

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS DE BACABAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGLB

**OS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: UMA
INVESTIGAÇÃO NAS ESCOLAS DE CODÓ E TIMBIRAS – MA**

BACABAL

2022

DENILSON MEDEIROS DOS SANTOS

**OS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: UMA
INVESTIGAÇÃO NAS ESCOLAS DE CODÓ E TIMBIRAS – MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras – PPGLB/UFMA como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras, pelo Programa de Pós-graduação em Letras – UFMA – campus Bacabal

Orientador: Prof. Dr. Luís Henrique Serra

BACABAL
2022

Dos Santos Medeiros, Denilson.

OS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: UMA
INVESTIGAÇÃO NAS ESCOLAS DE CODÓ E TIMBIRAS - MA /
Denilson Dos Santos Medeiros. - 2022.

101 f.

Orientador(a): Luis Henrique Serra.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Letras - Bacabal, Universidade Federal do Maranhão,
Bacabal, 2022.

1. Ensino. 2. Ensino de Língua Materna. 3. Gêneros
Textuais. 4. Práticas Didáticas. I. Serra, Luis
Henrique. II. Título.

DENILSON MEDEIROS DOS SANTOS

**OS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: UMA
INVESTIGAÇÃO NAS ESCOLAS DE CODÓ E TIMBIRAS - MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras – PPGLB/UFMA como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras, pelo Programa de Pós-graduação em Letras – UFMA – campus Bacabal

BANCA AVALIADORA

Luis Henrique Serra
(Presidente – PPGLB/UFMA)

Francisco Alves Filho
(Avaliador externo – PGL/UFPI)

Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro
(Avaliadora Interna – PPGLB/UFMA)

Dedico este trabalho a minha família, que sempre esteve ao meu lado me incentivando de todas as formas, apesar das dificuldades que surgiram

AGRADECIMENTOS

A Deus minha gratidão, por ter me dado a oportunidade de passar na primeira tentativa no mestrado em Letras

Agradeço ao Professor Luís Henrique Serra, meu orientador, na graduação e, agora, no mestrado, por sempre ter me apoiado e ajudado em cada etapa. Valeu muito cada aprendizado ao seu lado, e muitos agradecimentos pela paciência em cada momento.

Aos meus queridos pais, Ivonete e Ananias, por serem a razão de eu estar sempre buscando crescer academicamente e dar o orgulho de me ver conquistando mais e mais. Obrigado por tudo, vocês são minhas maiores inspirações.

As minhas irmãs, Natália, Maria, Lidiane e Odália por sempre me apoiarem e me ouvirem sobre as dificuldades e obstáculos durante esse percurso. E por sempre me incentivar a não desistir.

E agradeço ao programa e os professores por compartilharem seus conhecimentos que foram essenciais para a construção deste trabalho. Muito honrado em fazer parte do programa e ter os melhores professores.

Aos meus colegas da turma 2021.1 que mesmo não tendo momentos presenciais, fomos cúmplices em todas as disciplinas, vivenciando essa experiência juntos, de forma virtual, mas que, de certa forma, fez com que nós nos conectássemos e nos ajudássemos em todo o trajeto.

À Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), pela concessão de uma bolsa de mestrado para a realização da presente pesquisa. Foi de grande importância e contribuição, pois, além de me ajudar financeiramente, incentivou-me, a não desistir e a continuar a pesquisa, participando de eventos, congressos de forma presencial em outros estados.

“Inesquecível é o que experimentamos e reelaborados como memórias das quais é possível tirar aprendizados, todos implicados com a afetividade. O que se aprende só de cabeça, corre o risco de não tocar nossa vida e como tal torna-se estéril”.

Eliana Yunes

RESUMO

Os gêneros textuais configuram-se, na disciplina de língua portuguesa, como um aporte para as diversas habilidades e competências comunicativas apontadas também em documentos oficiais que orientam o trabalho na escola de um modo geral. Nessa perspectiva, ainda há preocupações em saber como os gêneros estão sendo trabalhados no contexto escolar pelos professores e se, de fato, os professores e a escola estão se adequando quanto ao reconhecimento e exploração de recursos comunicativos dos gêneros textuais, não só para os conteúdos, mas, para a preparação dos alunos para a comunicação em sociedade. A partir disso, a presente pesquisa consiste em uma investigação sobre as práticas do uso dos gêneros textuais como um recurso didático nas escolas de Codó e Timbiras, municípios localizados no estado do Maranhão. Tem como objetivo geral pesquisar as práticas de ensino por meio de gêneros nas escolas de Codó e Timbiras. Tem como aporte teórico-metodológico as discussões feitas no campo da Linguística Aplicada, com especial contribuição dos estudos do gênero, principalmente quando dialogam com as discussões sobre o ensino de língua materna. A pesquisa ainda traz como objetivo analisar documentos oficiais de ensino como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (PCNs) e o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA); . Além de uma pesquisa e análise de cunho bibliográfico, foi feita uma pesquisa de campo em que foram feitas observações em escolas de Codó e Timbiras registrando atividades didáticas em sala de aula do município nas quais foi possível notar práticas de ensino em que os gêneros textuais são elementos de práticas didáticas. A partir deste estudo, foi possível observar práticas diversas em que os gêneros textuais são utilizados em sala de aula pelos professores de Língua e Portuguesa. A análise dos documentos mostrou que o ensino de língua materna tem tratado de questões de ensino sobre o gênero, mas a escola ainda necessita de uma orientação e exemplos nesse sentido.

Palavras-chave: Ensino de Língua Materna; Gêneros Textuais; Práticas Didáticas; Ensino

ABSTRACT

The textual genres are configured, in the Portuguese language discipline, as a contribution to the diverse abilities and communicative competences also indicated in official documents that guide the work in the school in general. From this perspective, there are still concerns about knowing how genres are being worked on in the school context by teachers and whether, in fact, teachers and the school are adapting in terms of recognition and exploration of communicative resources of textual genres, not only for content, but to prepare students for communication in society. From this, the present research consists of an investigation into the practices of using textual genres as a didactic resource in schools in Codó and Timbiras, municipalities located in the state of Maranhão. Its general objective is to research teaching practices through genres in schools in Codó and Timbiras. Its theoretical-methodological support is the discussions carried out in the field of Applied Linguistics, with a special contribution from gender studies, especially when they dialogue with discussions about mother tongue teaching. The research also aims to analyze official teaching documents such as the National Common Curricular Base (BNCC), the National Curriculum Parameters – Portuguese Language (PCNs) and the Curricular Document of the Maranhense Territory (DCTMA); . In addition to bibliographical research and analysis, field research was carried out in which observations were made in schools in Codó and Timbiras, recording didactic activities in classrooms in the municipality in which it was possible to observe teaching practices in which textual genres are elements of didactic practices. From this study, it was possible to observe different practices in which the textual genres are used in the classroom by Language and Portuguese teachers. The analysis of the documents showed that mother tongue teaching has dealt with teaching issues about gender, but the school still needs guidance and examples in this regard.

Keywords: Mother Tongue Teaching; Textual genres; Didactic Practices; Teaching .

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCTMA – Documento Curricular do Território Maranhense

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica **PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: o uso dos gêneros a partir da BNCC; DCTM e PCNs	34
Quadro 2: Pseudônimos 5º ano.....	48
Quadro 3: Pseudônimos 9º ano.....	48
Quadro 4: Questionário aplicado aos professores acompanhados	49
Quadro 5: Atividades realizadas com gêneros textuais nas turmas de 5º ano nas escolas de Codó e Timbiras no 1º bimestre.....	62
Quadro 6: Atividades realizadas com gêneros textuais nas turmas de 5º ano nas escolas de Codó e Timbiras no 2º bimestre.....	63
Quadro 7: Atividades realizadas com gêneros textuais nas turmas de 5º ano nas escolas de Codó e Timbiras no 3º bimestre.....	64
Quadro 8: Atividades realizadas com gêneros textuais nas turmas de 9º ano nas escolas de Codó e Timbiras no 1º bimestre.....	64
Quadro 9: Atividades realizadas com gêneros textuais nas turmas de 9º ano nas escolas de Codó e Timbiras no 2º bimestre.....	65
Quadro 10: Atividades realizadas com gêneros textuais nas turmas de 9º ano nas escolas de Codó e Timbiras no 3º bimestre.....	65

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS GÊNEROS TEXTUAIS: DISCUSSÕES TEÓRICAS E METODOLOGIAS SOBRE OS OBJETOS DE ESTUDOS DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA	17
2.1. Concepções de linguagem e ensino	17
2.2. O professor de língua portuguesa na atualidade	20
2.3. O espaço das habilidades comunicativas no ensino de língua portuguesa	24
2.4. Os gêneros textuais: a questão da definição	25
2.4.1. Teoria de Bakhtin.....	27
2.4.2. A perspectiva de Dolz e Schneuwly	28
2.4.3. A perspectiva de Bazerman	28
2.4.4. As reflexões e definições de Marcuschi.....	29
2.4.5. A concepção de Swales.....	30
2.4.6. As reflexões de Bhatia	31
2.5. Os gêneros textuais em documentos oficiais: uma breve análise	33
2.6. Os gêneros textuais como prática de ensino: algumas reflexões	38
2.7. Práticas docentes com os gêneros na sala de aula: leitura e produção textual e oralidade	41
3. METODOLOGIA	44
3.1. A escolha das turmas de 5º e 9º ano.....	46
3.2. Procedimentos da pesquisa	47
3.2.1. A análise de documentos curriculares a nível nacional e estadual	47
3.2.2. A coleta de dados por meio do método de observação participante	47
3.2.3. Entrevista com os professores acompanhados	48
3.2.4. O IDEB de Codó e Timbiras.....	50
4. O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA A PARTIR DOS GÊNEROS: UM OLHAR SOBRE A REALIDADE DE TIMBIRAS E CODÓ	52
4.1. Professores de língua portuguesa e sua visão sobre o ensino por meio de gêneros: uma análise a partir de um questionário aplicado	52
4.2. O uso dos gêneros textuais nas aulas de língua materna: observando a realidade de escolas de Timbiras e de Codó.....	62
4.3. Um olhar nas aulas de língua portuguesa nas turmas do 5º ano I e II	66
4.3. Um olhar nas aulas de língua portuguesa nas turmas do 9º ano, III e IV	72

4.4. Uma análise sobre as práticas com os gêneros textuais em Codó e Timbiras	76
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
6. REFERÊNCIAS	89
ANEXO A: Questionário utilizado.....	96
ANEXO B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	98
ANEXO C – Termo de Concordância da Instituição.....	100
ANEXO D: Carta de Anuência.....	101

1. INTRODUÇÃO

Falar sobre ensino hoje em dia requer uma interligação com diversas concepções, entretanto, falar sobre o ensino de língua portuguesa se torna um desafio maior devido ao fato de as aulas de língua materna nas escolas brasileiras não estarem tendo o efeito desejado. Recentemente o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), juntamente à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo¹, realizou um estudo em que evidencia a diferença na proficiência dos alunos de Língua Portuguesa entre 2019 e 2021. No estudo, é possível observar quanto, em média, os alunos de 2021 precisavam para conseguir alcançar os mesmos resultados de proficiência semelhantes aos alunos de 2019, que cursaram a mesma série. Foram analisados indicadores de proficiência de alunos que iniciaram, em 2021, o 5º e o 9º ano do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio. O estudo mostrou que, devido à pandemia, os alunos tiveram uma queda significativa no aprendizado, pois, o fato das aulas serem totalmente virtuais, se tornou mais difícil até mesmos aos professores conseguirem ministrar suas aulas para toda a turma. Além do mais, o objetivo do estudo foi fornecer uma base sólida para o estabelecimento de estratégias que evitem o prejuízo na aprendizagem de uma geração de estudantes. Partindo disso e de outras fontes, entende-se que o ensino da língua portuguesa precisa de novas práticas pedagógicas para que futuramente alcance novos resultados e que venham a ser positivos para o ensino e para a formação dos discentes.

Nesse sentido, diante de um quadro de ensino de língua materna sem grandes resultados, na busca de uma nova perspectiva pedagógica, os documentos oficiais, as escolas e a população escolar têm pensado em novos meios e discussões sobre as temáticas e as problemáticas desse ensino..

A partir dos esforços de pesquisadores, escola e pensadores é possível perceber que, para que isso aconteça, é necessário que haja atividades em sala de aula que evidenciem as diferentes capacidades e textos que se realizam na sociedade, ou seja, textos orais, escritos, multimodais, híbridos etc. Nesse sentido, as aulas de língua portuguesa precisam ter como foco a atividade da linguagem, uma atividade humana de um indivíduo localizado no espaço e no tempo e que age e interage nas diferentes práticas na sociedade. Essa mudança exige que a aula

¹ Disponível em: [N6 - CAEd realiza pesquisa pioneira sobre impactos da pandemia na educação do estado de São Paulo \(caeddigital.net\)](https://caeddigital.net). Acesso em outubro de 2022

de língua portuguesa deixe de ser um momento em que um conteúdo ou a estrutura da língua precisa ser decorado. Por isso, existe a necessidade do professor trabalhar com diversas estratégias, dando oportunidade aos alunos para que eles entrem em contato e conheçam diversos gêneros textuais, principalmente, aqueles que circulam na sociedade nas mais diversas situações que ocorrem no cotidiano, ou seja, situações reais de interação.

É preciso evidenciar, no entanto, que muito embora o ensino a partir dos gêneros seja considerado por muito uma nova perspectiva, concretizar o ensino a partir dos gêneros textuais é uma questão que carece de reflexão e pesquisa, porque é necessário mudar a mentalidade do que é uma aula de língua portuguesa e não o objeto de estudo na sala de aula. Em outras palavras, os mesmos gêneros textuais, que, neste momento, podem ser vistos como uma nova perspectiva e caminho para o ensino livre de nomenclatura seja a mais nova cara de um ensino tradicional e pouco eficiente. Por isso, uma investigação de como a escola tem concretizado as diretrizes para o ensino de língua materna a partir dos gêneros é necessária.

Nesse intuito, a dissertação aqui apresentada, cujo título é “OS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: UMA INVESTIGAÇÃO NAS ESCOLAS DE CODÓ E TIMBIRAS” recebeu aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), a partir do parecer 5.033.709, uma vez que segue todas as atribuições da resolução CNS nº 466/2012 e norma operacional nº001 de 2013 do CNS, com a avaliação e aprovação a partir do CEP-HUUFMA. A pesquisa recebeu financiamento, por meio de bolsa de mestrado, da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA).

A pesquisa consiste em uma investigação sobre as práticas de ensino de língua materna por meio dos gêneros textuais nas escolas de Codó e Timbiras, municípios localizados no estado do Maranhão. Seu objetivo geral é problematizar as práticas de ensino por meio de gêneros nas escolas de Codó e Timbiras. Para o desdobramento, será necessário buscar alcançar alguns outros objetivos específicos como: Analisar documentos oficiais de ensino como Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (PCN LP); investigar em sala de aula de Codó e Timbiras a incidência do ensino por meio dos gêneros textuais e analisar as aulas a partir de observações como as escolas de Codó e Timbiras trabalham o ensino de gênero.

O estudo em pauta é uma forma de contribuir não somente com as escolas que estão envolvidas, mas servirá para a sociedade de uma forma geral, uma vez que, esta é mais uma

oportunidade de se estudar e problematizar o implemento do ensino de língua materna a partir dos gêneros textuais, tão em evidência na nossa sociedade.

O presente estudo está organizado do seguinte modo: nesta introdução, o capítulo 1, é apresentada uma visão da problemática do estudo e os objetivos da investigação, assim como os aspectos gerais da metodologia.

No capítulo 2, cujo título é “O ensino de língua portuguesa e os gêneros textuais: discussões teóricas e metodologias sobre os objetos de estudos do ensino de língua materna” é apresentado o referencial teórico deste estudo. No capítulo, serão destacadas as concepções de linguagem e ensino, as diferentes concepções de gêneros textuais dentro dos estudos sobre os gêneros textuais, assim como algumas discussões teóricas e oficiais sobre as problemáticas do ensino de língua portuguesa no Brasil, além de outros aspectos teóricos necessários para a compreensão geral do estudo.

No capítulo 3, A metodologia, iremos apresentar a caracterização do estudo de forma contextualizada, o processo que foi percorrido para o alcance dos dados e como chegamos até eles. Além disso, neste capítulo, mostramos um pouco sobre os participantes envolvidos e a as escolhas teórico-metodológicas para selecionar as fontes, assim como os instrumentos desta pesquisa.

No capítulo 4, apresentamos os resultados do estudo, com base na análise dos documentos oficiais, nas entrevistas com as professoras e as observações realizadas nas turmas dos dois municípios Timbiras e Codó, estabelecendo uma relação com os objetivos da presente investigação.

No Capítulo 5, nas considerações finais, destacamos nossa análise dos resultados adquiridos e como eles são importantes para a discussão sobre o papel dos gêneros no ensino de língua materna. Além disso, apresentamos algumas possíveis respostas para as nossas indagações acerca da temática estudada.

2. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS GÊNEROS TEXTUAIS: DISCUSSÕES TEÓRICAS E METODOLOGIAS SOBRE OS OBJETOS DE ESTUDOS DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Neste capítulo, encontra-se a base teórica que orientou a leitura e tratamento dos dados estudados e que serviu de suporte para as reflexões referentes ao ensino da Língua Portuguesa e aos gêneros textuais. Nesse sentido, apresentamos, nesta seção, as concepções sobre o ensino de língua portuguesa, tal como, a realidade do ensino da língua na atualidade. Após, seguimos com a definição dos gêneros textuais a partir de perspectivas de alguns autores que estudam sobre a temática.

2.1. Concepções de linguagem e ensino

No Brasil, alguns estudiosos, como Zanini (1999), Koch (2002), Travaglia (2006) e Geraldi (1999), só para mencionar como exemplos, tiveram uma grande preocupação em como o sistema educacional cultivava concepções de língua e como isso afetava a prática de sala de aula. Nessa direção, fizeram-se necessários estudos e reflexões sobre a importância das concepções de linguagem e os conceitos relacionados à cada tendência de estudos, isto é, a formas por meio das quais o docente concebe a linguagem e sua relação com sua prática educacional, enfatizando, principalmente que a escola deve possibilitar ao aluno um ensino relevante e que a partir dele, o aluno consiga interagir de maneira eficaz na sociedade.

Travaglia (2006, p. 21), sobre as concepções de linguagem e o ensino de língua materna, afirma que

uma questão importante para o ensino de língua materna é a maneira como o professor concebe a linguagem e a língua, pois o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação.

Isso demonstra que, quando se trata de ensino de língua/linguagem, existem diferentes concepções que podem influenciar nas práticas docentes e, conseqüentemente, afetar de forma direta no aprendizado do discente. Nessa perspectiva, Geraldi (1999) aponta três concepções de linguagem responsáveis por orientar as práticas dos docentes em sala de aula: (i) a linguagem como expressão de pensamento; (ii) a linguagem como instrumento de comunicação e a (iii) linguagem como forma de interação, sendo a última a concepção mais atualizada e a mais defendida pelos estudiosos da área da linguística. Essas concepções apontadas por Geraldi estão

situadas no contexto educacional, voltadas para as práticas e para o papel do professor e do aluno na sala de aula. Geraldi (1999) ainda destaca que qualquer atividade que está sendo desenvolvida em sala de aula, a metodologia utilizada sempre está relacionada a uma opção política e teórica que abrange teorias de compreensão e interpretação da realidade existente. O autor destaca que tais concepções giram em torno das perspectivas e definições de língua que um indivíduo tem: Gramática tradicional, o estruturalismo e o transformacionalismo e a linguística da enunciação.

A linguagem como expressão de pensamento está na nossa realidade do ensino e está correlacionada com o ensino tradicional. Basicamente, possui o entendimento de que a língua é um aspecto da organização mental, um produto da cognição humana. Então, podemos reunir esta concepção à ideia de uma linguagem que possui os mesmos padrões da gramática normativa e tradicional, em que os modelos mentais se reproduzem a partir da língua manifestada pelos falantes. Os problemas de língua/linguagem são na verdade um problema de concepção ou de saúde de um indivíduo. Mattos e Silva (1989, p.13) explica que esse tipo de concepção “reforça padrões de uso que são próprios a uma classe dominante” , ou seja, a linguagem, segundo esta concepção, é apresentada como um sistema de normas que visivelmente não possui uma relação com o social, e pontualmente a norma culta é considerada como a única forma válida de língua. O indivíduo que domina a pretensa norma culta é inteligente, portanto, o que não domina é considerado burro.

Já a linguagem como instrumento de comunicação, segundo Geraldi (1999), é a concepção que está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como um instrumento, um código, isto é, como meio objetivo ou final para a comunicação (comunicação, nesse contexto, é entendida como um enviar e receber mensagens). Nessa perspectiva, é levado em consideração que a língua é um conjunto de signos que se atrelam a regras comunicacionais que devem ser respeitadas para que a comunicação seja efetivada e não aconteçam ruídos. Desse modo, embora não seja uma concepção normativista, mas tem nela a problemática de a visão está no código e na função de mandar e enviar mensagem, não se preocupando com o contexto e seus elementos constitutivos e comunicacionais.

Por fim, a concepção proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (PCN-LP) e pelos estudos recentes sobre a linguagem é a concepção de linguagem como forma ou processo de interação. A partir dessa perspectiva é possível deixar de lado

aquela visão autoritária e fechada sobre a língua como objeto autônomo e instrumental.

Sobre essa concepção, De Garcia (2018) diz que vê a língua como um espaço de interação baseia-se nos estudos mais recentes no campo da linguística, na qual a língua é vista como um lugar de interação humana, considerando o contexto social, histórico e ideológico, deixando de servir apenas para transmitir informações entre os interlocutores. Nela, são consideradas as situações de interlocução nas quais a língua se materializa e a influência de fatores de diversas ordens, ou seja, a integração dos interlocutores, o contexto de produção, as atuações de comunicação, a interpretação, o gênero textual e o propósito de quem produz o texto passaram a ser essenciais.

Nessa concepção, é possível considerar as situações de interlocução, em que a língua se concretiza e os indivíduos tornam-se capazes de influenciar fatores de diversas ordens, isto é, a inclusão dos interlocutores, o contexto de produção, as ações de comunicação, a interpretação, o gênero textual e o objetivo de quem produz o texto se tornaram fundamentais.

Dentro desse contexto, o papel do professor é mediar, enquanto o aluno passa a ser visto como um sujeito ativo dentro do processo ensino e aprendizagem, sendo que a linguagem é constituída a partir da interação verbal.

É importante destacar que a visão funcionalista da linguagem não exclui por completo o aspecto estrutural e gramatical da língua, pelo contrário, existe uma ligação dessa concepção com a gramática internalizada, onde são consideradas o saber linguístico que o falante desenvolve e o conhecimento implícito que o mesmo vai adquirindo no decorrer das diferentes interações que um indivíduo tem ao longo de sua vida. Nesse sentido, Zanini (1999, p. 84) afirma que “isso não significa banir a gramática, ou seja, o conhecimento das normas que regem a língua materna. Significa oportunizar-lhes a aproximação com a modalidade padrão-culta”.

Em resumo, a concepção interacionista da linguagem se estabelece, segundo Koch (2002, p. 9), como:

Aquela que encara a linguagem como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalissimamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes

Com esse tipo de concepção, o docente possibilita aos alunos uma nova visão sobre suas próprias concepções a respeito de diversas abordagens em seus cotidianos e simula, de algum

modo, a interação social cotidiana, ponto crucial para o ensino de língua materna e estrangeira, alcançar, o máximo possível, a realidade comunicativa cotidiana ou institucional.

Assim, os PCN de língua portuguesa apresentam a perspectiva da linguagem como uma atividade discursiva que tem o texto como unidade de ensino, e, embasado na concepção de Koch (2000), essas atividades discursivas proporcionadas pelo texto irá contribuir para a construção de uma visão mais ampla sobre os o uso da língua e sobre as interações, uma vez que, o aluno irá se desenvolver de acordo com esta perspectiva apontada pela autora. Dessa forma, atividades em sala de aula é o mesmo que

uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e a construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva (BRASIL, 1998, p. 27).

Dessa maneira, nesse conjunto de práticas apontadas nos PCN, percebe-se o ato de comunicação, considerando o emissor e o receptor, o contexto e o domínio do código para que a comunicação seja efetivada com sucesso.

A concepção de linguagem como formas ou processo de interação, apresentadas até então pelos autores, tem sido considerada como a mais adequada para suprir as reais necessidades dos alunos no sentido de trabalhar a interação na sociedade por meio da linguagem. Dentro dessa perspectiva, a concepção sobre a linguagem é proposta pelos PCN em que é postulado que “não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com o outro, dentro de um espaço social [...]” (BRASIL, 1998, p. 5). Nesse sentido, os autores apontam que é necessário, a partir dessa concepção, que o trabalho com os textos seja baseado nas práticas de linguagem em diferentes contextos sociais, ou seja, nos gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos.

2.2. O professor de língua portuguesa na atualidade

No rol das disciplinas que constituem o currículo regular de ensino na maioria das escolas brasileiras, a disciplina de língua portuguesa é a que ganha maior destaque. Juntamente com a matemática, todo currículo de ensino tem a disciplina de língua portuguesa, que pode ser chamada assim ou de um conjunto de outros nomes que apontam para uma questão relevante: a habilidade comunicativa ou alguma competência no campo da linguagem. Esse tipo de organização do nosso currículo mostra o quanto a comunicação é um aspecto relevante na nossa

sociedade.

Muito embora tenha alguma relevância, é necessário destacarmos as problemáticas relativas a esse componente curricular. Um que merece destaque é o fato de que os resultados que temos alcançado com tanto destaque no currículo não correspondem a relevância da disciplina no currículo. Isso aponta para uma outra dimensão do ensino de língua materna, que é um ensino monolítico e monodimensional. Na direção contrária ao que tem acontecido nas nossas salas de aula, Brandão e Vieira (2010, p.9-10) ressaltam que

(i) O objetivo maior do ensino de Língua Portuguesa é desenvolver a competência de leitura e produção textual; (ii) a unidade textual em toda a sua diversidade de tipos e gêneros, nos diferentes registros, variedades, modalidades, consoantes as possíveis situações sociocomunicativas – deve ser o ponto de partida e de chegada das aulas de Português; e, (iii) os elementos de natureza formal relativos aos diferentes níveis de gramática – são essenciais para a construção do texto

Na prática, o professor não precisa olhar a língua como homogênea ou monoliticamente. Nessa perspectiva, Brandão e Vieira (2007, p.21) ressaltam que “a Língua Portuguesa não é homogênea, como nenhuma língua é, mas sim heterogênea, plural e polarizada, se considerar o todo do português brasileiro e não apenas a idealizada norma padrão”.

Considerando esse tipo de concepção, o professor tem a oportunidade de possibilitar diversas experiências sociais em que o uso da linguagem esteja evidenciado. Uma concepção interacional da língua permite que os discentes interagem e dialogam entre si e com os outros sujeitos, permitindo-lhes fazer o uso da modalidade oral da língua, por meio de alguns métodos de leituras, produções, escritas que sejam recorrentes e consistentes para o alcance dos objetivos propostos, que no caso são a interlocução e interação entre os alunos da sala de aula.

Partindo desse pressuposto, vem a seguinte inquietação: por que deve ser desconsiderado em sala de aula os usos plurais da língua, sendo que, as falas com os amigos na rua ou em outro ambiente podem agregar no contexto escolar? Sobretudo porque o professor pode oferecer outras variantes que podem contribuir para o processo de aprendizagem, além da norma culta. Nesse sentido, Travaglia (2001, p.41) aponta que:

A nossa sociedade tem uma longa tradição em considerar a variação numa escala valorativa, às vezes até moral, que leva a tachar os usos característicos de cada variedade como certos ou errados, aceitáveis ou inaceitáveis, pitorescos, cômicos, etc. Todavia se acredita que em diferentes tipos de situação tem-se ou deve-se usar a língua de modos variados, não há por que,

realizar as atividades de ensino/aprendizagem da língua materna, insistir no trabalho apenas com uma das variedades, à norma culta.

Como o autor salientou, a escola pode contribuir nesse aspecto com os alunos na obtenção da norma culta, tendo em vista que é um compromisso da escola apresentar aos alunos r diferentes variedades de linguagens no sentido de dar a eles a possibilidade de comunicação em diferentes contextos sociais, sejam eles formais ou informais, isto é, a escola precisa municar e dar a consciência das diferentes possibilidades que a língua que ele é falante lhe permite, fazendo com ele seja um hábil falante e comunicador em determinados contextos ou situações, com diferentes públicos, crianças, adolescentes, idosos, determinados lugares, entre outros contextos.

Partindo desta concepção, Freitas e Barbosa (2013, p.33-34) defendem que

O contexto atual do ensino de LP exige que o professor tenha conhecimento desta realidade de ensino, principalmente vendo a fala como contraparte da escrita da língua, de sorte que a interação, a comunicação ocorra face a face nos falantes nativos. Para tanto, é preferível que se parta das noções do outro, do sujeito, do discurso e do texto, consolidados no uso de gêneros textuais diversificados e significativos nas salas de aula. Logo, o professor que faz a diferença na sala de aula cotidianamente, possibilitará a formação, promoção e ascensão social do seu aluno através da leitura e da escrita. Para tanto, é fundamental que os alunos tenham acesso ao código linguístico da língua escrita ou falado. Pois, é a partir dele que o indivíduo passa a ter acesso ao sistema de signos e atribuirá valores e significações. Assim sendo, descobre o mundo e a sua realidade circundante (FREITAS E BARBOSA (2013, P.33-34)

Dessa forma, o professor deve atuar do significado literal do texto ao contexto dele, à enunciação, demandando cada vez mais a ruptura com o passado e a incorporação de novos por meio de fatores externos da linguagem em condições materiais e históricas que dividem a existência humana, sem delimitar ou julgar os aspectos micro ou macro da língua, sem anteceder, a junção de ambos.

Dessa forma, a concepção pedagógica do docente e o ensino da disciplina Língua Portuguesa percorrem por transformações significativas oriundas, sobretudo da incorporação da gramática do texto e das teorias do discurso que contribuíram na busca por novas perspectivas voltadas, principalmente, para a formação do aluno, proporcionando a eles expressarem seus conhecimentos de maneira crítica e defenderem seus pontos de vista.

A partir dessa perspectiva Freitas e Barbosa (2013, p.34) ressaltam que “o ensino nem sempre teve a conotação plural nas salas de aula de Língua Portuguesa, contrariando assim, o

que apregoam os documentos oficiais, os livros e as revistas especializadas no assunto e, principalmente, as escolas.” e isso quase não é considerado um problema para muitas das escolas, que não tem se ocupado de reparar essas diferenças.

Partindo deste segmento de pensamento, o ensino de língua materna era/tem sido organizado na apresentação e memorização de nomenclaturas gramaticais. Assim, a ênfase recai sempre sobre o sistema, pois não se dava tanta atenção à leitura, à compreensão e à produção textual e muito menos sobre a capacidade de o aluno contextualizar esse tipo de conhecimento no seu cotidiano. Mesmo diante de várias formas de denúncias em trabalhos acadêmicos, pesquisas e reflexões produzidas nos últimos anos, ainda hoje, esse modelo sustenta, por parte de alguns professores, a ideia do que seria uma aula de língua materna.

Muito embora ainda haja professores que sigam esse modelo de prática de ensino de língua materna, alguns outros, com uma formação mais consolidada nas discussões sobre o ensino de língua materna e nas suas problemáticas, já começam a seguir uma nova concepção para o aprendizado, visto que, surgem, a partir de então, novos caminhos, possibilidades, mentalidades e correntes linguísticas que embasam a discussão por uma mudança, dando novos percursos ao ensino de língua, olhando para as ideias de um interacionismo linguístico. Uma nova mentalidade no ensino de língua portuguesa, para além de uma questão de posicionamento teórico ou de objetivos, requer práticas diferentes. Para tanto, o professor atualmente pode proporcionar e planejar uma aula de qualidade, utilizando uma diversidade de textos nas aulas de língua portuguesa, principalmente com o uso dos gêneros textuais, ferramenta esta, que pode causar no aluno, um interesse maior pela leitura crítica. Nessa perspectiva,

O uso dos vários gêneros textuais nas aulas de línguas possibilita aos discentes a compreensão dos diferentes usos da linguagem, sua forma e sua função na constituição das práticas sociais como também os aspectos ideológicos e de poder que contribuem significativamente para a reprodução ou para o desmantelamento da ordem social. Essa prática pode ser capaz de ampliar o conhecimento de mundo do aprendiz, melhorando assim, sua capacidade reflexiva e crítica. Nesse aspecto, podemos afirmar que a leitura é, sim, condição indispensável para a emancipação pessoal e social dos aprendizes (SILVA; SANTOS; DIAS, 2020, p.49)

A partir dessa perspectiva, é importante destacar que o contexto atual demanda que o docente em sala de aula conheça a realidade do ensino, principalmente ao fato de que as novas tecnologias e o modo como eles têm se incorporado no nosso dia-a-dia é uma demanda que se impõe sobre a escola. Salienta-se que a leitura e a escrita nesses espaço vão ganhando força na

medida em que o texto “é construído sócio e historicamente nas diversas esferas sociais de que o homem participa na sociedade” (FREITAS; RODRIGUES; SAMPAIO, 2008 p. 9). Para tanto, a nova realidade em que estamos imersos exige do professor domínios e competências voltadas para a linguagem, portanto, competências gramaticais, linguísticas, semióticas, discursivas e a textuais, para que assim, ele seja capaz de auxiliar os alunos nas mais diversas e possíveis atividades de linguagem.

2.3. O espaço das habilidades comunicativas no ensino de língua portuguesa

Ao discutir sobre a interação do aluno nas aulas de língua portuguesa, pensa-se diretamente nas quatro habilidades destacadas nos documentos oficiais de ensino, que são: Ouvir, falar, ler e escrever.

Nesse contexto, habilidades comunicativas são entendidas como “(...)as distintas capacidades que se tem para a comunicação” (SOUZA, 2013, p.6). Comunicação, nesse sentido, é entendido como as diferentes relações entre indivíduos na sociedade, permeadas por ações, formas e materialidades multissemióticas.

Vale destacar, no contexto dessas definições que,, “se de um lado do jogo interacional de construir significados estão as habilidades comunicativas de compreensão, do outro estão as habilidades de produção escrita e oral” (BRASIL, 1998, p. 96 e 97). No contexto de ensino de língua materna, as habilidades comunicativas cumprem um papel de suma importância, pois estão atreladas aos objetivos dessas aulas, que não é só aprender regras, como já comentamos, mas desenvolver a capacidade que já inata da comunicação. Por isso, se faz importante entender que as habilidades comunicativas garantem uma formação integral do aluno e viabilizam benefícios que contribuem em sua vida na sociedade.

Nesse sentido, de acordo com Rico (2019), os alunos precisam desenvolver, até o fim do ensino fundamental, as seguintes habilidades:

Escuta: necessitam ser capazes de ouvir outras pessoas com atenção, interesse e respeito por suas ideias e sentimentos.

Expressão: expressar ideias, opiniões, emoções e sentimentos com clareza. Ser capaz de desenvolver aspectos retóricos de comunicação verbal.

Discussão: apresentar ideias originais com clareza e às conectar com as colocações de outras pessoas para buscar o entendimento mútuo. Conseguir formular perguntas e respostas para

avancar em discussões coletivas.

Multiletramento: comunicar-se por meio de linguagens verbais, textuais, corporais, artísticas e científicas, utilizando plataformas multimídia analógicas e digitais.

Contextualização sociocultural do conhecimento: compartilhar informações e construir coletivamente o conhecimento. Compreender e respeitar o contexto sociocultural em que os saberes são constituídos.

Assim, todas essas habilidades apontadas e que estão presentes no componente na área de língua portuguesa irão ser necessárias nas diversas situações comunicativas nas quais a vida em sociedade exige deles. É importante enfatizar, nesse contexto, a questão das mídias digitais pelo fato de que já é uma realidade existente nas vidas de crianças e adolescentes, além dos adultos, mostrando o poder e o impacto desses mídias e tecnologias na nossa sociedade atual.

Nessa perspectiva, a escola tem que acompanhar essas novas tendências tecnológicas, pois com essa nova realidade é preciso fazer uma junção nas formas tradicionais da comunicação com as do mundo digital, previstas em documentos como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Porém, é válido enfatizar que, para além da sala de aula, é preciso que os alunos exerçam essas habilidades fora da escola. Isso pelo fato de que, tanto a capacidade de escutar e dialogar precisam ter o seu lugar nos principais exercícios de cidadania que regem a prática escolar.

2.4. Os gêneros textuais: a questão da definição

Como se sabe, o termo “Gênero” se tornou muito amplo e muitos sentidos podem ser atribuídos a ele nos diferentes campos do saber humano, ao longo do percurso histórico da formação do conhecimento humano. Considerando essa diversidade, nos baseamos nas ideias e conceitos apresentados por especialistas do campo da Linguística Aplicada, em especial, os estudos dos gêneros textuais.

Dessa forma, nas próximas seções, faremos uma revisão bibliográfica a respeito do tema do ensino de língua materna a partir dos gêneros textuais e algumas vertentes que refletem sobre a presença dos gêneros na sociedade, sua diversidade de formas e de manifestações, dando destaque, ao final, às abordagens que discutem o gênero a partir do ensino da língua portuguesa. Primeiramente, apresentaremos algumas definições sobre o termo gênero textual, em seguida, trataremos algumas perspectivas de autores com relação a esta temática.

As práticas sociais que permeiam o cotidiano dos indivíduos são diversas e sempre intermediadas pela linguagem. Nesse sentido, para cada ação no contexto social ou atividade exercida pelo sujeito, há uma realização linguística correspondente que, normalmente, é designada a partir de uma estrutura relativamente estável e que tem objetivos específicos na sociedade. Essas realizações linguísticas são caracterizadas e determinadas pelos usuários da língua a partir da cultura, da prática e dos objetivos.

Uma das principais ideias que se tem buscado nos estudos sobre o ensino de língua portuguesa é que os gêneros textuais podem ser a base para uma contextualização e atualização dos conteúdos dessa disciplina, tendo potencial para o desenvolvimento de um processo de comunicação legítimo. Nessa perspectiva, os gêneros textuais são concebidos como modelos comunicativos pelos quais os indivíduos se orientam para que ocorra o processo comunicativo. Nesse sentido, Swales (1990, p. 46) comenta que “os gêneros discursivos são veículos de comunicação para atingir um objetivo²”. O comentário de Swale aponta para uma das muitas concepções de gêneros que podem ser observadas na literatura especializada. Existe uma variedade de conceitos e teorias propostas por diferentes linguistas sobre a definição da noção de gênero que partem das diferentes dimensões do processo comunicativo.

É necessário entender que é importante possuir uma noção com relação a este tema, visto que, ele cumpre um papel importante quando se trata de comunicação, além de que, para entendermos o percurso deste trabalho, o seu papel será essencial para discutirmos melhor as estratégias desenvolvidas no contexto escolar e as práticas que permitem aos alunos a possuírem esta habilidade de comunicação e outras a mais

A seguir, reunimos algumas definições de gênero que ficaram conhecidas e que têm diferentes perspectivas para o mesmo objeto.

² Discursive genres are vehicles of communication to achieve a goal

2.4.1. Teoria de Bakhtin

Nunca é demais falar que as diferentes perspectivas têm base em uma primeira e importante concepção criada por Mikhail Bakhtin. Para ele, o gênero é um enunciado que é inteiramente ligado ao processo de interação entre indivíduos e tem a ver com o contexto e com a realidade cultural de um povo.

Bakhtin (1953) entende a linguagem como um fenômeno social, histórico e ideológico e, por isso, o enunciado ou a ação da linguagem são aspectos importantes da comunicação. Dessa forma, segundo Bakhtin (1953), o enunciado está interligado com a realidade, pois os indivíduos, que não se comunicam por meio de frases prontas, palavras ou combinações de palavras, mas sim por meio de enunciados juntamente com as unidades da língua. Um enunciado pode ser formado por uma palavra ou oração, porém, não é porque ele pode ser constituído dessa forma que ele pode ser considerado uma unidade de comunicação verbal. Ele só vai ser uma unidade de comunicação verbal se houver de forma direta uma interação entre os sujeitos falantes, onde um locutor conduzirá o outro a lhe dar um retorno, ou seja, uma resposta, que pode ser em forma verbal ou de uma ação.

Um dos processos a conduzir a esta ação é o acabamento. O acabamento equivale a um revezamento de sujeitos falantes na parte interna do enunciado. Observa-se o acabamento quando um locutor se comunica em determinados momentos ou condições, a partir desta comunicação é que percebemos o seu objetivo, ou seja, o que ele quis dizer. O intuito ou o objetivo é também um determinante para a compreensão de um gênero discursivo.

Outro aspecto importante que constitui a comunicação verbal são as características estáveis dos gêneros dos enunciados. O que o locutor diz dentro de uma ação de linguagem se realiza na escolha ou não de um gênero discursivo, e embasado nessa escolha ou obrigatoriedade a intenção do locutor irá se atrelar ao gênero escolhido. Nós, enquanto indivíduos falantes, dominamos antes mesmo de iniciar os estudos sobre a gramática da língua e aprendemos as formas de interações na nossa cultura e isso é, na verdade, aprender sobre os gêneros que estão em circulação ou compõem as formas de interação na sociedade da qual fazemos parte. Nesse sentido é que Bakhtin comenta que “Os gêneros discursivos organizam nossa fala da mesma maneira que organizam as formas gramaticais” (BAKHTIN, 1953, p.302).

Bakhtin (2003) apresenta um conceito de gênero discursivo dividido em dois tipos, os gêneros primários e secundários. Os primários refletem as situações comunicativas do dia a dia,

ou seja, são ações comunicativas informais. Já os gêneros secundários são aqueles mediados pela a escrita, são situações comunicativas mais complexas e elaboradas.

Como já dito, Bakhtin tem uma importante percepção sobre a temática dos gêneros que deu terreno para muitas outras ideias que se formaram com o desenvolvimento de novos estudos e reflexões. Nessas novas concepções, os gêneros textuais são entendidos como enunciados relacionados às convenções humanas. Dolz e Schneuwly (1996), por exemplo, entendem o gênero a partir de um conjunto de metáforas e, a partir disso, complementam o pensamento de Bakhtin (1953), entendendo o gênero como um instrumento de ensino.

2.4.2. A perspectiva de Dolz e Schneuwly

Dolz e Schneuwly (1996) apontam que os significados sociais atribuídos ao gênero são materializados através de práticas sociais, isto é, através da comunicação verbal adequada ao contexto pelo gênero. Eles compreendem que, por meio da interação, o indivíduo utiliza sua capacidade de linguagem para adequar-se ao contexto em que está inserido e ao seu interlocutor. É nesta interação que o indivíduo se conscientiza das estratégias de aprendizagem que utiliza para compreender o contexto social.

Bonini (2004) comenta que existem algumas definições de gêneros que possuem propriedades similares, porém existem aquelas que apresentam propriedades que discordam entre si. Bonini define o gênero como um conjunto caracterizado por elementos com significados determinados. Para ele, “ (...) o gênero corresponde a um conjunto de elementos decorrentes de um processo de especificação significativa, que são recorrentes para uma ação da linguagem no sentido de interação[...] (BONINI, 2004, p.06)

Nessa perspectiva, os gêneros podem estar associados a qualquer tipo de situação ao qual podem promover uma interação entre os sujeitos, e que, sempre estará ligado a uma situação específica que será a responsável por promover o uso destes em todos os contextos. Isso implica apontar que o gênero demarca, mediante propósito e forma convencionalizada em uma comunidade discursiva, uma unidade contextual que pode constituir de uma ou várias ações enunciativas.

2.4.3. A perspectiva de Bazerman

É importante enfatizar que no âmbito dos estudos dos gêneros e em outras áreas dos

estudos linguísticos o gênero pode ser designado como um tipo de texto, e para outros, é um enunciado, ou seja, é uma ação da linguagem. Nesse contexto, Bezerman (1997) entende que o gênero pode ser apresentado como parte da cultura, um elemento da cultura e, em última instância, o gênero seria o modo de estar na vida. O autor lança mão de uma metáfora para construir a definição dos gêneros textuais. Ele entende os gêneros como moldes sociais, forma de vida, de agir na sociedade, portanto, é um dos elementos da ordem e da estrutura da sociedade. O autor define gênero da seguinte maneira;

Gêneros não apenas formas, gêneros são formas de vida, jeito de ser. Eles são molduras da ação social. Eles são ambientes de aprendizado. Eles são locais onde o significado é construído. Gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações pelas quais interagimos. Gêneros são lugares familiares que alcançamos para criação comunicativa inteligível com outros e são os sinais que usamos para explorar o desconhecido (BAZERMAN, 1997,p.59)

Nesse sentido, o autor entende o gênero como uma construção psicossocial que se materializa no cotidiano em ações tipificadas. Então, os gêneros textuais, como formas culturais de comunicação, acompanham as mudanças ocorridas na nossa sociedade e se estabelecem a partir das regras sociais, da cultura, de modo que essas regras balizam e modificam a forma como nos comunicamos. Para o autor os gêneros se encontram presentes na nossa vida diariamente, eles são formas linguísticas reconhecidas socialmente, são de fácil identificação pelos usuários que se utilizam dos mesmos gêneros e que compartilham da mesma cultura.

2.4.4. As reflexões e definições de Marcuschi

Outro grande estudioso que teve uma grande contribuição para a concepção de gênero foi Luiz Antonio Marcuschi (2005). Sua fundamentação é embasada em autores como Douglas Biber (1988), John Swales (1990), Jean-Michel Adam (1990) e Paul Bronckart(1999), que apresentam uma definição semelhante de gênero, criando, com isso, uma abordagem sociointeracional, textual e discursiva de estudos sobre os gêneros.

Para estes autores, a partir dos quais o pensamento de Marcuschi se materializa, quando se trata de comunicação verbal,ela só ocorre por meio dos gêneros. Esses autores, segundo Marcuschi (2005), diferenciam a noção de tipo texto da noção de gênero textual. Partindo disso, ele explica que a noção de tipologia textual é a de que “[...] uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos,

tempos verbais, relações lógicas}. [...]” (MARCUSCHI, 2005.p.22) e, por isso, não pode ser confundida com a noção de gênero textual. Marcuschi define gênero textual como “Uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica (MARCUSCHI, 2005, p.22-23).

Dessa forma, por estarem interligados à vida e à prática humana, existe uma diversidade de gêneros que estão presentes no cotidiano dos indivíduos, organizando e orientando a comunicação em suas diferentes dimensões. Nesse grupo teórico ao qual Marcuschi se filia, os gêneros são grupos de textos que possuem aspectos sociocomunicativos. Isso implica dizer que os gêneros são atividades sócio discursivas e que em muitas situações conseguimos identificar a sua natureza seja qual for o seu contexto (escolar, social, acadêmico).

2.4.5. A concepção de Swales

Para Swales (1990), os gêneros textuais são tipos de eventos comunicativos, isto é, ações em que a linguagem está atrelada a práticas e a modelos de ações e execuções forjados na cultura de grupos sociais. Os efeitos do discurso concretizam-se no seu ambiente de recepção, que podem ser estruturados a partir de características históricas e culturais. Em sua obra “Análise de gênero: Inglês em ambientes acadêmicos e de pesquisa³”, Swales explica que o propósito comunicativo é essencial para construção da conceituação de gênero textual, uma vez que, ele é a razão do uso da linguagem.

Swales (1990) aponta ainda que é possível haver gêneros textuais sem um nome específico, sobretudo porque os gêneros, para além das forma, são práticas sociais e comunicativas e, por isso, por meio dessas ações são identificados dentro da comunidade discursiva da qual eles fazem parte, e que, conseqüentemente, são adotados por membros de outras comunidades. Dentro desta perspectiva, podemos enfatizar que além do propósito comunicativo, os gêneros apresentam diversos padrões de similaridades quando relacionados à estrutura, conteúdo, público-alvo e estilo. Quando ocorrem esses padrões de similaridade e o propósito, são criados os padrões de um determinado gênero, criando uma cadeia de outros gêneros, que a comunidade discursiva considera e segue.

Considerando todos esses elementos, Swales apresenta uma já clássica definição de gênero:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos cujos membros partilham um dado conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos especialistas membros da comunidade de discurso e com isso constituem a base lógica para o gênero. Essa base modela a estrutura esquemática do discurso, influência e condiciona a escolha do conteúdo e do estilo. O propósito comunicativo é tanto um critério privilegiado e um critério que opera para atingir o escopo de um gênero tal como aqui grosseiramente concebido e focado em ações retóricas comparáveis. Em aditamento ao propósito, os exemplares de um gênero exibem vários padrões de similaridade em termos de estrutura, estilo, conteúdo e audiênciapretendida. Se todas as expectativas de probabilidade mais altas forem realizadas, o exemplar será visto como prototípico pelos membros da comunidade de discurso. Os nomes dos gêneros herdados e produzidos pelas comunidades de discurso e importados por outras constituem valiosas comunicações etnográficas, mas que tipicamente necessitam de validação posterior⁴. (SWALES, 1990, p. 58, tradução nossa).

Mesmo apontando o propósito comunicativo como um elemento essencial nas características de um gênero, o autor considera que, muitas vezes, não é um processo fácil identificar o propósito comunicativo de um determinado gênero, pois alguns gêneros são compostos por diferentes propósitos, tornando mais complexo a ação sócio-retórica do gênero textual um pouco questionável por diferentes autores.

Com o decorrer de seus estudos, ele compreende que o propósito comunicativo não reconhece o gênero textual de forma instantânea, e propõe que seja realizado uma análise do gênero por meio por meio da redefinição do propósito comunicativo dele. Ele mostra dois processos analíticos a identificação do gênero, que são o procedimento textual e o procedimento contextual. Em suma, no procedimento textual, é orientado que seja levantado do determinado gênero suas características como, a sua estrutura, aspecto textual e linguístico, entre outros, para que assim seja possível identificar o determinado gênero. Já o procedimento contextual, parte do contexto para os constituintes do gênero. E nessa perspectiva, é possível apontar que ambos procedimentos de ligação entre a prática cotidiana e o aspecto textual incluem a redefinição do processo comunicativo.

2.4.6. As reflexões de Bhatia

Bhatia (2004) apresenta uma proposta de estudo do comportamento linguístico verificados em instituições acadêmicas e profissionais, dando enfoque no propósito comunicativo, assim como Swales. O seu conceito de gênero é apresentado em três aspectos que enfatizam alguns acordos centrais na descrição do gênero textual. Dessa maneira, Bhatia

(2004) define o termo gênero como

O uso da linguagem em cenários comunicativos e convencionais que dão expressão para um conjunto específico de objetivos comunicativos de grupos sociais, os quais em contrapartida estabelecem formas estruturais relativamente estáveis e, até certo ponto, até limitam o uso de recursos léxicogramaticais (BHATIA, 2004, p.23)

Em sua concepção sobre os gêneros, ele afirma que eles não são estáticos. Em seus estudos, ele dá ênfase às convenções, o que ele apresenta como integridade genérica. Em suma, o conceito de gênero para Bhatia é compreendido como o conjunto de fatores típicos e concretizados socialmente, onde se manifestam aspectos linguísticos e comunicativos.

Em seu trabalho publicado em 2004, é apontada a necessidade de inovação, o gênero está sujeito a mudanças que advém dos usos e das transformações sociais pelos falantes. Bhatia, nessa direção, defende a ideia de que os especialistas que estudam os gêneros podem e precisam dar novas formas de análise e de concepção sobre a perspectiva de gêneros, de acordo com os contextos retóricos e novas visões pessoais que dão uma nova concepção a respeito desse termo.

Bhatia afirma ainda que os membros de uma comunidade profissional podem, a partir das perspectivas a respeito dos gêneros, manipular as formas institucionalizadas ou gerar novas formas desse mesmo gênero. Para o autor, a dinâmica e a reflexão da evolução nos contextos retóricos, os gêneros podem se constituir em diversas formas linguístico-comunicativas, formando assim, um gênero híbrido ou uma categoria de gêneros híbridos. Para Bhatia, apesar das mudanças, é importante ressaltar que o gênero, em muitas das vezes, ainda consegue continuar em seu perfil original.

Diante ao exposto, é importante frisar que todas as concepções abordadas sobre os gêneros até então são de diferentes linhas teóricas que veem o gênero em diferentes dimensões, criando correntes de estudos (Socioretórica, didático, sociointerativa etc.), fazendo com que se torne mais abrangente, atentando para o gênero em diversas perspectivas.

Em suma, podemos dizer que ambas as teorias apontadas pelos autores possuem muitos pontos semelhantes, uma vez que, podemos destacar termos que estão interligados e que por si, resumem as ideias dos autores, como por exemplo a “comunicação”, “interação” “grupos sociais”. Nesse caso, observamos que todas as teorias refletem sobre como o gênero contribui ao aspecto comunicativo do indivíduo, e que ele ajuda na interação verbal em diversos espaços como na escola, espaços sociais e dentre outros. Sem contar que, os gêneros em alguns

apontamentos de autores como Bakhtin; Bazerman e Swales é visualizado e colocado como algo cultural, a partir de sua realidade e o meio em que vive, isto é, faz parte da cultura do indivíduo suas ações, por meio de gêneros, mesmo que de modo informal.

A partir desse contexto, é viável dizermos que essas teorias contribuíram no desenvolvimento deste trabalho, pois, algumas concepções refletem muito no que observamos no acompanhamento, o que torna, algo extremamente positivo, visto que, as teorias desses autores serviram como um complemento para a análise dos resultados.

2.5. Os gêneros textuais em documentos oficiais: uma breve análise

Diante das abordagens teóricas apontadas sobre os gêneros textuais que apontam para a diversidade de conceitos e definições, em muitos documentos curriculares educacionais, é possível observar reflexos dessa diversidade e modos de entender os gêneros textuais. Ver os gêneros a partir do uso e da cultura potencializa ainda mais os saberes, com especial destaque para os saberes linguísticos e pragmáticos. Nesse sentido, documentos como Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM) apresentam concepções que correspondem a inclusão dos gêneros textuais em todas as etapas do ensino básico.

O conhecimento do funcionamento e da importância dos gêneros pode ser um importante aliado dos professores, principalmente quando ele se depara com as dificuldades cotidianas na sala de aula, principalmente com a contextualização dos conteúdos. A inclusão dos gêneros nos documentos serve exatamente para orientar os docentes para um melhor planejamento de suas aulas e para ampliar a concepção de linguagem que tem sido trabalhada pela escola.

Neste Seguimento, a partir da leitura destes documentos, organizamos, em síntese, as principais informações no quadro 1 (a seguir), que servirão para a complementação deste trabalho e apresentaremos resumidamente e de forma geral como os gêneros são implementados e como ocorre o envolvimento dos gêneros como ferramenta de ensino em cada série/ano e nos documentos curriculares como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs LP) do 1º ao 4º ciclo, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM).

Quadro 1: o uso dos gêneros a partir da BNCC; DCTM e PCNs

TRABALHO COM OS GÊNEROS POR SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL			
FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL	BNCC	DCTM	PCNS
Alfabetização	Ler e compreender diversos gêneros e fazer seu uso diversificado de gêneros textuais para a formação de leitores	Leitura compartilhada de textos que circulam em suportes impressos e digitais, com base nos gêneros textuais em estudo	Ler textos dos gêneros previstos para o ciclo, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação Escrever textos dos gêneros previstos para o ciclo, utilizando a escrita alfabética e preocupando-se com a forma ortográfica;
2º ano	Reconhecer a função de textos utilizados para apresentarem informações coletadas em atividades de pesquisa (pequenas entrevistas, enquetes, ingredientes e outros)		
3º 4º 5º	Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual. Ler e compreender com autonomia, textos, injuntivos e instrucionais.	Produção de gêneros textuais que valorizem as normas populares presentes em cordéis, repentes, emboladas, toadas, canções do cacuriá, tambor de crioula e outros	Ler autonomamente diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo, sabendo identificar aqueles que respondem às suas necessidades imediatas e selecionar estratégias adequadas para abordá-los

<p>6º ao 9º Ano</p>	<p>Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação</p> <p>Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros</p> <p>Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romaneadas, crônicas, dentre outros.</p>	<p>Análise, escrita e reescrita de textos de diversos gêneros textuais com supervisão do professor.</p> <p>Ler, de forma autônoma, e compreender, selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras</p> <p>Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos</p>	<p>Reconhecimento das características dos diferentes gêneros de texto, quanto ao conteúdo temático, construção composicional e ao estilo</p> <p>Demonstrar compreensão de textos orais, nos gêneros previstos para o ciclo, por meio de retomada dos tópicos do texto</p> <p>Produzir textos orais nos gêneros previstos para o ciclo, considerando as especificidades das condições de produção</p>
---------------------	---	--	--

Fonte: BNCC;DCTM;PCNs

Como podemos observar no quadro 1, o trabalho com os gêneros estão em todas as esferas do contexto escolar, que vão desde a alfabetização, anos iniciais aos anos finais. Todos os trabalhos exemplificados apontam como os gêneros podem fazer parte das estratégias de ensino e o conhecimento de seu funcionamento na sociedade deve ser um tema nos diferentes níveis de ensino. O tema do conhecimento do gênero e sua escolha vai variando nos diferentes níveis do ensino, mostrando as diferentes e importantes possibilidades do trabalho com os gêneros em sala de aula.

Durante a análise dos documentos e fazendo uma comparação entre eles, foi possível perceber que não há grandes diferenças no que diz respeito ao tema do trabalho com os gêneros e que todos os documentos possuem similaridades quanto aos seus objetivos. No entanto, percebemos uma pequena diferença no quesito organização, isto é, como ocorrerem o seu desenvolvimento nos diferentes documentos.

Nos PCNs, por exemplo, o gênero é entendido como uma das formas de inclusão e participação direta dos discentes na sociedade, fazendo com que os gêneros assumam uma função essencial no processo ensino-aprendizagem e cumpram com o papel de ser uma das mais variáveis práticas pedagógicas nas políticas educacionais do Brasil. O documento organiza os gêneros específicos para cada série/ano e que precisam ser desenvolvidos até o fim do ciclo.

Por sua vez, a BNCC apresenta os gêneros textuais como essenciais para o desenvolvimento de habilidades e competências, o que demonstra que, apesar de estarem seguindo uma sequência para ser trabalhado a cada ano, isso não impedirá de serem trabalhados em outros momentos do desenvolvimento do aprendizado, desde que, todos os gêneros apresentados no documento sejam aplicados.

No DCTMA, que possui uma forte inspiração na BNCC, é seguida uma tendência regional, enquanto os demais seguem uma abordagem mais ampla e nacional. Nesse documento, o trabalho com os gêneros, mas precisamente, o ensino da língua portuguesa apresenta uma maior preocupação em garantir aos alunos possibilidades de conhecimentos e habilidades. O seu objetivo é garantir que os alunos consigam fazer reflexões críticas em experiências reais com a linguagem verbal e não verbal, permitindo-lhes uma “a ampliação das experiências sociais de uso da língua, considerando a realidade da heterogeneidade linguística, reconhecendo a legitimidade de uso social das diversas normas populares e garantindo o acesso à norma culta por meio de práticas afastadas” (MARANHÃO, 2018, p.89).

Quando se observa o espaço que a escrita tem nesses documentos, vemos que nos PCN trazem consigo o fato da abordagem relacionada à dimensão interacional. E, quando se trata de produção textual no documento, pode ser visualizado como algo procedimental, ou seja, algo desenvolvido com base em uma metodologia específica e elaborada capaz de fazer com que o aluno consiga por meio da escrita, fazer uma produção. Neste caso, percebemos essa colocação no quadro 1 acima, em como estão organizados os gêneros, fazendo com que, a partir daquela organização, os professores consigam organizar em seus planejamentos o trabalho com a

escrita, de maneira que, os alunos consigam se adaptar a cada estratégia. Já na BNCC, a escrita é incluída de forma objetiva em alguns determinantes sociais ocasionados na produção textual, refletindo no tipo de gênero, a situação de comunicação, a variação linguística, o interlocutor dentre outros aspectos, ou seja, a prática da escrita é entendida em sua multidimensionalidade.

No que diz sobre a leitura, os PCN abordam que, na leitura do texto, deve-se levar em consideração o contexto imediato e mais amplo para a compreensão. Os gêneros textuais, nesse sentido são embasados a partir da linguagem escrita e nos suportes analógicos (cartazes, jornais, livros, dentre outros). Já na BNCC, a habilidade de leitura aparece integralmente em quase todas as áreas de atuação, sendo que a língua é estudada de forma que promova o seu uso no contexto social. Já a questão da produção, a BNCC recomenda que ela seja feita de maneira contínua e que esse é um fator indispensável, vendo a escrita como uma prática que requer familiaridade.

Sobre a oralidade, os PCNs destacam que a aprendizagem da linguagem surge a partir do uso que fazemos dela e da interação com outros sujeitos. A sua análise, tanto oral quanto escrita, é feita a partir do momento em que é levado em consideração a sua perspectiva enquanto instrumento de interação social.

Ao tratar desse aspecto, sobre produzir discursos sejam orais ou escritos, a BNCC leva em consideração o fato de que o trabalho com a oralidade é um fundamento pedagógico capaz de formar indivíduos íntegros e capacitados a produzir e entender discursos orais produzidos em diferentes esferas da realidade humana. Nessa perspectiva, no documento transcreve conhecimentos específicos para o desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas relacionadas à oralidade. Ainda sobre a oralidade, as habilidades e competências linguísticas relacionadas à oralidade encontradas na BNCC estão organizadas a partir de etapas que precisam ser alcançadas durante toda a educação básica.

Sobre o DCTMA, já mencionamos em alguns parágrafos anteriores que ele possui diversas orientações elencadas na BNCC, e ao se tratar das demais áreas apontadas, do que se trata sobre linguagem e outras habilidades, existem poucas alterações, seguindo firmemente a concepção da BNCC. Isso nos faz refletir e indagar se esta semelhança nesses documentos estão apenas no nível teórico ou se de fato, o que está sendo apontado nestes documentos também se assemelham ao se tratar das práticas? Sobretudo quando se pensa no aspecto local, contemplando práticas da cultura maranhense. A partir desta indagação, entendemos que por ser um documento regional, é possível que a relação com a BNCC por mais que seja similar,

possa existir alterações devido a cultura existente na região.

Ao tratar da concepção de linguagem, estes documentos trazem consigo a mesma concepção sociodiscursiva e interacional. Porém, na BNCC, percebe-se um destaque para os gêneros na esfera digital, que também é possível encontrar nos Parâmetros Curriculares. No DCTMA, os gêneros estão elencados como “Organizador Curricular”, onde são encontradas atividades sugeridas.

Como já dito em seções anteriores, os gêneros chegaram como uma nova visão sobre o ensino, e seu estudo amplo, advém de diversas perspectivas teóricas, o que nos permite a ter diversas concepções sobre os gêneros. E isso influencia no ensino, uma vez que, dependendo de qual seja o gênero, sua prática é desenvolvida para ser trabalhada e isso vai sendo executado de acordo com a realidade de cada escola.

Diante dessa amostra de análise e dos acompanhamentos realizados nas turmas, percebe-se que estes documentos são necessários como um norteador ao docente e às escolas, pois é possível perceber que mesmo com a existência de novas diretrizes, e até a inclusão dos gêneros nas aulas, ainda é possível visualizar que ainda existe muitos alunos que não desenvolveram uma competência linguística de forma satisfatória, o que se torna preocupante. Por isso, existe a necessidade de dar uma atenção a estes documentos, que não só servem para os docentes, mas sim para toda a rede.

Contudo, a existência desses documentos mostram que existe essa preocupação em dar aos alunos um melhor aprendizado em escala nacional, estadual e municipal, trazendo como um grande contribuinte os gêneros textuais, que são capazes de possibilitar um melhor aprendizado e um desenvolvimento de capacidades e habilidades significativas. No entanto, sabemos que a simples existência das diretrizes não é suficiente: o atual quadro do ensino de língua materna, que ainda é preocupante, mesmo depois dessas novas diretrizes terem sido publicadas.

2.6. Os gêneros textuais como prática de ensino: algumas reflexões

Tendo em vista a grande necessidade de trabalhar com diversas temáticas em sala de aula, os gêneros textuais servem para complementar a interação dos alunos com diferentes textos e cenários comunicativos. A função dos gêneros, nesse contexto, é desenvolver a capacidade comunicativa do aluno, levando em conta que o texto possui dentro de sua proposta

uma determinada prática que o gênero oferece. Ao estudarmos os diversos gêneros textuais em sala de aula, levamos em conta seus usos e funções sociais numa determinada situação comunicativa. (FARIAS, 2008, p.182).

Os autores que se filiam às propostas e reflexões de Bakhtin (1997) defendem que a comunicação verbal só se torna possível a partir de um gênero textual, sobretudo porque ele são formas relativamente estáveis e que orientam a comunicação em sociedade. A partir desse tipo de entendimento sobre os gêneros, é possível ampliar a visão sobre o ensino de português e defini-la como um lugar de interação verbal entre locutor e interlocutor. Assim, o professor deve pensar em metodologias, práticas e conteúdos que possibilitem a ampliação da competência comunicativa em sociedade, em outras palavras, uma competência de reconhecer as diferentes manifestações dos gêneros - orais e escritos - na sociedade.

Considerando esses aspectos, seria eficiente realizar uma abordagem no ensino de língua, em primeiro momento, com a utilização de gêneros textuais primários, que são os que estão presentes na vida cotidiana dos alunos e professores e logo após o uso de gêneros textuais secundários com um grau de elaboração maior. Isso contribuirá grandemente para fortalecer o contato dos alunos com os variados tipos de gêneros textuais que circulam nos meios de comunicação (ROMEY, 2016).

Dessa forma, os profissionais devem aproximar os alunos aos mais variados tipos de gêneros textuais que circulam nas inúmeras esferas de comunicação. O trabalho com os gêneros textuais deve ter diversificadas estratégias de leitura e produção textual, assim como auxiliar no ensino da gramática e das funções linguísticas. Os professores podem fazer dos gêneros textuais um verdadeiro elo para a interatividade dos atores sociais e para o conhecimento da língua.

É através desse contato que as aulas perdem a característica de modelo pronto e acabado, já que o gênero varia de acordo com a situação, possibilitando uma interação mais significativa com o texto, ampliando as condições para a construção de novos conhecimentos, o que vem a enriquecer cada vez mais o processo de letramento do aluno (FARIAS, 2008, p. 182).

Com isso, é importante destacar que dependendo do texto escolhido e seu gênero, o aluno deve poder compartilhar o seu conhecimento em produções textuais, poemas ou poesias e demais gêneros textuais, considerando os objetivos de ensino no processo de contextualização (SANTOS; SERRA, 2018).

Nesse caso, para a melhoria da interação em sala de aula, os textos devem ser escolhidos pelos próprios alunos dentro do contexto de gêneros, proporcionado certo desafio que instiguem o restante da turma a focar no texto e compreender o que se passa. É importante ressaltar que, nestes casos, as escolhas devem ser de acordo com o que é proposto na aula, então, devem existir objetivos que permitam reflexões acerca do que se está lendo.

Dessa forma, os alunos terão a oportunidade de se deparar com diferentes textos, e a partir de então, fazerem a escolha que mais o convém à capacidade de interpretá-los, isto é, aqueles com o que mais se identificam. Os PCN-LP (1998, p.28) afirmam que “é a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilingüístico, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam ou leem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições.”

Diante disso, é possível destacar que com a interação em sala de aula, mediante os gêneros textuais, suas habilidades de leitura e escrita irão melhorar cada vez mais no decorrer do processo de aprendizagem, e assim, quando solicitados para qualquer leitura ou produção textual, estarão preparados para considerar as variáveis que envolvem essas práticas

É importante constatar que a interação em sala de aula por meio dos gêneros vai além dos conteúdos, pois é uma prática didática e que deve ser levada em consideração, principalmente quando ela é integrada às diferentes atividades das disciplinas do currículo escolar.

Tratar sobre os gêneros tem sua importância, e considerando aspectos teóricos, pode-se enfatizar que graças a eles possuímos na atualidade um melhor percurso para a compreensão e desenvolvimento de idéias que afetam de forma positiva a sociedade de forma geral. Oportunizando, a comunidade científica a explorar novos caminhos que irão trazer descobertas significantes para o ensino.

Nessa perspectiva, o percurso teórico utilizado até então neste trabalho proporcionou um entendimento mais acessível e esclarecedor sobre os resultados alcançados, de forma que, autores como Marcuschi (2008) e Alves Filho (2011) possuem uma grande importância em suas reflexões acerca do tema trabalhado nesta pesquisa. Assim, suas indagações foram essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que, seus pensamentos possuem semelhanças ao que se busca nesta pesquisa.

2.7. Práticas docentes com os gêneros na sala de aula: leitura e produção textual e oralidade

Como já mencionado no tópico anterior, algumas práticas exercidas pelos professores precisam de algumas inovações, para que assim se torne possível trabalhar essas habilidades. Para isso, fazem-se necessárias novas estratégias didático-metodológicas capazes de alcançar tais metas, uma vez que é cobrado por parte da escola e dos órgãos responsáveis pelo ensino, assim como pela sociedade essas competências. Por estarem relacionadas com a linguagem, tais competências acabam sendo vistas como uma “obrigação” do professor de língua portuguesa.

Todavia, em Timbiras e Codó, as práticas dos professores com relação ao ensino por meio de gêneros possuem pontos positivos. E nesse aspecto, é importante que essas competências sejam trabalhadas nas aulas, isso porque, se não forem desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa, conseqüentemente, surgirão dificuldades nos alunos para com relação às demais disciplinas do currículo escolar. Mesmo que estas competências não sejam trabalhadas na mesma proporção nas outras disciplinas, que também as utilizam, elas servirão para o aprimoramento do aluno dentro do contexto escolar.

Nesse sentido, as práticas dos professores podem pautar-se principalmente sob as orientações dos Parâmetros Curriculares, tendo como enfoque a organização das situações e a realidade do aluno a partir de gêneros adequados voltados para a oralidade e a escrita e que coincidem nos diferentes níveis de escolaridade. (BRASIL, 1998). Em vista dessas orientações, as práticas dos professores do 9º que observamos nesta pesquisa trazem diversos sinais positivos em, principalmente, ao se tratar de habilidades voltadas para a oralidade e produções textuais, visto que, o uso coerente de suas práticas vem satisfazendo os objetivos orientados pelos documentos oficiais e pelas perspectivas teóricas aqui apresentadas.

Isso se configura em uma realidade inteiramente positiva, principalmente ao fato de que os textos utilizados, onde se apresentam enquanto objetos de estudo, se configuram dentro de uma perspectiva interacionista, ou seja, a prática mais eficaz para o desenvolvimento das habilidades de leitura, produção textual e oralidade.

É perceptível que as práticas exercidas pelos docentes acabam envolvendo um determinado gênero. Foi observado que as turmas do 5º ano, também trabalham em muitos momentos com os gêneros, principalmente ao se tratar de oralidade, produção textual e a prática de leitura. Dentre as atividades exercidas, foi de extrema importância perceber que os docentes

possuem em mente que elas são necessárias para o percurso do aluno ao aprendizado.

Na perspectiva de leitura, foi observado que os professores a coloca em primeiro plano, pois, para eles a importância da leitura traz não somente o benefício de se aturar como indivíduo na sociedade, mas é o ponto inicial para o desenvolvimento das demais competências que precisam ser alcançadas dentro dos documentos curriculares com relação ao ensino.

A prática da leitura, segundo Antunes (2003, p.67) possui a responsabilidade de ser uma “atividade de interação entre os sujeitos”. Esse processo de interação acaba trazendo relações estabelecidas entre autor, texto e leitor, pois, a partir do texto, o leitor acaba remetendo seus conhecimentos prévios, capazes de fazer uma interligação com o determinado texto, fazendo com que seja possível, o leitor compreender as intenções deixadas pelo autor em sua obra.

Esta perspectiva, nas turmas acompanhadas, é uma realidade inteiramente comum, pois os professores sempre trazem esse tipo de prática para as suas aulas, deixando de lado em algum momento da aula, o mecanismo tradicional nas aulas em outras disciplinas. Nesse sentido, a questão da leitura não traz ao aluno a ideia de decodificação mecânica com relação a algumas características do texto, mas sim, a garantia enquanto competência de leitor, uma visão geral do texto como um todo.

Assim, o ato de ler trás ao aluno a capacidade de compreensão e interpretação, e a partir disto, surgirá a integração de suas habilidades tanto na área linguística quanto na esfera comunicativa em seu contexto. Além disso, promoverá o contato direto com as outras competências apontadas nos parâmetros curriculares, pois, para alcançá-las, faz se necessário o uso da habilidade da leitura.

Como já dito, a partir da leitura é que se torna possível o alcance de novas habilidades, e com isso, é válido ressaltar que, a prática da escrita também foi muito trabalhada durante esse primeiro bimestre nas turmas acompanhadas.

Nas turmas do 5º ano, os docentes sempre usavam a prática com gêneros textuais, voltadas para essa habilidade. É possível ver que o trabalho com os gêneros nessa perspectiva era bem específico, pois, as atividades repassadas aos alunos em sua maioria tratava-se de situações realistas e do cotidiano do aluno. O que garantia uma facilidade para o desenvolvimento delas fora e dentro da sala de aula.

Nas turmas do 9º ano, também era prática bastante utilizada e muito necessário para o nível em que a turma se encontrava. Então, os professores costumam passar aos alunos,

atividades em que eles exerçam de fato essa habilidade. Nas atividades, podia-se observar que o intuito era explorar o nível de conhecimento dos alunos, não somente às temáticas escolhidas pelo docente, mas principalmente a sua capacidade de escrever um texto compreensível e organizado.

Nesse sentido, a habilidade escrita, como aponta Lima (2017), possui uma importância primordial a partir de sua marca, seja ela concreta ou demarcada a partir da produção de sentidos gerados pela leitura, ou seja, é a partir das atividades de produção, que vai haver um entendimento se as atividades exercidas de leitura darão resultados concretos e/ou positivos.

Faz-se necessário, entender que, nas turmas do 9º ano, essas habilidades serão essenciais para diversas situações comunicativas, pois, a partir do seu uso em diversos contextos, o aluno será capaz de desenvolver aptidões para o crescimento escolar e individual. Por isso, é importante observar que nestas práticas os elementos estruturais e as marcas linguísticas relacionadas devem ser adequados de acordo com o gênero e a situação comunicativa em que o indivíduo está inserido.

Além disso, esses elementos também podem ser evidenciados em outras camadas, como por exemplo, nas práticas de oralidade. Onde se dá o acesso para o aluno desenvolver sua competência linguística mais usual, que de certo modo, irá prepará-lo para diversas situações que precisará de uma interação verbal.

Como reforça Lima (2017, p.3) “essa prática pedagógica centrada no tripé leitura, produção e análise de textos exige uma diversificação de situações didáticas pensadas para o desenvolvimento da linguagem oral formal e ampliação das competências leitoras e escritas”. Isso, claramente, levando em consideração, o gênero que será escolhido, em prol do nível de escolaridade dos alunos e as metas que se pretendem alcançar.

Nesse sentido, é necessário que os professores tenham em seus planejamentos, possíveis propostas que tenham como objetivo estudar a língua embasado em unidades básicas que compõe tal ensino, sejam eles por meio de práticas de leitura, produção textual ou oralidade.

Assim, é viável dizer que as práticas docentes nas turmas acompanhadas seguem uma tendência positiva, principalmente pelo fato do uso dos gêneros nas atividades. Isso se dá, ao fato de que, todos eles possuem seus planejamentos com base em objetivos que podem ser alcançados a partir de estratégias pedagógicas que vão além do ensino tradicional e que garante um aprendizado mais eficaz e com mais qualidade para os alunos.

Com base no que foi dito neste tópico, fizemos uma breve observação sobre como os professores trabalham as habilidades de oralidade e produção com os seus alunos, contudo, percebemos a necessidade de fazer estes apontamentos para esclarecer o percurso do nosso trabalho, sendo que, as habilidades e competências relatadas neste tópico podem ser encontradas nos documentos oficiais como BNCC e PCNs. Não estamos afirmando que os professores utilizaram estes documentos como base durante este período, porém, trazendo para a realidade desta pesquisa, os apontamentos neste tópico serviram como um norte para entendermos melhor como o trabalho dos professores eram realizados em sala de aula.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo, faremos a exposição da metodologia que norteou o presente estudo. Além de discutirmos os fundamentos teórico-metodológicos que fundamentaram as práticas de coleta, organização e tratamento dos dados, o presente estudo também traz informações sobre os participantes e sobre as informações que circulam o universo desta pesquisa.

O presente estudo constitui-se a partir de uma abordagem qualitativa. A escolha dessa abordagem aconteceu porque pensamos ser a melhor forma de analisar dados como os que coletamos nas visitas e nas entrevistas feitas. A abordagem qualitativa pode ser conceituada da seguinte forma:

A pesquisa qualitativa (...) está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos etc.) em termos de sentidos que as pessoas lhes dão; em função disso, é comumente referida como pesquisa interpretativa (POPE; MAYS, 2005, p.13)

Desse modo, a análise é feita a partir da interpretação de informações coletadas, a partir de técnicas e instrumentos de coletas de dados menos objetivos, como a análise bibliográfica, análise de conteúdo, observação participante e análise do conteúdo das entrevistas.

A análise bibliográfica, conforme Amaral (2007)

[...] é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa (AMARAL, 2007, p. 1).

Nessa perspectiva, Macedo (1994, p.3) ressalta que a análise bibliográfica “ Trata-se do

primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação”. Nesse contexto, a revisão bibliográfica é de suma importância, uma vez que, é por meio dela que damos início ao estudo que está sendo pesquisado, dando enfoque à pesquisas em artigos científicos, dissertações, teses, dentre outros, que estejam vinculados ao tema trabalhado.

Uma outra técnica que caracteriza a abordagem qualitativa é a análise de conteúdo. Para Bardin (2007), a análise de conteúdo pode ser composta por diversas técnicas a qual se busca apresentar o conteúdo emitido no processo de comunicação, seja ele através de falas ou de textos. Assim, a análise de conteúdo pode ser constituída por procedimentos sistemáticos que propiciam o levantamento de indicadores a qual permite o ato de intervir.

Ao tratar sobre da entrevista qualitativa, Miguel (2010) aponta que:

A entrevista, nas suas diversas aplicações, é uma técnica de interação social, interpenetração informativa, capaz de quebrar isolamentos grupais, individuais e sociais, podendo também servir à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação. Em seus mais diversos usos das Ciências Humanas, constitui-se sempre um meio cujo fim é o inter-relacionamento humano (MIGUEL, 2010, p.3)

Nessa perspectiva, a entrevista é mais além do que responder um questionário, em vez disso, o seu uso é feito em prol de os dados estarem inteiramente ligados à prática do discurso livre sem que haja uma resposta exata ou esperada para a questão colocada. Na entrevista qualitativa, a técnica de recolha de dados é semelhante a uma conversa e os instrumentos de recolha e registro dos dados vão desde um simples bloco de anotações, um aparelho gravador de áudio ou vídeo e um roteiro de temas relevantes para a pesquisa. Os dados coletados nesse tipo de técnica não são sistemáticos e, muitas das vezes, não podem ser organizados quantitativamente.

Ainda na perspectiva da pesquisa qualitativa, utilizamos a técnica de observação participante, que é entendida como

uma situação de pesquisa advinda da etnografia, onde o observador e os observados se encontram em uma relação “cara a cara”, onde o processo de coleta de dados se dá no ambiente natural dos observados, os quais não são vistos como objeto de pesquisa, mas como sujeitos que possuem uma grande interação com o projeto de estudos e o pesquisador (DA SILVA; DE SOUZA; FREIRE, 2018, p.5)

No que diz sobre os procedimentos da pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico, uma pesquisa de campo e uma observação participante. Fonseca (2002) diz que a pesquisa de levantamento bibliográfico adota o procedimento de reunião de informações e estudos de material acadêmico ou não disponíveis em plataformas abertas. As fontes podem ser repositório de dados que organizamos em documentos, sejam eles escritos, orais e/ou digitais.

A pesquisa se constitui a partir de três momentos: no primeiro, uma análise nos documentos curriculares, como a BNCC, os PCN de língua portuguesa e o DCTA, que são analisados a partir da temática dos gêneros textuais e do ensino de língua materna (que foi apresentado anteriormente). No segundo, a realização de observações em quatro turmas, sendo duas de 5º ano e duas do 9º ano do ensino fundamental, nas escolas municipais das cidades Timbiras e Codó, localizadas no interior do Maranhão. O terceiro momento é uma entrevista com os quatro professores, cujo intuito é saber suas concepções a respeito dos gêneros textuais e seus aspectos contribuintes na sala de aula.

3.1. A escolha das turmas de 5º e 9º ano

As turmas visitadas nesta pesquisa são de 5º e 9º ano e foram selecionadas a partir dos dados apontados no índice de Qualidade da Educação Básica - IDEB. Um dos principais critérios para a seleção das escolas foi o índice que as escolas dos municípios apresentaram no IDEB: consideramos que uma possível ausência de um tratamento adequado dos gêneros no ensino de língua materna seja um dos elementos que baseiam o problema de ensino nessas escolas. As escolas selecionadas apresentaram bons e índices ruins de avaliação no município.

É importante destacar que a avaliação da qualidade da educação básica, feita por meio de instrumentos como Prova Brasil e índice de reprovação, são utilizados nessas duas séries (5º e 9º anos): lembrando ainda que a prova Brasil é constituída de uma prova de língua portuguesa em que a temática do uso dos gêneros é um dos temas mais recorrentes. Para além desses aspectos, pensou-se nessas séries pelo fato de serem o final do primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental, e, por isso, acabam passando por uma transição, e nela devem estar desenvolvidas as competências e habilidades complexas e que serão necessários para o início de um novo ciclo escola

Visto isso, o resultado apontado no IDEB nos fez refletir que a inclusão dos gêneros textuais em aula é a melhor maneira de abordar novas práticas de ensino, pois, além de

apresentar uma nova visão, é capaz, de contribuir à novas habilidades que serão necessárias aos alunos para o início de um novo ciclo, no contexto escolar e social.

Em Timbiras, as turmas acompanhadas se localizavam nas escolas Áurea Alvim e Alberto Abdalla , no turno matutino e identificadas como turmas, 5º ano A e 901, respectivamente. Enquanto em Codó, as turmas eram denominadas 5º ano B e 903, do turno vespertino, nas escolas Renê Bayma e Governador Archer. Com relação aos professores, todos são graduados e cursaram alguma pós-graduação lato sensu: as duas professoras do 5º ano, tanto de Codó e Timbiras, possuem licenciatura em Letras, já as professoras do 9º ano, dos respectivos municípios, também possuem licenciatura em Letras

3.2. Procedimentos da pesquisa

Para se obter os dados neste trabalho, foi necessário um percurso a partir de algumas etapas. Todos os procedimentos destas etapas estão relatados nos próximos tópicos, além disso, todos os instrumentos utilizados e afins, para a coleta destes dados podem ser encontrados na parte dos anexos deste trabalho. Neste sentido, para entender melhor, iremos apresentar o percurso ocorrido para o desenvolvimento deste trabalho:

3.2.1. A análise de documentos curriculares a nível nacional e estadual

Primeiramente, destacamos os documentos oficiais BNCC, PCN de língua portuguesa do ensino fundamental e o DCTMA, visto que foram essenciais para entender como os gêneros estão sendo entendidos como objeto chave de ensino nesses documentos e como eles se enquadram no contexto da sala de aula. Foi a partir destas análises que foi possível construir uma visão sobre o ensino a partir de gêneros e como pode ser possível trabalhá-los em sala, não somente como colaborador ou um tema passageiro, mas como uma prática frequente e capaz de obter resultados positivos nos alunos, sobretudo no que diz respeito às competências em comunicação.

3.2.2. A coleta de dados por meio do método de observação participante

Foi a partir desta etapa que foi possível a construção deste trabalho. As observações foram sendo realizadas semanalmente nas 4 turmas mencionadas anteriormente. Por meio de um instrumento de coleta de dados (bloco de anotações), eram feitas anotações acerca das aulas dos professores. Neste instrumental, contem informações como: Escola, Turma, Turno, Professor, Cidade, além do espaço para registrar todas as anotações necessárias para cada aula. É importante enfatizar que as anotações de todas as turmas eram feitas separadamente, para

cada turma, havia um bloco de anotações específico para cada turma visitada.

3.2.3. Entrevista com os professores acompanhados

Sobre as entrevistas realizadas, somente os professores que estavam sendo acompanhados participaram desta etapa. Ao todo foram 4 professores e todas são mulheres. Por uma questão de ética, as escolas e os professores das turmas receberam pseudônimos a partir desta sessão, sendo que o nome dessas professoras são representados por cores, numeração romana e letras. Os quadros 2 e 3, a seguir, organizam os números e letras que representarão essas professoras a partir desta parte do presente estudo.

Quadro 2: Pseudônimos 5º ano

CIDADE	ESCOLA 5º ANO	TURMA 5º ANO	DOCENTE 5º ANO
TIMBIRAS	AZUL	I	A
CODÓ	VERDE	II	B

Quadro 3: Pseudônimos 9º ano

CIDADE	ESCOLA 9º ANO	TURMA 9º ANO	DOCENTE 9º ANO
TIMBIRAS	BRANCO	III	Y
CODÓ	ROSA	IV	Z

Assim, para garantir o anonimato dos professores, ou seja, preservação de suas identidades, bem como dando o máximo a liberdade de expressar suas posições sem constrangimentos, vamos chamá-las de: PA (Professora A); PB (Professora B); PY (Professora Y); PZ (Professora Z).

Sobre os professores é importante destacar que, a professora PA possui mais de 20 anos de atuação na área, passando pela gestão, coordenação e supervisão escolar. Além disso, possui algumas especializações na área como psicopedagogia. Já a professora PB, possui mais de 10 anos de atuação, e possui uma especialização em gestão escolar. Já a participante denominada por PY possui apenas 1 ano de experiência, sendo o mais jovem dentre as demais. Este é o

primeiro ano dele atuando como responsável em sala de aula. E, por fim, a participante PZ, que possui mais de 25 anos de carreira. PZ Possui diversas especializações, e além de atuar como professora do município, atua como professora do ensino médio na rede estadual.

Sobre o instrumento utilizado para a entrevista, elaboramos um questionário com 10 perguntas e todos eles foram aplicados inteiramente de forma presencial. Os questionamentos realizados se configuram em uma visão sobre os gêneros textuais e sua inclusão no contexto educacional. A seguir, apresentaremos o questionário utilizado para a entrevista com os professores.

Quadro 4: Questionário aplicado aos professores acompanhados

- 1 – Como você entende/percebe o quadro do ensino de língua portuguesa atualmente nas escolas brasileiras? Para você, é satisfatório?
- 2 – No que se refere às habilidades comunicativas dos seus alunos (ler, escrever, ouvir e falar), qual é a mais desenvolvida e qual a menos desenvolvida?
- 3 – No que se refere às habilidades menos desenvolvidas, você consegue apontar uma causa para que esse problema aconteça?
- 4 - Em sala de aula, como é sua rotina de ensino de língua portuguesa?
- 5 – Qual a sua opinião acerca do trabalho com o uso dos gêneros em sala de aula?
- 6 – Quais gêneros textuais você mais utiliza em suas aulas?
- 7 – Quais gêneros textuais os alunos mais gostam de trabalhar?
- 8 – Na sua opinião, como os gêneros textuais podem ajudar no aprendizado do aluno?
- 9 – Qual prática relacionada a gênero textual você já utilizou em sala de aula?
- 10 – Na sua opinião, qual o maior motivo dos gêneros textuais não serem utilizados como prática didática?

Fonte: própria

Em suma, todo o procedimento apontado para a realização das etapas configura-se de forma extremamente importante, visto que, as escolhas metodológicas escolhidas foram pensadas de maneira que desse condições para a continuação da pesquisa. Inicialmente, com a análise dos documentos oficiais, seria possível entender melhor como os gêneros estão sendo colocados

e como estão distribuídos ao decorrer de cada ciclo. Dessa forma, ficou mais claro o nosso percurso com relação ao acompanhamento nas turmas, e como, a partir da análise dos documentos ajudaria no nosso acompanhamento das aulas e a nossa visão dentro da sala de aula com os professores, visto que, o propósito da etapa de observação não era monitorar o trabalho do professor, e sim, visualizar como suas práticas incluem os gêneros textuais em suas aulas. Assim, facilitaria também, para a realização da última etapa, uma vez que, nesta, os professores poderão apresentar suas opiniões acerca dos gêneros e o ensino de língua portuguesa de forma geral. Nesse sentido, essa sistematização escolhida para a realização das etapas foi a melhor maneira para organizar tudo o que foi alcançado.

3.2.4. O IDEB de Codó e Timbiras

O IDEB é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação). Para termos uma imagem geral do ensino nos municípios investigados, passamos a dar destaque para os índices dos dois municípios, segundo o IDEB.

Em Timbiras, os índices, desde 2007, vem subindo de forma considerável. Desde a última atualização, em 2021, o índice se encontra com 4.1. A Meta para o município feita pelo Ministério da Educação era de 4.9. Isso mostra um crescimento considerável no aprendizado de língua portuguesa, inclusive.

Quanto às escolas escolhidas em Timbrias, a escola Azul, do 5º ano, possui atualmente uma proficiência de 45%, até em 2019, visto que, antes, nas suas últimas atualizações, a proficiência era de 15%, em 2015, e 19%, em 2017. Além disso, 37% dos alunos, encontram-se na situação de proficiente, ou seja, os alunos dessa escola apresentaram proficiência considerada suficiente na escola SAEB.

Já na escola Branco, do 9º ano, houve um avanço também nos índices de Língua Portuguesa. Em 2015, os índices se encontravam com 9%. Em 2017, aumentou para 22%, já em 2019, o índice atingiu 32%, um aumento consideravelmente significativo. Sobre a proficiência por aluno, houve um avanço com relação aos anos anteriores, entretanto, a uma porcentagem maior com os alunos ao nível inicial. A maioria dos alunos dos níveis finais do ensino fundamental ainda precisam melhorar.

Em Codó, o resultado apresentado foi de grandes mudanças e o ensino se encontra na

média geral do IDEB 4.9.

Quanto às escolas acompanhadas, a escola verde, 5º ano, está atualmente com a proficiência de 15%. Entretanto, houve uma grande queda com relação a proficiência no ensino de Língua Portuguesa. Em 2015, encontrava-se com 7%, já em 2019, está com 3%. Além disso, 37% se encontram com proficiência básica, ou seja, ainda há a necessidade melhorar.

Já na escola Rosa, do 9º ano, houve um crescimento com relação a proficiência geral dos alunos, de 9% em 2017, para 10%, em 2019. Sobre a proficiência em língua portuguesa, houve uma queda significativa, visto que, a maior porcentagem se encontra na situação insuficiente, ou seja, os alunos neste nível apresentaram pouquíssimo aprendizado na disciplina de língua portuguesa.

De forma geral, houve um grande avanço no IDEB nos dois municípios, conseqüentemente, no ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais. Os anos finais do ensino fundamental ainda têm muitos problemas, muito embora seja possível notar, mesmo que de forma lenta, que os índices de aprendizado, notado nas avaliações, vêm crescendo.

4. O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA A PARTIR DOS GÊNEROS: UM OLHAR SOBRE A REALIDADE DE TIMBIRAS E CODÓ

Neste capítulo, serão apresentadas as análises e discussões preliminares da pesquisa. Iniciaremos fazendo uma discussão do questionário aplicado aos professores que foram acompanhados ao longo da pesquisa. O intuito sobre essa discussão é apresentar a concepção dos professores a respeito de suas visões acerca do ensino na língua portuguesa, sobretudo com uso dos gêneros em sala.

Em seguida, foram apresentadas a partir da elaboração de um quadro, todas as atividades ligadas diretamente aos gêneros textuais como prática pedagógica. As atividades relacionadas foram realizadas nas turmas do 5º ano e 9º ano e todas são referentes ao 1º, 2º e 3º bimestre do ano de 2022 nas aulas de língua portuguesa.

Para finalizar, fez-se a discussão sobre as atividades, as práticas exercidas pelos professores e como os gêneros contribuem aos alunos ao se tratar de habilidades comunicativas, escritas, leitura e dentre outros.

4.1. Professores de língua portuguesa e sua visão sobre o ensino por meio de gêneros: uma análise a partir de um questionário aplicado

Tendo apresentado uma visão geral sobre os conceitos teóricos que foram significativos para o embasamento deste estudo, vamos apresentar, nesta seção, os procedimentos utilizados para a sua efetivação, bem como, a análise das entrevistas realizadas com os professores que estavam sendo acompanhados durante o período de realização da pesquisa nas escolas.

Dito isto, começamos as análises das respostas dos docentes, dadas as perguntas do questionário. É importante enfatizar que todos os professores possuem formação em Letras, o que nos permitiu dar fluidez à questão do uso dos gêneros, tendo em vista que essa é uma questão bastante discutida no curso de Letras, não tanto em outros cursos de formação em docência.

Para melhor compreensão dos resultados, optamos por organizar as respostas da melhor maneira, ou seja, em algumas perguntas, iremos agrupar todas as respostas dos professores, já em outras perguntas, iremos apontar apenas algumas, visto que percebemos que, em algumas perguntas, os professores compartilham do mesmo pensamento. Assim, seguiremos com as análises de acordo com a organização das questões, isto é, iremos começar a análise da 1ª questão até a 10ª questão.

Assim, iniciamos as análises com a questão 1: **“Como você entende/percebe o quadro do ensino de língua portuguesa atualmente nas escolas brasileiras? Para você, é satisfatório?** Obtivemos as seguintes respostas:

PA- No momento atual eu acho que o ensino da língua portuguesa precisa de inovação. Os alunos têm muita dificuldade em aprender, as metodologias de hoje não estão funcionando

PB- Infelizmente a realidade do ensino está sendo insuficiente e isso porque as práticas que estão sendo exercidas estão muito ligadas ao livro didático

PY- Na minha percepção o ensino de L. Portuguesa atualmente ainda é atrelado a conceitos e não a texto/contextualizado

PZ- Não satisfatório por completo, porque existem diversos fatores que implicam nessa realidade, mais o maior desafio é a dificuldade de se adaptar a estes novos tempos

O objetivo deste questionamento foi entender como os professores visualizam a realidade do ensino de língua portuguesa em uma visão geral, pois sabemos que, falar sobre o ensino é um desafio vivenciado há tempos. PA ressalta a importância da inovação no ensino, para que ele não fique parado no tempo. Porém, ao retratar sobre a dificuldade dos alunos e ressaltar sobre a metodologia, vemos que não é um pensamento tão distante do PB, que fala exatamente das práticas exercidas atualmente. Isso pode acabar refletindo em como a visão dos professores podem ser realistas com o que se é mostrado em notícias sobre o ensino de língua e demais disciplinas, não é uma realidade tão distante.

É interessante ressaltar o pensamento da PY pois, segundo ele, o ensino é atrelado a conceitos e não a textos. Percebemos que a opinião do docente traz algo muito pertinente, pois há, em documentos oficiais como a BNCC, o destaque para a importância de se trabalhar textos, e isso que é o que consiste o grande desafio quando nos depararmos com a realidade nas escolas. Podemos dizer que, seguindo este pensamento, podemos interligar com o que a PZ trouxe em sua resposta, talvez o maior desafio seja se adaptar a estes novos tempos. Tempos estes que, muitas vezes, são cobrados dos professores inovações nas aulas. Entretanto, é algo pertinente destacar que esse é um fator que, na maioria das vezes, não depende estreita e absolutamente dos professores, mas também do contexto e da estrutura que ele dispõe.

Na próxima pergunta do questionário, buscamos saber quais as habilidades comunicativas os alunos conseguem desenvolver com maior facilidade e as que menos são desenvolvidas no que diz respeito às habilidades comunicativas. Para a questão 2, foi feita a seguinte pergunta: **“No que se refere às habilidades comunicativas dos seus alunos (ler,**

escrever, ouvir e falar), qual é a mais desenvolvida e qual a menos desenvolvida?”

PA – Ouvir e escrever são as mais desenvolvidas em sala de aula, as menos são falar e ler

PB – Desenvolvidas: ler e escrever. Menos desenvolvidas: falar

PY – Ouvir e escrever são mais, mas falar é muito difícil

PZ – Acaba se tornando um conjunto, mas falar é bem difícil, as outras são mais fáceis

Percebemos nesta pergunta que todas as respostas dos docentes são bem similares. No que se refere às habilidades menos desenvolvidas, na resposta dos professores, ganha destaque a habilidade de fala, ou seja, a oralidade. Todos os professores ressaltaram a dificuldade de trabalhá-la, pois assim como foi visto nas observações em sala de aula, de fato, muito dos alunos tinham essa dificuldade. Em muitas vezes, os próprios alunos diziam que tinham “vergonha de falar”, outros apontavam a “timidez” e na maioria dizia que tinha “medo de falar e está errado”.

Isso implica muitas discussões, pois o fato dos alunos apontarem esses fatores faz com que seja necessário reflexões acerca do que se é trabalhado nas escolas e o que fazer para tirar dos alunos esses pensamentos e formas de pensar a comunicação oral.

Ainda sobre a fala dos professores sobre o porquê de a fala ser uma das habilidades menos desenvolvidas pelos alunos, apresentamos a questão 3, que diz respeito sobre caminhos que esses professores percorrem para tentar resolver essa questão:

(3) No que se refere às habilidades menos desenvolvidas, você consegue apontar uma causa para que esse problema aconteça?

PA – Muitas vezes, a falta de incentivo se torna o grande problema destas situações

PB – Acho que o desenvolvimento dos alunos no decorrer das séries. O professor acaba não trabalhando isso nos anos iniciais

PY – Acho que a falta de incentivo

PZ – Na maioria das vezes, é por não ter sido trabalhado nos anos iniciais e quando chegam aqui não o incentivo necessário

Observamos que os professores trazem fatores interessantes em suas respostas: "falta de incentivo" (PA e PY); “desenvolvimento dos alunos no decorrer das séries” (PB e PZ). Essas concepções trazem consigo um peso importante quando falamos sobre o ensino na atualidade. Sabemos que o ensino, em especial, o ensino da língua portuguesa, já é um grande desafio

devido às cobranças feitas aos professores, entretanto, temos de entender que, na maioria das vezes, o que causa esse desafio ser ainda maior é a falta de preparação dos professores, o que a partir daí já gera diversos fatores, entre eles, a falta de formação para lidar com a nova realidade e as novas formas de comunicação.

Devemos pensar que mesmo em situações em que se tenham professores com formação, existem outras questões que precisam ser resolvidas, como a presença de suportes e novas práticas para estimular os alunos. Como já dito pelas professoras PA, PY e PZ, a “falta de incentivo” dos alunos acontece também por carência de recursos atualizados na estrutura da escola, na formação dos docentes e nos conteúdos discutidos pelo currículo da escola, que ainda não chegaram nas escolas de um modo geral, muito menos aos professores.

Na esteira dessas discussões, prossigamos para a questão número 4: **Em sala de aula, como é sua rotina de ensino de língua portuguesa?** Esse tipo de pergunta é feita para tentar localizar práticas de sala de aula que dialoguem de alguma modo com as atuais discussões sobre o ensino de língua portuguesa, mesmo que o discurso não seja uma cópia fiel da prática. Observemos os comentários dos professores na questão.

PA – Geralmente gosto de levar o livro didático como suporte para as aulas, mas sempre faço coisas fora da caixinha para surpreender meus alunos

PB – Utilizo textos que servem para reflexões e a partir deles trabalho com atividades

PY – Trabalho com leituras e interpretação de textos

PZ – Gosto de trabalhar textos que servirão para a vida, não utilizo muitas coisas do livro porque foge um pouco dos meus padrões de ensino

Considerando o enfoque dado ao ensino da língua portuguesa, questionamos os professores sobre sua rotina de ensino. Este questionamento é muito relevante, pois aqui, os professores têm a possibilidade de apresentar, e fazer com o que o leitor visualize sua forma de ensinar dentro da sala de aula. Ao analisar o questionário, percebemos que os professores enfatizaram bastante o trabalho com textos, o que é algo muito positivo vindo de uma perspectiva teórica, uma vez que, essa visão de trabalhar com textos em sala de aula é importante ao aluno pois traz a ele a experiência de “vivenciar a sua relação com o texto como leitura, isto é, como um processo de construção de significado que exige interação entre leitor,

texto e contexto” (VEREZA, 1997, p. 133). Assim, o prazer pela leitura sentido pelo aluno permitirá que este consiga dialogar, trocar experiências, e aplicar seu conhecimento em todas as áreas de conhecimento.

Tendo como pano de fundo essas concepções, chamamos a atenção para a resposta de PY (A resposta desse docente se assemelha às respostas dos demais) “trabalho com leitura e produção de textos” este professor trouxe algo relevante em sua fala, pois trabalho com leitura e interpretação se torna essencial para a formação do indivíduo. Muito embora a resposta do docente seja muito geral, cumpre lembrar, conforme Solé (1998), a importância de se trabalhar com a leitura e com a escrita em sala de aula.

[...] Ler é compreender e compreender é, sobretudo, um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão. Por isso, é imprescindível o leitor encontrar sentido no fato de efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura (...) (SOLÉ, 1998, p. 44).

A partir desta colocação, vemos que a compreensão está com a atividade da leitura, o que implica enfatizar que o aluno tem a capacidade de associar e relacionar o que foi lido por ele. Além disso, a leitura faz com que o aluno enriqueça o seu vocabulário na sua forma de se expressar e interpretar o texto.

Percebemos também nas respostas dos professores que de forma geral, não foi apresentado sua rotina e sim, seus recursos. É interessante ver que todos os professores tiveram o mesmo seguimento de resposta, fazendo com que, chegassemos a conclusão de que talvez não tenham entendido o questionamento, porém, a partir do que responderam, tivemos ao acesso de seus recursos, dando pelo menos um norte sobre como ocorrem suas rotinas de aula.

Para a questão de número 5: **Qual a sua opinião acerca do trabalho com o uso dos gêneros em sala de aula?** Obtivemos as seguintes respostas

PA – Necessário para o desenvolvimento do aluno

PB – Muito importante pelo fato de sua diversidade e aceitação dos alunos

PY – Considero importante para a formação do educando e aprimoramento da língua materna

PZ – Essencial porque auxiliam muito no desenvolvimento dos alunos

Ao questionarmos sobre o trabalho com os gêneros em sala de aula, objetivamos alinhar o que os professores pensam a respeito dos gêneros em sala de aula. Dos quatro professores entrevistados, dois trouxeram a discussão do “desenvolvimento do aluno” (PA; PZ). Muito

embora a resposta desses docentes careça de um aprofundamento, esses posicionamentos dialogam muito sobre o que já foi falado em seções anteriores a respeito do trabalho com os gêneros. O que reforça a ideia de que os gêneros são aliados da sala de aula, do desenvolvimento de atividades, de práticas para os professores e auxiliam no desenvolvimento de competências relacionadas à comunicação e a interação na sociedade. Pela respostas dadas pelos professores, é possível inferir, pelo menos, que existe, por parte desses docentes, um reconhecimento da importância dos gêneros no ensino de língua materna, muito embora, repitamos, isso aparece muito tangenciado no discurso, mostrando que ainda carece de uma análise mais consistente.

Uma outra resposta que nos chamou atenção foi a da professora PY, que possui menos tempos de atuação e o mais jovem dentre as professoras, ele respondeu que os gêneros em sala são importantes para o aprimoramento da língua materna, de fato, os gêneros possuem essa capacidade devido a sua diversidade. Isso mostra que os cursos de formação docente, atualmente, têm atentado para a realidade do ensino dos gêneros no ensino de língua materna e isso pode apontar para uma realidade diferente no futuro, sobretudo na mentalidade dos docentes, que estão em processo de formação e que, mais tarde, estarão atuando em sala de aula no Brasil. Diante das respostas das professoras, emendamos a questão de número 6, que dá uma complementação ao que eles responderam na questão anterior: **Quais gêneros textuais você mais utiliza em suas aulas?**

PA – Cordéis e Poemas

PB – Gosto muito de trabalhar charges

PY – Trabalho com muitos gêneros, já desenvolvi muitos esses anos, mas gosto de desafiar meus alunos com gêneros como notícia, reportagens

PZ – Uso muito seminário

Notamos nas falas das professoras que todos mostraram interesse no trabalho com os gêneros. Isso reflete muito no quadro apresentado na seção seguinte, em que mostramos todas as atividades desenvolvidas por esses docentes durante o ano. Lá, observamos que os gêneros citados são trabalhados. Isso acaba mostrando que os gêneros em si tem seu espaço na sala de aula dessas professoras. No entanto, é preciso destacar que a menção e o uso dos gêneros não é suficiente para um ensino que tenha como mote o uso e o contexto social em que se exijam habilidades comunicativas, precisa-se de bem mais do que falar em gênero. A própria escolha que de gênero utiliza-se em sala de aula passa por uma discussão e um posicionamento teórico relevantes e que vão se concretizar na prática da sala de aula.

A própria questão da seleção de que gênero deve-se escolher deve levar em consideração

as habilidades comunicativas necessárias para o aluno. Na seleção apresentada por esses docentes, também existe a ausência de gêneros relacionados às práticas oralizadas. Só PZ disse que trabalha com o gênero seminário. Mais uma vez, é preciso que se reflita de que maneira esses e outros docentes trabalham com o gênero: só com a forma, com modelos prontos e acabados?

Já a questão 7: **Quais gêneros textuais os alunos mais gostam de trabalhar?**

Obtivemos

PA – Poema é preferido dos alunos

PB – Bilhetes. Sempre uso desse artifício para trabalhar a escrita

PY – Gêneros narrativos

PZ – Eles gostam muito crônicas, poemas

Neste questionamento, é interessante perceber que os professores sabem os gêneros preferidos dos alunos, e a partir deles, organizam suas atividades. É muito pertinente quando o professor PB ressalta que utiliza-se desse “artifício para trabalhar a escrita”. É uma estratégia, pois, ao deparar com esta relação com os alunos, entende-se que é importante dar voz ao aluno, e entender sua necessidade. No entanto, é possível ter em mente que a escolha dos alunos nem sempre reflete a necessidade que eles têm enquanto indivíduos de uma sociedade que demanda múltiplas habilidades comunicativas e que se organizam em diferentes gêneros. Desse modo, o trabalho do professor deve buscar mesclar tanto o interesse desses alunos quanto às necessidades que eles têm/terão enquanto cidadão. Mais uma vez, é preciso destacar que é preciso vencer a prioridade que a escola dá aos gêneros escritos e buscar trabalhar com gêneros orais, mesmo que esses sejam os menos queridos pelos alunos.

Tentando ainda complementar o próprio discurso desses professores, é importante destacarmos o olhar crítico desses professores ao ensino a partir dos gêneros. Nessa perspectiva, damos destaque às respostas dos professores que têm opiniões divergentes e convergentes com o que foi dito no parágrafo anterior: **Na sua opinião, como os gêneros textuais podem ajudar no aprendizado do aluno?**

PA – Quando bem trabalhados, ajuda nas habilidades comunicativas

PB – Pode ajudar nas habilidades comunicativas

PY – Colaboram muito na interpretação e compreensão do texto

PZ – Acho que eles possuem sua importância em todo o ciclo escolar, em cada etapa ele traz benefício do desenvolvimento da leitura, escrita, oralidade

Observamos que tivemos respostas mistas com relação a esta questão, porém, todas são pertinentes. Enquanto as professoras PA e PB ressaltaram a contribuição nas habilidades

comunicativas, o professor PY trouxe a questão da interpretação e compreensão do texto, algo já visto em uma resposta anterior dele. Já a professora PZ ressalta o ciclo escolar e as etapas que garantem o desenvolvimento da leitura, escrita e oralidade.

Foi interessante perceber essas visões pois nos traz algumas discussões sobre essas respostas. Ao falar sobre as habilidades comunicativas, é importante entendermos que

As habilidades comunicativas referem-se à capacidade do indivíduo em participar de uma sequência interativa de atos de fala, tendo como objetivo o intercâmbio comunicativo. Desta forma, a competência comunicativa refere-se à habilidade em fazer uso da linguagem como um instrumento efetivamente interativo com outros contextos sociais. Esta competência envolve a intenção comunicativa, independente dos meios utilizados para a comunicação (ABE; BRETANHA; BOZA; FERRARO; LOPES-HERRERA, 2013, p.77)

A partir desta citação, entendemos que a habilidade comunicativa é o mote principal do ensino de língua materna e estrangeira. Estas habilidades são essenciais no contexto escolar e na sociedade de um modo geral. Quando destacamos essas questões nas respostas dos professores, entendemos que eles também trabalham nessa perspectiva em suas aulas, conforme veremos na segunda parte desta seção.

É importante destacar também a resposta da professora PZ, quando ele fala da importância dos gêneros em todo ciclo escolar. Esse tipo de abordagem traz consigo “benefício do desenvolvimento da leitura, escrita, oralidade”. Ao falar sobre questão, nos remetemos ao que diz a BNCC (BRASIL, 2017), que ressalta que os gêneros escalados para cada ciclo, não necessariamente precisam ser trabalhados naquela seguinte perspectiva, uma vez que, o importante é que todos os gêneros abordados sejam trabalhados até o final dos ciclos e garantam que alunos alcancem as habilidades comunicativas.

Nesse caso, entendemos que a pergunta e as respostas das professoras foram pertinentes dentro do que se encontra na realidade atual. Garantindo um ponto positivo com relação ao ensino com os gêneros. Na questão seguinte, a de número 9, ficamos interessados em saber como os professores trabalham os gêneros contexto de suas aulas, visto que, nas questões anteriores, questionamos sobre os gêneros que eles mais utilizam para trabalhar com seus alunos, e, sobre os gêneros que os alunos mais gostam que sejam trabalhados.

Assim a questão é a seguinte: **Qual prática relacionada a gênero textual você já utilizou em sala de aula?**

PA – Produções textuais

PB – Como eu disse antes, utilizo muito o bilhete porque os alunos gostam

PY – Produções de textos e análises textuais

PZ – Uso muito os seminários

Tendo em vista as respostas dos professores, nos deparamos com algo já dito por eles em perguntas anteriores. Isso não é algo negativo, entretanto, vimos que todos eles já possuem uma percepção concretizada sobre o trabalho com os gêneros em sala de aula, que, talvez, revele uma visão cristalizada sobre os gêneros, uma visão que pode ser padrão e que mescla visões sobre os gêneros que estão nos documentos oficiais do ensino com uma visão já tradicional sobre os gêneros textuais. Retomando a questão anterior, sempre quando são questionados sobre o trabalho com os gêneros, esses docentes sempre remetem para uma forma fixa e textual, poucos se atrelam ao fato de que um gênero é uma forma de organização de uma comunicação. Na questão de número 10, indagamos aos professores sobre como eles entendem a realidade do ensino a partir dos gêneros na escola. A questão é a seguinte: **Na sua opinião, qual o maior motivo dos gêneros textuais não serem utilizados como prática didática?**

PA – Eles são utilizados em sala de aula diariamente, só que de forma indireta

PB – O livro didático, porque acaba se tornando uma facilidade para a maioria dos professores que não planejam suas aulas

PY – Acredito que são utilizados sim

PZ – Na maioria das vezes é por conta do pensamento de muitos professores em achar que esta “prática” não funciona

Aqui, percebemos diferentes visões das professoras participantes desta pesquisa. Por exemplo, a professora PA relata o uso diário de forma indireta. Ao falar sobre isso, entendemos que esteja se referindo a uma prática mais informal, por exemplo, trabalhar uma atividade no livro com a charge. Porém sem objetivo direto de trabalhar aquele gênero como prática e como uma ação social com fins específicos.

Se torna muito comum nas escolas, esse trabalho com os gêneros de forma indireta. Percebemos, durante o acompanhamento na prática desses professores, algumas vezes isso acontecia, o que de fato não é errado, pois o professor segue o que precisa ser trabalhado de acordo com seu planejamento e as necessidades do planejamento da escola.

Já na resposta da PB, vemos que ele traz como principal responsável, o uso do livro didático, ressaltando que acabou se tornando um impasse para o trabalho com os gêneros, pois fez com que os professores em sua maioria, deixassem de organizar seus planejamentos.

O livro didático em si, serve como um suporte para as estratégias dos professores. Os conteúdos encontrados e as atividades localizadas, dão um norte aos professores com relação

ao seu trabalho, assim como os documentos oficiais. É uma realidade comum, porém, podemos aqui pensar que futuramente esse quadro mude para podermos avançar ainda mais.

Quanto à resposta da professora PY, vemos que o seu pensamento é mais positivo ao dizer que “são utilizados sim”. Não podemos generalizar uma realidade local de forma geral, porém, não podemos negar o fato de que essas práticas já possuem suas existências em muitos lugares. De qualquer modo, nossa hipótese é que sim, o ensino a partir dos gêneros ele existe e está sistematizado em muitos planos de aula e de ensino nas escolas brasileiras, a questão agora é: como isso é feito? Os professores já estão familiarizados com essas discussões?

Com relação à resposta da professora PZ, podemos dizer que é muito comum esse pensamento retratado por ele. Em muitas vezes, os gêneros textuais são visualizados como “tapa buraco”, sendo utilizados apenas para diversão sem nenhum objetivo exposto. Podemos dizer que é totalmente válido essa resposta para uma realidade local, pois é difícil ver em projetos escolares, o foco nos gêneros textuais para se trabalhar diversas habilidades, sendo que, em sua maioria, os gêneros possuem sua contribuição.

De forma geral, percebemos que, nessa entrevista realizada com essas professoras, suas visões com relação ao ensino de forma geral, ensino de língua portuguesa e os gêneros textuais são muito similares. Entendemos que por ser uma realidade comum e por terem experiências parecidas, suas respostas não tinham tantas diferenças. Isso nos fez perceber que a partir do que dizem, que a realidade do ensino que tem os gêneros como base está dando os seus primeiros passos. Muito embora a realidade escolar ainda esteja fortemente influenciada por aquele ensino tradicional tão combatido em outros tempos, é possível perceber que o professor das escolas estão tendo contato com os debates sobre o ensino de língua materna e sobre o uso dos gêneros como forma de combater as problemáticas relacionadas ao aprendizado. Nesse sentido, é necessário que tenhamos novas perspectivas como profissionais da educação, em que possamos superar a realidade de um ensino com poucos resultados. Isso acaba nos levando ao pensamento de que a educação precisa evoluir em diversos aspectos para que possamos chegar em respostas mais positivas ao dirigirmos sobre este tema. Porém, a partir das respostas e da percepção das professoras que participaram desta pesquisa, também é possível pensarmos que mesmo com as dificuldades e desafios encontrados, existem a dedicação e o esforço para levar um trabalho diferente e significativo para os discentes, mesmo que seja de maneira ainda muito localizada.

4.2. O uso dos gêneros textuais nas aulas de língua materna: observando a realidade de escolas de Timbiras e de Codó

Nas próximas seções, iremos apresentar as atividades exercidas com os gêneros nas turmas acompanhadas nos dois municípios, em que a prática de ensino é feita tendo como pano de fundo os gêneros textuais. As referidas atividades nas turmas de 5º e 9º ano foram realizadas de acordo com as aulas e os conteúdos previstos no plano de trabalho da escola, ou seja, todas elas estavam incluídas nos planejamentos dos professores, os conteúdos são encontrados na grade curricular da escola e/ou município.

As descrições apontadas nos quadros de 5 a 9 a seguir, mostram algumas informações gerais sobre a coleta dos dados nas escolas, como as atividades realizadas e as datas em que essas atividades ocorreram. Todas foram realizadas durante o primeiro, segundo e terceiro bimestre do ano letivo de 2022. Nesse sentido, as avaliações ocorreram a partir de diferentes atividades, mas, sempre com o intuito de obter notas, isto é, todas as avaliações realizadas eram por meio de participação dos alunos, interação na discussão do conteúdo e o cumprimento de todas as atividades propostas pelos professores.

Após a apresentação do quadro com a descrição das atividades, faremos alguns comentários e análises das atividades realizadas no período em que visitamos as escolas analisadas.

Seguem, portanto, os quadros com as respectivas atividades descritas:

Quadro 5: Atividades realizadas com gêneros textuais nas turmas de 5º ano nas escolas de Codó e Timbiras no 1º bimestre.

1º BIMESTRE				
MUNICÍPIO	ESCOLA	TURMA	ATIVIDADE	DATA
Timbiras	AZUL	I	Trabalhando conto de fadas: Leitura e produção	24 de fevereiro de 2022
Timbiras	AZUL	I	Gênero textual carta: Atividade “Quem é você?”	14 e 15 de março de 2022 e 17 de mar
Timbiras	AZUL	1	Criando uma paródia para o hino da cidade	28 de março de 2022

Timbiras	AZUL	I	Meu diário: contando meu fim de semana	18 de abril de 2022
Timbiras	AZUL	I	Trabalhando poema: Homenagem para o Dia das Mães	02 de maio de 2022
Codó	VERDE	II	Gênero textual propaganda: Recortando e colando	16 e 17 de março de 2022
Codó	VERDE	II	Gênero textual carta: Escrevendo uma carta ao prefeito sobre minha cidade	07 de abril de 2022
Codó	VERDE	II	Homenageando a minha mãe com um poema	04 de maio de 2022

Quadro 6: Atividades realizadas com gêneros textuais nas turmas de 5º ano nas escolas de Codó e Timbiras no 2º bimestre.

2º BIMESTRE				
MUNICÍPIO	ESCOLA	TURMA	ATIVIDADE	DATA
Timbiras	AZUL	I	Projeto valores: lista de compras	27 de maio de 2022
Timbiras	AZUL	I	Receita culinária	14 de junho de 2022
Codó	VERDE	II	Charge: vendo e refazendo	19 de maio de 2022
Codó	VERDE	II	E-mail e suas características	09 de junho de 2022
Codó	VERDE	II	Visualizando bula de remédio	21 de junho de 2022

Quadro 7: Atividades realizadas com gêneros textuais nas turmas de 5º ano nas escolas de Codó e Timbiras no 3º bimestre.

3º BIMESTRE				
MUNICIPIO	ESCOLA	TURMA	ATIVIDADE	DATA
Timbiras	AZUL	I	Relato das minhas férias	02 de agosto de 2022
Timbiras	AZUL	I	Cartaz: construindo nossa linha do tempo	14 de setembro de 2022
Codó	VERDE	II	Relato de viagem: comente sua férias	09 de agosto de 2022

Quadro 8: Atividades realizadas com gêneros textuais nas turmas de 9º ano nas escolas de Codó e Timbiras no 1º bimestre.

1º BIMESTRE				
MUNICIPIO	ESCOLA	TURMA	ATIVIDADE	DATA
Timbiras	BRANCO	III	Gênero Notícia: Fato ou Fake	01 de março de 2022
Timbiras	BRANCO	III	Gênero Notícia: Jogo das pistas	10 de março de 2022
Timbiras	BRANCO	III	Construi do Anúncios Publicitários	29 e 31 de março de 2022
Timbiras	BRANCO	III	Trabalhando Seminário	26 e 28 de abril de 2022
Codó	ROSA	IV	Gênero Notícia: Discussões sobre alguns acontecimentos	16 de março de 2022
Codó	ROSA	IV	Quiz sobre o gênero notícias	25 de março de 2022

Codó	ROSA	IV	Seminário em sala de aula	12 de maio de 2022
------	------	----	---------------------------	--------------------

Quadro 9: Atividades realizadas com gêneros textuais nas turmas de 9º ano nas escolas de Codó e Timbiras no 2º bimestre.

2º BIMESTRE				
MUNICÍPIO	ESCOLA	TURMA	ATIVIDADE	DATA
Timbiras	BRANCO	III	Construindo nossas crônicas	24 de maio de 2022
Timbiras	BRANCO	III	Minha biografia	21 de junho de 2022
Timbiras	BRANCO	III	Um conto de fadas: Apresentações teatrais	07 de julho de 2022
Codó	ROSA	IV	Conhecendo as crônicas	02 de junho de 2022
Codó	ROSA	IV	Reportagem	23 de junho de 2022

Quadro 10: Atividades realizadas com gêneros textuais nas turmas de 9º ano nas escolas de Codó e Timbiras no 3º bimestre.

3º BIMESTRE				
MUNICÍPIO	ESCOLA	TURMA	ATIVIDADE	DATA
Timbiras	BRANCO	III	Relato de férias	11 de agosto de 2022
Timbiras	BRANCO	III	Meu currículo escolar	25 de agosto de 2022
Codó	ROSA	IV	Apresentações de seminário	22 de setembro de 2022

4.3. Um olhar nas aulas de língua portuguesa nas turmas do 5º ano I e II

Diante aos quadros apresentados anteriormente, vemos diversas atividades elaboradas e desenvolvidas em sala de aula. Todas seguem a tendência da exploração de algum gênero textual. A princípio, durante as observações, achamos que havia a necessidade de organizar as atividades que eram trabalhadas pelos professores em sala de aula e descrevê-las todas neste trabalho de uma forma geral. Entretanto, com base nas anotações feitas durante o acompanhamento, iremos pontuar algumas atividades específicas e todo o seu desenvolvimento até a sua aplicação final.

Percebemos que, em todos os bimestres, houve atividades relacionadas aos gêneros textuais, tanto nas escolas de Timbiras quanto nas escolas de Codó, o que aparentemente, seria algo positivo se tratando sobre a temática deste trabalho. No entanto, é necessário analisar de que modo o trabalho com os gêneros está sendo feito nessas escolas e se a hipótese inicial de que um problema do ensino de língua materna apontado nos dados do IDEB está, de algum modo, relacionado com a metodologia utilizada em sala de aula pelo professor.

Durante as observações das aulas, tínhamos a intenção de anotar todos os eventos que ocorreram durante nossa estada na sala de aula: as práticas, a participação da turma, o desenvolvimento das atividades entre outros movimentos. Mesmo se tratando de turmas em escolas diferentes e municípios diferentes, vimos muitas similaridades em alguns aspectos, observamos que as atividades, em sua maioria, eram desenvolvidas de formas diferentes.

Na turma I, foi trabalhado o gênero carta da seguinte forma: a professora trouxe uma proposta diferente, ao invés de solicitar aos alunos que escrevessem apenas uma carta e entregar ao colega, ela resolveu, inicialmente, falar sobre as características do gênero e explicar sua funcionalidade no passado e nos dias de hoje, uma vez que era um gênero muito utilizado para meios de comunicação quando não se existia internet e redes sociais. Com isso, ela trouxe diversos exemplos para que os alunos entendessem que seu papel era de suma importância e que, ainda hoje, ela tem sua funcionalidade. Após levantar esse contexto sobre a carta, a professora apresentou aos alunos a sua estrutura e como se faz uma carta. Com isso, a professora explicou aos alunos a proposta da atividade, e que consistiu na proposta de que cada aluno iria escolher um colega da classe para escrever uma carta, e o tema tratado seria a característica do aluno, destacando elementos como qualidades, defeitos, manias entre outros. Porém, na carta,

os alunos não iriam se identificar, ou seja, eles não iriam dizer quem escreveu a mensagem, Após finalizada a carta,, os alunos puderam revelar quem foi o remetente, para que a carta chegasse ao seu colega no dia seguinte. As cartas finalizadas eram colocadas em uma caixa confeccionada pela professora. Todos os alunos receberam pelo menos uma carta, e o mais interessante é que foi feito um jogo em que os alunos apresentaram algumas cartas na turma para que os colegas adivinhassem quem a escreveu.

Já na turma II, a atividade com o mesmo gênero foi trabalhada com um outro intuito: escrever uma carta para o gestor da cidade. Inicialmente, a professora começou relatando aos alunos alguns pontos relacionados ao município, visto que estava próximo ao aniversário da cidade, e a professora achou importante fazer esse levantamento aos alunos para que se tornasse mais fácil o desenvolvimento da atividade. Logo após a explicação, o professor B fez algumas indagações aos alunos como: “como vocês imaginam nossa cidade daqui a uns 10 anos? O que vocês acham da nossa cidade agora? Como seria a cidade perfeita para vocês?” A partir dessas indagações e com as respostas dos alunos, a professora B anunciou a proposta da atividade. Com base no que ele havia falado, os alunos teriam que escrever uma carta ao gestor, colocando nela as reflexões deixadas a partir das indagações do professor. Assim, os alunos deram início a produção das cartas. É importante enfatizar que o professor já havia trabalhado este gênero com os alunos, e antes dessa atividade, ela já havia apresentado aos alunos a sua estrutura. De qualquer maneira, ela reforçou novamente como se faz uma carta de maneira mais formal. Durante todo o processo, ele ajudava os alunos com as dúvidas, dicas e correções. Ao final da atividade, os alunos juntamente com a professora, confeccionaram os envelopes para colocarem suas respectivas cartas e para que fossem levadas a diretoria para ocorrer o processo de serem levadas ao gestor do município.

Com base nessas atividades com o gênero carta, foi interessante perceber que, mesmo seguindo perspectivas diferentes, seus objetivos eram os mesmos, pois os professores puderam trabalhar a escrita por meio de produções textuais de modo que simularam diferentes contextos nos quais os discentes puderam usar o mesmo gênero. Mesmo que de forma indireta, entendemos que essas atividades ajudam em outras habilidades como por exemplo, a própria oralidade ou coordenação cognitiva, tendo em vista os momentos de interação e de jogo propostos pela sequência apresentada. É válido destacar no entanto que o gênero carta, de certa maneira, é pouco utilizado nos dias de hoje, então, trazer essa proposta e apresentar um gênero

que tem pouco uso no cotidiano dos alunos pode ser um ponto negativo dessa atividade, muito embora, é necessário também destacar os momentos de interação e de socialização do gênero, que estão de acordo com o que preconiza as orientações para o ensino de língua materna no Brasil.

Percebemos que os alunos tiveram muita empolgação quando desenvolveram essas atividades, tanto na turma I quanto na turma II. E vimos, que ao ser apresentado esta atividade utilizando a carta, inicialmente, alguns alunos demonstraram um estranhamento, visto que, poderia ser utilizado, outras maneiras para se comunicar como gestor, como ocorreu na turma II, seja enviar um email sugerida por uma aluna, ou até mesmo gravar um vídeo, apontado por outros alunos. Assim como, fazer uma atividade mais direta como somente falar qualidades para que a turma conseguisse adivinhar quem era o amigo, que foi o caso sugerido por alguns alunos ds turma I. Ao final, percebeu-se que houve uma aceitação positiva com o decorrer da atividade, e isso se deu com o envolvimento deles durante as atividades propostas nas respectivas turmas.

Essa tendência de aula, que traz elementos mais didáticos permite com que o aluno consiga se envolver mais nas aulas, entendemos que sua participação surge a partir de atrativos e elementos acrescentados pelos professores em sala de aula, conforme aponta Suano e Teles (2019). Além disso, esses elementos que permite uma maior participação do aluno ainda trazem consigo, uma certa balança, ao desenvolver seus conhecimentos, uma vez que, nas atividades desenvolvidas nas turmas I e II, não era ignorado o conhecimento prévio que o aluno já trás com ele anteriormente e estimulando a renovação do mesmo.

Percebemos essa determinada balança na atividade desenvolvida pela turma I com o gênero paródia. Essa foi mais uma atividade que trazemos e levamos em consideração tudo o que foi dito no parágrafo anterior, visto que, o gênero paródia por si, já trás elementos que podemos explorar de diversas maneiras, Santos e Gusmão comentam sobre este gênero da seguinte forma

Como prática de aprendizagem, a paródia tem uma grande importância pela sua intenção, pois ela está presente em diversos gêneros artísticos, assim como meios de comunicação. A televisão costuma comumente realizar paródias de situações quaisquer como futebol, telenovela, filme, política, música ou outras que queira irozinar de alguma forma. Geralmente, a paródia faz uso da ironia, exagerando para divulgar uma mensagem e para divertir os espectadores, leitores e/ou ouvintes. A paródia não se manifesta somente na música, ela faz parte de diversas expressões artísticas e culturais e seu uso para fins

educacionais é totalmente viável, pois traz à tona a capacidade do indivíduo aprender e entreter, por conta da ludicidade que é uma de suas características (SANTOS; GUSMÃO, 2018, pag.40)

Nesse sentido, os autores explanam que o gênero pode promover diversas possibilidades, por ser um gênero que apresenta uma versatilidade em diversas áreas, ele pode ser explorado artisticamente, na televisão e no meio educacional. Por isso, optamos aqui, comentar sobre sua utilização na sala de aula, mas especificamente na turma I deste trabalho.

Quando a professora A surgiu com esta proposta, os alunos já sabiam que iriam trabalhar algo relacionado à comemoração do aniversário do município. Então, o que eles não sabiam era que seria trabalhado o gênero paródia. A princípio, a professora A apresentou o gênero aos alunos, visto que, muitos ainda não conheciam este gênero. Em sua explicação, a professora A conceituou, trouxe exemplos de paródias, principalmente, de paródias musicais, e também a estrutura da paródia, mostrando-lhes, como se faz uma paródia conforme suas características. Observamos que muitos alunos não gostaram da idéia de trabalhar com este gênero, pois antes mesmo da professora apresentar a proposta da atividade, muitos já estavam colocando dificuldades e empecilhos, justificando ser, muito difícil e que não iriam dar conta da atividade.

Diante disso, a professora A explicou que esta atividade fazia parte do projeto da escola que ocorreria no dia 08 de abril de 2022. O gênero paródia foi direcionado para a turma, então eles teriam que desenvolver e apresentá-las no dia da culminância do projeto.

Após toda a apresentação do gênero, a explicação, e conseqüentemente, o anuncio do projeto, a professora colocou em prática o seu trabalho. Primeiramente, foi dividido as turmas em 5 grupos, cada grupo, teria que criar uma paródia do hino da cidade. Cada grupo poderia explorar diversas características que englobassem temas relacionados à cidade.

A professora deixou os grupos livres para retratar a realidade do município da melhor maneira. Eles poderiam utilizar do humor para retratarem temas leves, porém poderiam trazer críticas sociais, sobre a realidade do município. Todos esses elementos foram apontados pela professora durante a apresentação do tema para os alunos.

Como o projeto ocorreria uma semana depois da atividade proposta, a professora não solicitou que os alunos terminassem aquela atividade no mesmo dia, porém, seria necessário que eles concluíssem antes do dia da culminância do projeto, propondo que eles se reunissem em casa, para terminarem e ensaiarem para a apresentação.

Durante toda a semana, percebemos que os alunos estavam muito envolvidos com a

atividade, e demonstravam uma preocupação em finalizar a atividade com um ótimo resultado. É importante destacar, que a professora estava auxiliando todos os grupos durante todo o processo. Quando os alunos finalizaram suas paródias, a professora disponibilizou o último horário durante toda a semana para que os alunos ensaiassem suas paródias.

Ao fim, no dia da culminância, todos os grupos apresentaram suas paródias. Percebemos que nas letras das paródias, foi utilizado bastante o humor, característica muito explorada neste gênero, e que ao final, vimos que os alunos souberam muito bem retratar suas ideias nestas paródias. Vimos que, o resultado de cada paródia nos elevou a um lugar não tão esperado, visto que, é uma realidade que não consideramos muito comum, levando em consideração que é uma turma ampla, que assim, como muitos, possuem suas dificuldades em todos os aspectos. Então se tornou de fato uma surpresa, principalmente, o envolvimento nesta proposta que até então não era do conhecimento de todos eles.

Isso nos faz refletir que muitas vezes, as atividades propostas nem sempre saem da maneira como planejamos, porém, é uma questão de organização com relação ao que é proposto, visto que, foi uma ideia não tão aceita inicialmente, o que poderia levar a professora A que mudasse sua prática e fazer com que os alunos fizessem uma outra atividade com uma nova vertente. Não só esse exemplo, mas de forma geral, quando tratamos de planejamento de atividades, pensamos sempre em cumprir os objetivos, e sempre nos apegamos com aquilo que planejamos inicialmente, supondo em sua maioria das vezes, que vai ocorrer daquela maneira.

Entretanto, ao depararmos com realidades diferentes, entendemos que precisamos estar preparados para outras estratégias. Isso é muito comum, no meio escolar, e de fato não é algo que podemos dizer que é incorreto, uma vez que, precisamos levar em consideração que iremos alcançar os objetivos que estabelecemos para aquela determinada aula.

Trazendo essa reflexão para este trabalho, destacamos a atividade da turma II, da escola Verde, com o gênero Charge. A professora B trouxe um planejamento para desenvolver uma determinada atividade com esse gênero, entretanto, a estratégia que ele havia pensado não ocorreu da forma que havia pensado. A atividade ocorreu da seguinte maneira: logo de início, o professor anunciou a atividade aos alunos e apresentou o gênero charge, que aparentemente todos alunos conheciam. Com a explicação sobre o gênero, sua funcionalidade, características e estruturas, logo em seguida a professora explicou como ocorreria a atividade. Observamos que a atividade que a professora repassou aos alunos foi tirada do livro didático, porém, para

seguir uma construção mais fácil e prática, a docente resolveu adaptá-la para se tornar mais fácil aos alunos.

A atividade seria a criação de uma charge com base na temática de um projeto de leitura que estava sendo desenvolvido pela escola e que ocorreria no mês de outubro, o projeto é intitulado “IV Feira Literária”. As charges que seriam criadas pelos alunos foi pensada para que eles utilizassem personagens que marcaram a literatura brasileira. Nesse caso, vimos que a proposta do professor, era fazer com que os alunos pesquisassem sobre os personagens escolhidos e a partir de então elaborar uma produção, isto é, retratá-las por meio das charges.

É uma ideia bem pertinente, entretanto, durante o acompanhamento, nas aulas seguintes, percebemos que os alunos estavam com dificuldades em escolher seus personagens e elaborar suas charges a partir de suas histórias. Diante disso, a professora indagou toda a turma sobre as dificuldades que estavam encontrando em elaborar suas produções. Em maioria, as dificuldades mais comuns de todos eles eram “escolher seus personagens”, “pesquisar seus personagens” e “elaborar a própria charge”.

Dito isso pela turma, a professora B resolveu então buscar uma outra estratégia para que fosse possível os alunos compreenderem melhor a proposta da atividade. Nas aulas seguintes, mais uma vez, foi apresentado o gênero charge aos alunos, e todo processo até já explicado aos alunos. Logo, o professor apresentou novamente a proposta da atividade. Percebemos que o professor apresentava-se aflito com relação ao que fazer sobre uma nova proposta, porém, ele trouxe uma nova vertente com relação ao trabalho. Ao invés de fazerem a charge individualmente, eles poderiam formar duplas ou trios para o desenvolvimento da charge. Outra novidade para a atividade era que o docente havia selecionado os personagens e suas respectivas histórias e que na sala seria feito a escolha para as duplas e os trios formados.

Com isso, no decorrer das semanas nas aulas de língua portuguesa, os alunos vinham desenvolvendo seus trabalhos. O professor sempre disponibilizava um horário da aula para a elaboração da charge. É importante ressaltarmos que, além da explicação da atividade, o professor foi auxiliando os alunos passo a passo, para que fosse possível chegar ao resultado final das charges.

Dentre essa perspectiva e entre outras, podemos dizer que todas as atividades relatadas nesta sessão e as apresentadas nos quadros (colocar o número dos quadros) possuem sua valorização, visto que, durante todo o tempo que acompanhamos as turmas I e II, percebemos

que por mais que existam falhas no sistema educacional, não somente da escola, mas do município de forma geral, não podemos deixar de apontar as coisas positivas que acompanhamos durante todo o processo.

É perceptível que existe a força de vontade dos professores A e B em suas aulas, e principalmente, em executar o planejamento. Vimos que, em quase todas as aulas ministradas, existiam estratégias para facilitar o aprendizado, trazendo dinamismo, recursos simples e outros detalhes para deixar o ambiente de aprendizado mais favorável.

4.3. Um olhar nas aulas de língua portuguesa nas turmas do 9º ano, III e IV

Diante das observações realizadas, seguiremos relatando e comentando as atividades das turmas do 9º dos dois municípios. Traremos aqui, um olhar sobre as aulas realizadas de língua portuguesa das turmas de 9º ano “III” e “IV”.

É pertinente enfatizar que as atividades abordadas no 9º ano III e 9º ano IV com relação aos gêneros notícia foram muito interessantes, porque permitiu o desenvolvimento de várias atividades de aprendizado articuladas e que exploraram diferentes dimensões dos gêneros. Isso pode ser refletido em muitas das atividades apontadas nos quadros 8,9 e 10, pois todas, principalmente nos seus objetivos, tinham essas perspectivas, que até foram apontadas pelos próprios professores nas entrevistas apresentadas anteriormente.

Ao longo das aulas observadas, foi possível perceber que houve algumas atividades com o gênero notícia que exemplificam, como as ações realizadas nas escolas observadas estão relacionadas a questões de habilidade e competência comunicativa. Na atividade que foi realizada na turma III, a professora Y propôs uma atividade do livro didático que problematizou as fake news. Para isso, inicialmente, a professora explicou aos alunos sobre a temática das fake news, e, durante sua explicação, ela trouxe diversos exemplos que ocorreram durante os últimos anos e que gerou grande repercussão. Durante sua fala, alguns alunos comentaram sobre alguns dos fatos polêmicos na época da atividade, gerando uma boa discussão na turma. Após a explicação sobre a temática, a professora falou sobre o gênero notícia. Observamos que a professora levou um jornal, remetendo o texto jornalístico a ao gênero notícia. Como mencionado pela professora, trabalhar a produção do gênero era uma forma mais fácil dos alunos compreenderem a estrutura de um jornal, quais elementos constituintes, o que identificaria este gênero, entre outros aspectos.

Após apresentar o jornal aos alunos e tirar suas dúvidas, a professora seguiu com a aula

em exposição. No livro didático, havia algumas questões a serem respondidas, e todas elas, eram relacionadas à fake news. A professora Y dividiu os alunos em grupos para responderem essas questões, entretanto, os grupos formados também teriam um outro propósito e que seria repassado ao fim da aula.

Após a finalização da atividade do livro didático, a professora solicitou que os alunos se mantivessem nos grupos formados, pois ela passaria a próxima atividade que seria desenvolvida por eles. Cada grupo iria estudar sobre o tema “fake news”, e conseqüentemente, trazerem exemplos e estudarem casos relacionados, pois, a professora iria fazer uma competição entre os grupos. Ao longo da realização das atividades, a professora Y traria algumas notícias embasadas em diversos acontecimentos, e os alunos teriam que identificar se aquelas notícias apresentadas eram fato ou fake.

Na aula seguinte, a professora continuou com a proposta e, após reforçar mais um pouco sobre a temática aos alunos, deu início a uma outra atividade com o mesmo tema. Durante a realização da atividade, foi possível identificar o nível de leitura dos alunos, pois, durante a exposição das notícias, a professora solicitava que ao menos um membro de cada grupo lesse uma das notícias para a turma. Percebemos que, no decorrer da atividade, os alunos iam se envolvendo nela, e fazia com que a maioria que estavam divididos nos grupos ficassem atentos às leituras dos colegas, para que fosse possível identificar e classificar como fato ou fake aquela determinada notícia.

Foi interessante perceber que aquela atividade possibilitou a professora a dar continuidade com o trabalho com aquele gênero, fazendo com que fosse possível desenvolver outras atividades articuladas. Observamos que, nas aulas seguintes, a professora desenvolveu outras atividades práticas, consideradas até então pelos alunos como “legais”. O que chamou atenção é que além dessas atividades voltadas para essa perspectiva de busca por notícias, foi ver que os alunos se depararam com notícias de muito destaque pela mídia e que eles não as conheciam, levantando discussões em alguns momentos nas aulas.

Outro ponto em questão foi perceber que, durante o 1º bimestre, as atividades das turmas III e IV partiam dos mesmos gêneros. Assim como na turma III, na turma IV também se trabalhou o gênero notícia. Percebemos que ambas as professoras utilizaram o livro didático para complementarem suas atividades. A professora Z explorou algumas atividades do mesmo seguimento da professora Y, porém, foi notório perceber que as didáticas eram diferentes.

Enquanto a professora Y utilizava de recursos mais práticos e que auxiliava em suas aulas sobre o gênero, a professora Z seguia um percurso mais direto, ou seja, sua explicação seguia uma linha mais teórica, apresentando-os de uma forma mais simplificada.

Um exemplo nesse sentido foi a atividade relacionada ao gênero crônica, em que ambas as professoras trabalharam em sala de aula. A professora Y, juntamente à turma III, trabalharam o gênero crônica em duas etapas. Inicialmente, a professora apresentou o gênero aos alunos, seguindo todo o processo de apresentação, trazendo, sua estrutura, exemplos e afins. Destacamos aqui que, nas aulas sobre crônicas, a escola tinha um projeto em parceria com o farol da educação, onde os alunos da escola de forma geral, teriam que ter uma meta de leituras de alguns livros, independente, do gênero, para que pudessem em um momento posterior, apresentar em um formato de relatório, sua experiência com a leitura desses textos.

Diante disso, a professora solicitou que, de preferência, os alunos da turma III buscassem por leituras de crônicas, pois elas iriam ajudá-los no desenvolvimento do trabalho que ela havia planejado. Dessa forma, a primeira etapa da atividade era escolher uma crônica e apresentá-las em formato de peça teatral. Para isso, os alunos teriam que pesquisar ou até mesmo aproveitar as já lidas do farol da educação. A professora dividiu a turma em 6 grupos para o desenvolvimento da atividade. Um aspecto bem interessante foi que, ao invés dos alunos escolherem seus grupos, quem fez a seleção foi a professora, usando como justificativa: a interação entre alunos que não possuem muito contato.

A partir disso, os alunos tiveram um período para o desenvolvimento da atividade, e logo, os alunos apresentaram suas dramatizações. Todos os alunos conseguiram apresentar seus trabalhos, e, com isso, foi alcançado o objetivo estabelecido pela professora.

A dramatização das crônicas serviu como uma introdução para o trabalho seguinte. Com o resultado das apresentações, a professora já anunciou qual seria a atividade seguinte, que era, cada grupo criar suas crônicas e apresentá-las da maneira mais criativa possível. Percebemos que, nessa atividade, não houve tantas dificuldades da parte dos alunos com relação a aceitação, fazendo com que, se tornasse mais fácil a explicação sobre o gênero por parte da professora. Um ponto muito positivo com relação a este trabalho é que, ao ser finalizado, e dado início às apresentações, é que, todos os 6 grupos trouxeram em suas apresentações o conceito de crônica, algo que não foi solicitado pela professora, mas que é de suma importância, até para que eles compreendam melhor a natureza do objeto que estão estudando.

A professora Z e a turma IV realizaram outra atividade com o gênero. De uma forma mais direta, a proposta de se trabalhar o gênero com a turma foi mais para o sentido dos alunos compreenderem sobre ele. Assim, a professora Z apresentou o gênero aos alunos. Durante sua explicação, ela levantou todos os aspectos relacionados a ele, para que fosse possível, os alunos entenderem a finalidade e o uso deste gênero no cotidiano.

Com isso, a professora escreveu no quadro tudo o que foi dito a respeito deste gênero, pois segundo ela, este gênero, trabalhado como conteúdo, cairia nas provas do segundo bimestre. Então, seguindo essa perspectiva, a professora passou um exercício aos alunos para fixar o conteúdo. Nessa atividade, havia orientações do tipo: “ defina o gênero crônica”; “cite exemplos de onde as crônicas são encontradas”..

Para uma complementação de nota, a professora solicitou aos alunos, que eles trouxessem na aula posterior, exemplos de crônicas para serem expostos e comentados na sala de aula. A partir daí, a professora iria apresentar, de uma forma mais prática, a estrutura da crônica.

Observamos que as propostas das atividades eram diferentes, porém, vimos que a professora Y gostava de trazer inovações em suas aulas, algo mais fora do padrão de uma aula expositiva, que fizesse com que despertasse o interesse dos alunos naquelas propostas de atividades. Já a professora Z, trazia uma aula mais teórica, porém, bem executada, durante o período da aula, e, além disso, apresentava uma ótima organização relacionada a suas aulas e seus conteúdos.

Para a nota final do segundo bimestre, a professora resolveu trazer aos alunos uma resolução diferente com relação à prova para a finalização do terceiro bimestre. Ao invés de ser uma prova, ela resolveu fazer duas avaliações, cada uma valendo 5 pontos: cinco pontos para a prova e os outros cinco pontos para a apresentação do seminário.

Foi algo relativamente positivo, pois todos os alunos teriam que participar da atividade cujo objeto central era o gênero, uma vez que, valendo a pontuação, o aluno que não se envolvesse, iria ficar com uma nota abaixo da média esperada. Assim, seria necessário que todos os alunos da turma IV se organizasse em um grupo.

Primeiramente, a professora explicou que o seminário seria em grupos, assim, a turma se dividiu em 5 grupos. A partir daí, foi apresentado às temáticas para o desenvolvimento dos seminários, que são: Respeito ao meio ambiente; inclusão social; o uso de drogas na

adolescência; gravidez na adolescência; saúde mental.

Após isso, a professora pontuou algumas questões como, data da apresentação, e como ocorreria a avaliação dos seminários. A nota de cada trabalho apresentado seria computada da seguinte maneira: cada grupo iria receber uma ficha com alguns critérios. Estes critérios eram a organização do grupo, criatividade, domínio do conteúdo, interação com a turma e um espaço para o grupo fazer uma pergunta ao grupo que estivesse apresentando.

Nesse sentido, houve as apresentações no dia estimado pela professora, e podemos dizer que os alunos conseguiram apresentar os seminários de uma forma bem positiva. E alguns seminários tiveram ótimos resultados com relação a todos os critérios apontados na ficha técnica.

4.4. Uma análise sobre as práticas com os gêneros textuais em Codó e Timbiras

Levando em consideração que as discussões sobre o uso dos gêneros textuais vêm mudando uma realidade existente nas aulas de língua portuguesa, é importante problematizar essa nova realidade, que tem feito com que os professores dessa área se mobilizem para se adequarem a essas novas perspectivas.

Assim, no que concerne a essas perspectivas, em Codó e Timbiras, foi possível detectar atividades que sinalizam essa nova realidade, no que se refere ao ensino tendo como pano de fundo os gêneros. Isso, se dá pelo fato de que, durante o acompanhamento nas turmas de 5º e 9º, percebeu-se que sua inclusão nas aulas de língua materna tem sua importância e seu destaque dentro dela.

Com base nas orientações em documentos curriculares, que são essenciais para o trabalho do professor, percebeu-se que há grandes influências desses documentos nas aulas. O que garante que, até então, o trabalho que está sendo realizado com base nos gêneros vem trazendo resultados positivos para as turmas. Nesse sentido, os gêneros atribuem às práticas de linguagem como uma complementação ao trabalho em sala de aula, garantido que essas práticas se mantenham inteiramente na sala de aula.

Entretanto, não se pode generalizar essa realidade apenas no que foi observado nesse curto período, uma vez que, no contexto geral, as práticas com os gêneros ainda não se resumem em práticas desenvolvidas em poucas aulas. Existem diversas maneiras de trabalhar um gênero. No universo e no tempo em que foi possível acompanhar as participantes desta pesquisa, foi possível detectar uma certa recorrência de atividades que envolviam gêneros e práticas de

linguagem, constituindo-se para além de uma aula de regras gramaticais.

Além disso, por mais que as aulas tivessem bons resultados, haviam diversos desafios enfrentados durante seu desenvolvimento. Apontando inicialmente, os recursos, em sua maioria, partiam dos professores. Outra questão, as turmas em muitas vezes não contribuíam quando o professor estavam explicando o conteúdo, gerando, durante a explicação, conversas paralelas e saídas na sala. Não generalizando, eram em apenas algumas aulas, que este movimento ocorria,mas que, de certa forma, prejudicava o professor e também a turma.

Outra questão que observamos, é que alguns alunos tinham dificuldade em compreender o que os professores estavam explicando. Percebemos que alguns tinham dificuldade em desenvolver as atividades propostas pelos professores, pois, ao terminar a explicação das atividades, alguns recorriam a docente para explicar novamente.

Outra recorrência observada durante as observações era que muitos tinham dificuldades em expor suas opiniões e apresentarem trabalhos em público. Em muitos momentos, alegavam a questão da timidez, como principal razão destas recorrências.

Mesmo visto como desafios, o papel da escola é exatamente saber lidar com isto, a partir de então, buscar formas para se trabalhar estas questões. É impotente, apontarmos que os trabalhos desenvolvidos se atrelam bastante com uma nova realidade de ensino que buscamos, de modo que, o que se busca é exatamente trabalhar e desenvolver nos alunos, habilidades que supram suas necessidades escolares, e garantam um desenvolvimento maior dentro do contexto social.

Trazendo para o contexto dos documentos curriculares, nos PCN (1999), a disciplina língua portuguesa se organiza em três blocos de conteúdo, são eles: Língua Oral, Língua Escrita e Análise e Reflexão sobre a língua. Nesse aspecto, com o surgimento da BNCC (2017), a proposta elaborada tem uma certa semelhança, no entanto as habilidades estão divididas em quatro práticas de linguagem, que são: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica. Assim, percebe-se que a diferença geral entre esses aspectos é a inclusão da análise semiótica, sendo esta, a que se refere ao estudo de múltiplas linguagens, incluindo as digitais.

Nesse seguimento, a BNCC, no que diz respeito à área de linguagem, tem o intuito de trazer uma reflexão sobre a língua, para que assim seja possível nos empoderarmos sobre ela em seu uso no cotidiano. A partir disso;

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma- padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (BRASIL. 2017, p. 63)

A partir desta citação e levando ao contexto das observações, era possível compreender que os docentes traziam esses elementos para a sala de aula, principalmente textos que exploravam a linguagem e suas funcionalidades, fazendo com que o aluno despertasse as habilidades apontadas na Base Nacional Comum Curricular.

Nas turmas do 5º ano, em Codó e em Timbiras, as práticas exercidas revelaram estratégias diferenciadas e que poderiam, mesmo que de forma indireta, levar o aluno ao desenvolvimento de alguma habilidade. Tais atividades exercem um papel fundamental com relação ao ensino, mesmo que, explorados em alguns momentos como uma complementação para algum projeto da escola.

No universo pesquisado, ao longo do tempo em que foi possível visitar as salas de aula das escolas pesquisadas, é válido ressaltar que as atividades descritas são muito recorrentes e isso é um ponto positivo.

Pensando a realidade do ensino de gêneros de um modo geral, é necessário que os professores entendam que para se trabalhar com os gêneros em uma escala de prática didática, é necessário entender que os documentos oficiais de ensino servem como um complemento para os seus planejamentos. Não é uma fórmula pronta para ser aplicada em sala de aula, e sim um norteador para os planejamentos para alcançar os objetivos presentes nos documentos.

Na sala em que visitamos, nas reuniões de planejamento das aulas e no acompanhamento dos docentes, era possível perceber que havia preocupação por parte dos professores com o que estava sendo ensinado e a forma de como eles iriam fazer para que determinado tema fosse assimilado com facilidade pelos alunos. Com os gêneros, era notório uma maior criatividade nas aulas e uma melhor aceitação por partes dos alunos, pois, sempre que trabalhado como algo mais prático trazia a eles uma diferença tanto nas de língua portuguesa, quanto nas outras disciplinas. Sobre isso, é importante lembrar que:

Ser professor de Língua Portuguesa significa muito mais que ensinar língua, é preciso abrir caminho para que esse aluno compreenda por si mesmo que a língua está diretamente ligada com o mundo em que vive, com as experiências e mudanças ocorridas em si mesmo e que é possível através da linguagem constituir opiniões, saberes e valores que farão diferença em sua vida e

determinarão uma competência sociocomunicativa. Essa competência adquire-se, não através da decoreba de elementos linguísticos, na sala de aula, mas através da experiência diária do emprego da língua no contexto social. Por isso dir-se-ia que a sala de aula é o lugar em que o aluno socializa seus conhecimentos prévios e adquire novos conhecimentos, mas o saber autônomo e eficiente vai partir do próprio aluno quando ele busca interagir e conhecer as possibilidades do mundo em que vive. (DA SILVA, 2013 p.10)

Nessa perspectiva, mesmo que ainda não seja possível garantir que as práticas com os gêneros textuais serão contínuas durante o ano letivo, foi possível visualizar que, até então, o trabalho obteve resultados positivos, o que nos faz concluir que este trabalho ainda será bastante explorado nas turmas de 5º ano, que estão sendo acompanhadas por nós.

Porém, temos que pensar na hipótese de que por mais que seja um ponto positivo, ele precisa ser bem organizado para ser trabalhado como uma prática concreta nas turmas. É interessante dizer que existem esses pontos positivos nas aulas, mas, os gêneros de fato não eram utilizados em todas as aulas, sim, no momento em que eles ganhavam evidência. Dessa forma, é possível refletir que, para os gêneros serem trabalhados como prática didática/metodológica, é preciso que os professores organizem-se para incluir os gêneros em todas as aulas para serem trabalhados direta ou indiretamente. É preciso que os gêneros em questão possam suprir o objetivo da aula para determinado conteúdo.

Na esfera do 9º ano, percebe-se que os gêneros textuais utilizados pelos professores iam muito de acordo com a realidade do aluno, e assim, torna-se mais fácil o trabalho com esses gêneros, pois facilitou no processo de aprendizagem, uma vez que o ensino da língua serve para a prática social e a partir daí o aluno possa posicionar-se como sujeito da língua. Partindo desse aspecto, os PCN de Língua Portuguesa apontam que

[...] os conteúdos de língua e linguagem não são selecionados em função da tradição escolar que predetermina o que deve ser abordado em cada série, mas em função das necessidades e possibilidades do aluno, de modo a permitir que ele, em sucessivas aproximações, se aproprie dos instrumentos que possam ampliar sua capacidade de ler, escrever, falar e escutar. A seleção e priorização deve considerar, pois, dois critérios fundamentais: as necessidades dos alunos e suas possibilidades de aprendizagem. Estes, articulados ao projeto educativo da escola, que se diferencia em função das características e expectativas específicas de cada comunidade escolar, de cada região do país, devem ser as referências fundamentais para o estabelecimento da sequenciação dos conteúdos. (...) Um texto produzido é sempre produzido a partir de determinado lugar marcado por suas condições de produção. Não há como separar o sujeito, a história e o mundo das práticas de linguagem. (BRASIL, 1998, p. 37 e 40)

A partir disso, nos planejamentos dos professores, era possível perceber o foco nas habilidades para o desenvolvimento dos alunos, e isso se torna algo totalmente positivo para uma realidade que ainda está distante em um parâmetro geral. Por isso, é necessário que o professor em sala de aula não tenha medo de ir além dos conteúdos e em seus planejamentos, não só buscar um conteúdo direto do livro didático, mas que a partir dele ou de outras competências obter uma visão ampla e crítica. Assim, será possível explicar aos alunos de uma maneira e utilizando outras práticas fugindo do tradicional.

Levando a todos esses aspectos em consideração, é interessante apontar que as aulas de língua portuguesa nessas turmas de 9º ano tinham algo muito importante para poder trabalhar a linguagem, que é o conhecimento prévio do aluno. Durante as aulas, os professores sempre interligavam situações cotidianas nas quais os alunos poderiam observar o cotidiano em que estivesse inserido.

Tudo isso era levado em consideração, pois determinados conteúdos ofertados necessitavam de um determinado grau de conhecimento prévio dos alunos, e isso é indispensável no processo de ensino e aprendizagem. Os professores frequentemente levavam em consideração a faixa-etária dos alunos, e isso era feito considerando o desenvolvimento cognitivo e desempenho da turma nas atividades anteriores, uma vez que, por ser do 9º ano, os professores alegam que muitos precisam apresentar determinadas habilidades para que eles pudessem alcançar um nível mais avançado.

Nesse aspecto, os PCN de Língua Portuguesa dizem que

Os alunos do terceiro e do quarto ciclo do ensino fundamental, idealmente, apresentam-se na idade entre 11 e 15 anos, ainda que, infelizmente, muitas vezes, por causa das dificuldades que enfrentam na vida e na escola, os estudantes possam ser mais velhos. Pode-se dizer, de modo geral, que esta fase da educação escolar compreende a adolescência e a juventude. Trata-se de um período da vida em que o desenvolvimento do sujeito é marcado pelo processo de (re)constituição da identidade, para o qual concorrem transformações corporais, afetivo-emocionais, cognitivas e socioculturais. (...) A busca de reinterpretação das experiências já vividas e das que passa a viver a partir da ampliação dos espaços de convivência e socialização possibilita ao adolescente a ampliação de sua visão de mundo, na qual se incluem questões de gênero, etnia, origem e possibilidades sociais e a rediscussão de valores que, reinterpretados, passam a constituir sua nova identidade. (...) No caso do ensino de Língua Portuguesa, considerar a condição afetiva, cognitiva e social do adolescente implica colocar a possibilidade de um fazer reflexivo, em que não apenas se opera concretamente com a linguagem, mas também se busca construir um saber sobre a língua e a linguagem e sobre os modos como as opiniões, valores e saberes são veiculados nos discursos orais e escritos. Tal

possibilidade ganha particular importância na medida em que o acesso a textos escritos mais complexos, com padrões linguísticos mais distanciados daqueles da oralidade e com sistemas de referência mais distantes do senso comum e das atividades da vida diária, impõe a necessidade de percepção da diversidade do fenômeno linguístico e dos valores constituídos em torno das formas de expressão. (BRASIL, 1998, p. 45, 46 e 47).

Dessa forma, observou-se que os professores gostavam de fazer essa alusão de conhecimentos prévios e o determinado conteúdo. E isso auxiliava muito bem nas aulas, pois, com as práticas exercidas pelos professores, com relação ao uso dos gêneros textuais, era notório que as aulas tinham um melhor êxito, até mesmo na compreensão por parte dos alunos.

No que diz respeito à escolha dos gêneros textuais para se trabalhar nessas turmas eram de acordo com o determinado nível de conhecimento dos alunos ou o que eles já deveriam ter alcançado, de acordo com o nível escolar exigido pelas escolas.

Assim, pudemos notar que, nas turmas do 9º ano, os professores sempre faziam uma relação entre os gêneros exigidos no currículo da escola e os gêneros que os alunos vivenciavam no seu cotidiano. Com uma quantidade considerada de gêneros aos quais tinham que ser trabalhados em sala de aula, os professores tiveram que selecionar aqueles com base nos objetivos apresentados dentro de documentos curriculares. Nesse sentido, é importante mencionar que essa seleção de texto é algo apontado também nos PCN de Língua Portuguesa:

A grande diversidade de gêneros, praticamente ilimitada, impede que a escola trate todos eles como objeto de ensino; assim, uma seleção é necessária. Neste documento, foram priorizados aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, comumente presentes no universo escolar. No entanto, não se deve considerar a relação apresentada como exaustiva. Ao contrário, em função do projeto da escola, do trabalho em desenvolvimento e das necessidades específicas do grupo de alunos, outras escolhas poderão ser feitas. (...) Levando em conta os usos sociais mais frequentes dos textos, no que se refere aos gêneros selecionados. (BRASIL, 1998, p. 53)

Nesse caso, os gêneros escolhidos e trabalhados em sala de aula foram os que estão de acordo com o conhecimento prévio do aluno, conteúdo específico e o uso social, levando em conta principalmente aqueles que estão na realidade a qual estão inseridos. Cumpre lembrar que a descrição dos gêneros selecionados e trabalhados está descrita no item 1.2 “Uso dos gêneros textuais nas aulas de língua materna: uma realidade em Codó e Timbiras” neste trabalho.

Comentar sobre ambas as turmas, não somente do 9º ano, mas as do 5º ano, torna-se uma questão relevante, principalmente no aspecto práticas pedagógicas. Isso se via até mesmo

nos conteúdos e como os gêneros se encaixavam. A partir disso, os conteúdos abordados e o desenvolvimento das práticas com os gêneros eram de acordo com os níveis escolares, uma vez que, trabalhar textos de 5º ano não é a mesma coisa que trabalhar textos de 9º ano. Ou seja, dependendo da prática era levado em consideração esse aspecto:

É preciso levar em consideração na atividade de produção textual o assunto que se deseja ver elaborado, que deve estar em sintonia com a prática social focalizada, com o gênero textual estudado e com a faixa-etária do aluno. Para ter o que dizer, os alunos precisam ser orientados tanto a ativar os conhecimentos que já possuem sobre a temática quanto a buscar informações novas em diferentes materiais e suportes, como jornais, revistas, livros e internet. (MARCUSCHI, 2010, p. 79)

Partindo desse pressuposto, por meio desses gêneros, é possível explorar diversos tipos de conhecimentos, e esse era o intuito das práticas dos professores. Observou-se que o estudo desses gêneros vem possibilitando o desenvolvimento de diversas competências de uma forma contextualizada, e é possível perceber que traz um efeito positivo, como é possível observar nas orientações dos PCN, que afirmam que (BRASIL, 1998, p. 24), “a compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino”.

Nas aulas, os estudos com os gêneros promoveram o contato com essas competências e todas as atividades descritas na seção anterior tiveram essa ligação. Na competência textual, em algumas atividades, as aulas promoveram o contato com fatores sociais e extraclasse da escrita de texto na sociedade, em que, de acordo com Marcuschi (2010, p.78) “o ensino da produção textual com base em gêneros disponibiliza as condições pedagógicas que podem levar o aluno a compreender como participar de modo ativo e crítico das ações de uma comunidade”. Em algumas atividades, é possível ver que essa competência teve sua inclusão em meio àquelas atividades.

Ao adentrar na linguística, foi possível encaixar essa competência nas atividades relacionadas aos gêneros textuais, uma vez que, “é fundamental que os alunos sejam levados a refletir sobre as estratégias linguísticas que se apresentam como relevantes na escrita do texto. Isso possibilita o aluno a aprender sobre a língua de forma contextualizada”. (MARCUSCHI, 2010, p. 79). Nesse sentido, observou-se que os alunos tiveram esse contato, principalmente no ato da necessidade de identificar elementos e estruturas linguísticas correspondentes aos textos que eles tiveram contato.

Com relação à competência oral, comunicativa e interativa, pode-se afirmar que foram

as mais exploradas entre todos os aspectos, pois ao observar o quadro 1 e quadro 2 da seção anterior, nota-se que, em quase todas as atividades, aspectos como escrever socialmente, comunicação entre pessoas e trabalho em equipe são alguns dos elementos evidenciados. Nesse caso, os alunos produziram textos orais e tiveram oportunidade de expor suas opiniões, ou seja, tiveram que desenvolver suas habilidades comunicativas e principalmente ler, por meio de apresentações e interações para com a turma.

Nesse seguimento, a apropriação da linguagem oral é extremamente necessária para o desenvolvimento do aluno, uma vez que, “Ao falarmos, ou seja, ao nos comunicarmos com alguém pelo meio sonoro, não apenas falamos, mas fornecemos ao outro um vasto conjunto de informações sobre as várias facetas de nossas identidades sociais e sobre a maior ou menor amplitude de nossa competência comunicativa.” (BENTES, 2010, p. 131). Dessa forma, com base no que foi desenvolvido com essas turmas, a oralidade pode proporcionar aos alunos o ato de reflexão sobre a realidade em que vive e manifestação por meio de comunicação e interação permitindo-lhes a partir disto a ampliação dos seus conhecimentos e sua própria formação de identidade enquanto falante de uma língua alusiva à uma determinada comunidade.

Tendo em vista a todas essas competências que foram trabalhadas, não somente nas atividades que relacionam aos gêneros, mas de forma geral nas aulas de língua portuguesa nessas turmas que vêm sendo acompanhadas, essa competência é bastante explorada, principalmente nas turmas do 9º ano, sendo ela a crítico-reflexiva, pois, a partir do momento em que os alunos se dispõem em aprender mais e adquirir conhecimentos que ultrapassam os muros da escola, esses alunos poderão ter uma visão crítica de mundo. Nesse caso, “O caminho parece apontar não para conteúdos formais, unos e descontextualizados, mas para práticas plurais, culturalmente sensíveis e significativas à formação de cidadãos críticos e protagonistas no espaço social. (MARCUSCHI, 2008 apud ROJO, 2010, p 78). A partir disso, quando se trabalha a língua, é perceptível os resultados nos alunos, principalmente quando o intuito é exatamente utilizar para na sociedade, mais especificamente, para entender a pluralidade decorrente no meio em que vive. E, para isso, a competência crítico-reflexiva é a base para que os alunos tenham essa visão ampla.

Mediante ao exposto, as práticas exercidas por meio dos gêneros, pode ser uma solução ao ensino, que, a cada ano que passa, está cada vez mais saturado por conta de estratégias que limitam aos alunos a desenvolverem habilidades e competências que servirão para o meio

social. Nesse caso, os gêneros textuais permitem aos professores diversas práticas, assim como as já apontadas no tópico anterior e que a partir delas se tem resultados satisfatórios, muito embora seja necessário o cuidado para não se cair em um ensino engessado e que não esteja com os olhos nas competências e nas habilidades de comunicação, sim no texto e no gênero em si, o que desvirtuaria a importância do uso dos gêneros em sala de aula. Além disso, por meio dos gêneros, nota-se diversas possibilidades de se aprender língua de forma contextualizada e totalmente desligada da tradicional fórmula de ensino, que ainda beneficia ao aluno e traz consigo a capacidade de simular a realidade e proporcionar realidades sociais de uso da linguagem em que a competência comunicativa seja realmente testada ou desenvolvida. .

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de língua ainda é um tema muito discutido no campo da linguística, como já apontado neste trabalho, pois é uma tarefa muito desafiadora buscar entender todas as questões que os cercam. Podemos ressaltar também que ainda estamos longe de alcançarmos um outro patamar com o ensino de língua portuguesa, porém, já existem novos recursos que podem contribuir para que possamos caminhar em uma nova vertente e quem sabe mudarmos esse quadro existente do ensino.

Com o avanço da tecnologia, o acesso a diversas ferramentas de interação, como sites, plataformas, redes sociais e entre outros corroboraram para uma realidade que há algumas décadas atrás não existia. E essa possibilidade de usufruir dessas tecnologias podem agregar de forma positiva. Com isso, tem-se que adaptar ou buscar uma nova forma de ensinar, e, para isso, toda escola precisa lidar com os novos perfis de alunos e, a partir disso, entender sua realidade e suas necessidades.

Dentre as diversas disciplinas que precisam atentar para essa nova realidade e essa nova visão do ensino, não resta dúvidas de que o ensino de língua materna é um das que precisa estar mais ligada a essa nova realidade. Ainda não podemos constatar como o ensino de língua se encontra de forma geral, mas, podemos dizer com bases em linhas teóricas e estudos realizadas sobre esta área que avançamos em um certo nível, o que se torna significativo.

No campo da linguística, foi possível observarmos novas perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa no intuito de que se incorporasse, na prática dos docentes, uma concepção interativa de linguagem, fazendo com que houvesse um protagonismo dos sujeitos e de seus discursos. Lógico que a proposição dessas questões nos documentos curriculares que foram apontados neste trabalho é uma importante iniciativa na busca de um ensino que esteja voltado para a realidade e o concreto na sociedade.

Além de colaborar para uma nova visão de prática, o auxílio dos gêneros textuais foi a complementação necessária para que este determinado avanço tenha apresentado novas fórmulas para o ensino. O que é algo que podemos contar ao tratar dos desafios encontrados no ensino da Língua Materna.

Nas escolas que acompanhamos, mesmo com índices abaixo do esperado, nos surpreendeu o trabalho que foi desenvolvido, uma vez, os professores buscavam uma reinvenção em seus trabalhos. Mesmo que houvesse empecilhos que não dependiam somente

de sua vontade em fazer a diferença, as professoras que participaram desta pesquisa, nas aulas em que testemunhamos, buscavam sempre fazer uma aula diferenciada, para além do já tradicional modo de ensino.

Como dito, não é uma realidade geral de como podemos encontrar o ensino na nossa sociedade e nas nossas escolas. Existem diversos fatores e visões que nos levam a uma certa incógnita ao tratar deste tema, visto que, partindo da realidade de cada estado, existem estratégias e formas de ensinar, o que colabora para os diferentes índices de IDEB nas escolas brasileiras. Pelo que observamos, o esforço das docentes nessas escolas é digno de observação.

Todavia, o trabalho apresentado pelos professores pode ser um primeiro passo para a mudança do atual quadro de ensino, não somente do ensino de língua portuguesa. E muito embora seja possível o desenvolvimento desse tipo de atividade ainda há a necessidade de que as escolas se tenham novas atitudes e novos pensamentos. Muito embora essas professoras tenham se esforçado para tentar contextualizar a realidade daqueles alunos, é preciso de mais.

Como apontado, as atividades exercidas pelos professores não dependem de suas vontades. Muitas vezes a realidade da nossa educação acaba trazendo essas falhas que impedem o desenvolvimento desse tipo de trabalho. O ensino em si, já perpetua como um dos menos satisfatórios com relação a diversos países. O Brasil ocupa o 53º lugar em educação, entre 65 países avaliados (PISA). Mesmo com o programa social que incentivou a matrícula de 98% de crianças entre 6 e 12 anos, 731 mil crianças ainda estão fora da escola (IBGE)³

Nessa perspectiva, entendemos que existem diversos fatores que auxiliam nesses resultados insatisfatórios, sobretudo, é uma realidade condizente com a nossa atual situação econômica, o que é algo muito preocupante.

Mesmo nos deparando com este descaso, vemos que o ensino conta ainda com esforços dos próprios professores, que tentam se adaptar a partir da evolução e o crescimento da nossa sociedade, fazendo com que as escolas se adequem à realidade atual, mesmo que de forma lenta.

Podemos dizer que, a partir dessa visão realista, precisamos de mudanças e crescimento. Com o trabalho apresentado pelos docentes podemos enxergar como um primeiro passo para a realidade do ensino. E não somente com esta realidade, visto que já alcançamos diversos lugares com trabalhos semelhante ao desenvolvido aqui.

Considerando o que foi apresentado neste trabalho, principalmente com os resultados

³ Disponível em: [Educação no Brasil. A Atual Situação da Educação no Brasil \(uol.com.br\)](http://uol.com.br)

dos acompanhamentos nas turmas de 5º e 9º ano e os resultados das análises das entrevistas com os professores, evidenciamos que, nas escolas acompanhadas nestes dois municípios, existe uma realidade parecida, entretanto não tão distante de outras escolas e em outros estados.

Percebemos que por mais que houvesse grandes trabalhos realizados com os gêneros textuais, ainda existia alguns desafios dentro da escola. Assim como a realidade de muitas, a maioria dos trabalhos desenvolvidos se davam a partir de recursos tirados do bolso dos professores. O que evidencia uma falha no sistema educacional, visto que, é obrigação da escola ofertar materiais aos professores para desenvolverem seus trabalhos.

Todavia, isso não tira o mérito de que estes trabalhos desenvolvidos pelos professores evidenciam caminhos que podem ser seguidos em outras escolas brasileiras. Ainda sobre as professoras, compreendemos que elas, assim como os alunos, estão em aprendizado e conhecimento das discussões sobre a presença dos gêneros no ensino de língua materna, uma vez que, considerando as entrevistas e as observações, o esforço dessas professores pode levar a um quadro diferente do atual no ensino das duas escolas investigadas.

É válido destacarmos que as observações realizadas nos proporcionaram uma outra visão a respeito do ensino. Logo, não esperávamos resultados positivos com relação às práticas, pois, percebemos que os professores acompanhados planejavam aulas muito interessantes com base nos gêneros. Isso nos fez perceber que, diferente de décadas atrás, a realidade do ensino e da prática em sala de aula vem se modificando de alguma forma, e isso é fruto de intensas discussões, formações e estudos da prática pedagógica..

Notamos também, que independente do ciclo, os professores se apresentaram bem dinâmicos ao desenvolver suas atividades. Nas turmas de 9º ano, não esperávamos ver os professores trabalhando os gêneros com atividades totalmente práticas, sem, em muitas vezes, vinculá-las ao teórico. Isso nos surpreendeu, pois, de fato, já é algo enraizado na nossa concepção, de que, quando se chega no segundo ciclo, não esperamos atividades “muito dinâmicas”, voltadas para a prática do cotidiano, esperamos muito mais atividades pautadas quase que exclusivamente em atividades de livro didático ou de atividades descontextualizadas.

Sobre as entrevistas com os professores, notamos em suas respostas que ambos possuem pensamentos muito interessantes com relação ao ensino da Língua Portuguesa. Vimos que mesmo aqueles que possuem mais de vinte anos de carreira e aqueles que têm menos de atuação compartilham da mesma perspectiva. A mudança de mentalidade e uma nova atitude são

elementos essenciais para o ensino e para as mudanças nesse ensino.

Ademais, tiramos como conclusão neste trabalho, que é apenas o início de uma busca por respostas com relação ao ensino em realidades de ensino como as investigadas. Mesmo com o pequeno número de espaços e realidades contempladas neste estudo, a contribuição deste estudo está, sobretudo, nos relatos de observação e nas entrevistas com as professoras participantes. A pesquisa nos mostra a necessidade de olharmos mais de perto a escola, para além de idealizações ou hipóteses, é preciso ver a escola em sua realidade, destacando os problemas e também as soluções que ela tem encontrado, destacar os bons exemplos e ter a esperança de um ensino de língua materna completamente modificado. Por fim, é necessário destacar que a realidade das escolas e os exemplos apresentados neste estudo não constitui uma realidade universal nos municípios de Codó e Timbiras, ainda é muito precário o resultado do ensino de língua materna nesses municípios, vide os dados do IDEB. Essa realidade na força a olhar ainda mais essas e outras redes de ensino para entendermos os fatores e a complexidade dos resultados apresentados pelas redes de ensino de municípios do interior e até das capitais brasileiras.

6. REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, Francisco. Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. **São Paulo: Cortes**, 2011.

AMARAL, João JF. Como fazer uma pesquisa bibliográfica. **Fortaleza: UFC**, v. 3, 2007.

ARAÚJO, Júlio. **Constelação de gêneros: a construção de um conceito**. São Paulo: Parábola, 2021.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 2ª edição. **São Paulo: Livraria Martins Fontes**, 1997.

BAZERMAN, Charles. The life of genre, the life in the classroom. **Genre and writing: Issues, arguments, alternatives**, p. 19-26, 1997.

_____, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Cortez, 2005.

BENASSI, Maria Virgínia Brevilheri. O gênero “notícia”: uma proposta de análise e intervenção. **CELLI–Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários**, v. 3, p. 1791-1799, 2007.

BENTES, Anna Christina. Linguagem oral no espaço escolar: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. **Explorando o ensino: Língua Portuguesa. Brasília, DF: Ministério da Educação**, p. 15-35, 2010.

_____, Anna Christina. Gênero e ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. **KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz e BRITO, Karin Siebeneicher. Gêneros textuais: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola**, 2011.

BHATIA, Vijay K. Genre analysis today. **Revue belge de philologie et d'histoire**, v. 75, n. 3, p. 629-652, 1997. BIBER, D. **Variation across speech and writing**. Cambridge, Cambridge University Press, 1988

BONINI, Adair. Gênero textual/discursivo: o conceito e o fenômeno. **Gêneros textuais: teoria e prática. Londrina: Moriá**, p. 3-17, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa (5ª a 8ª série)**. Brasília, 1998

BRANDÃO, Sílvia Figueiredo; VIEIRA, Sílvia Rodrigues. Concordância nominal e verbal: contribuições para o debate sobre o estatuto da variação em três variedades urbanas do português. **Alfa: Revista de Linguística (São José do Rio Preto)**, v. 56, p. 1035-1064, 2012.

CORTEZ, CINARA MONTEIRO. Gêneros e PCNs: Uma reflexão sobre os pressupostos teóricos e práticas pedagógicas no ensino de língua portuguesa. **Revista Escrita**, v. 2010, n. 11, 2010.

COSCARELLI, Carla Viana. 5) Gêneros textuais na escola. **Veredas-Revista de Estudos Linguísticos**, v. 11, n. 2, 2007.

DA SILVA JÚNIOR, Sílvia Nunes. A identidade e a formação do professor de português: questões de linguagem, percepção de ensino e letramento digital. **Linguagens-Revista de Letras, Artes e Comunicação**, v. 11, n. 1, p. 340-356, 2017.

DA SILVA, Marcinete Rocha. GÊNEROS TEXTUAIS COMO RECURSO PARA ENSINO E APRENDIZADO DE LÍNGUA PORTUGUESA. **Revista Moinhos**, n. 3, p. 91-110, 2013.

DA SILVA, Polyana Batista; DE SOUZA, Paulo Vitor Souza; DE SOUZA FREIRE, Fátima. Observação como técnica de pesquisa qualitativa: panorama em periódicos contábeis brasileiros. In: **4th UnB Conference on Accounting and Governance & 1º Congresso UnB de Iniciação Científica-CCGUnB**. 2018.

DE FREITAS, Manoel Guilherme; BARBOSA, Maria do Socorro Maia Fernandes. O professor de Língua Portuguesa no contexto atual: desafios e avanços. **Revista Letras Raras**, v. 2, n. 1, p. 29-41, 2013.

DE MELLO GARCIA, Rosana Aparecida. AS DIMENSÕES DO GÊNERO DO DISCURSO E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO. **Humanidades & Inovação**, v. 5, n. 10, p. 89-105, 2018. **Supervisionado**. **Humanidades & Inovação**, v. 5, n. 10, p. 89-105, 2018.

DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS, Produções. OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE. 2013.

ANTUNES, Irandé. Aula de português: encontro & interação. São Paulo: Ed. Parábola editorial, 2003.

DIONÍSIO, Ângela Paiva (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna,

2002

DOS SANTOS, Denílson Medeiros; SERRA, Luís Henrique. **Gêneros textuais como prática didática: leitura e produção de textos nas aulas de língua portuguesa na escola José Sarney em Timbiras ma.**

DOS SANTOS, Jucenilton Alves; GUSMÃO, Maria Aparecida Pacheco. A paródia como gênero textual em um olhar discursivo bakhtiniano: uma relação de intertextualidade. **Revista Linguagens & Letramentos**, v. 3, n. 1, p. 32-45, 2018.

DOLZ-MESTRE, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Genres et progression en expression orale et écrite. Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande. **Enjeux**, n. 37/38, p. 49-75, 1996.

FARIAS, Ana Marcia Ferreira de. **Formação de professores: implicações para o ensino da língua portuguesa.** In: MOURA, Denilda. Os desafios da língua: pesquisas em língua falada e escrita. Maceió: Edufal, 2008, p. 182.

FONSECA, João José Saraiva. **Apostila de metodologia da pesquisa científica.** João José Saraiva da Fonseca, 2002.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português.

FERREIRA, Dina Maria Martins. Texto, discurso e ensino de Elisa Guimarães. **Todas as Letras-Revista de Língua e Literatura**, v. 11, n. 2, 2009.

IRALA, Esrom Adriano Freitas; TORRES, Patrícia Lupion. O uso do AMANDA como ferramenta de apoio a uma proposta de aprendizagem colaborativa para a língua inglesa. **Educação a Distância nos Sistemas Educacionais**, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** Editora Contexto, 2015.

_____. Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** contexto, 2006.

_____, Ingedore G. Villaça. 2) Linguagem e cognição: a construção e reconstrução de objetos-de-discurso. **Veredas- revista de estudos linguísticos**, v. 6, n. 1-, 2002.

LIMA, Eliane Dos Santos Oliveira. Cartas dos ouvintes do programa Mix Matinal, da rádio serrote FM: resgate e valorização cultural. 2017.

LIMA, Fernanda Barboza. GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO. Disponível

em: <

https://www.editorarealize.com.br/revistas/sinalge/trabalhos/TRABALHO_EV066_MD1_SA2_ID1562_23032017225333.pdf.> Acesso em: 05 de maio de 2022.

Língua Portuguesa : ensino fundamental / Coordenação, Egon de Oliveira Rangel e Roxane Helena Rodrigues Rojo . - Brasília : **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**, 2010. 200 p. : il. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 19)

MACEDO, Neusa Dias de Macedo. Inicialização à Pesquisa Bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa/Neusa Dias de Macedo.-. **Revista–São Paulo: Edições Loyola**, 1994.

MARANHÃO. Resolução CEE/MA nº 285/2018. **Aprova o Documento Curricular do Território Maranhense como referência na implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão**. Disponível em:

<<https://conselhodeeducacao.ma.gov.br/ementa/>>. Acesso em: 02 de setembro de 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. atlas, 2003.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. **Coleção explorando o ensino: língua portuguesa**. Brasília: **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**, p. 65-84, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: **Lucerna**, v. 3, 2004.

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

MESQUITA NETO, Rui; BERVIQUE, Janete de Aguirre. **A Influência dos contos de fadas na compreensão do mundo pela criança**. Revista Científica Eletrônica de Psicologia, São Paulo, ano VIII, n. 14, 2010.

MIGUEL, Fernanda Valim Côrtes. **A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada.** Revista odisseia, 2010.

MOURA NEVES, Maria Helena. **A gramática: história, teoria e análise, ensino.** Unesp, 2002.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. **Gêneros Textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino.** São Carlos, Editora Claraluz, 2009.

OLIVEIRA, Eliane Feitoza. **As diferentes abordagens sobre os gêneros do discurso e as relações inter-genéricas.** Revista Recorte, v. 13, n. 2, 2016.

OLIVEIRA, Juliane Gomes; MIRANDA, Joseval Dos Reis . **O Uso De Poemas Em Sala De Aula: Possibilidades Para Desenvolver Alfabetização Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental.** Disponível em <[TRABALHO_EV140_MD1_SA8_ID3898_08072020082253.pdf \(editorarealize.com.br\)](https://editorarealize.com.br/Trabalho_EV140_MD1_SA8_ID3898_08072020082253.pdf)>. Acesso em 11 de maio de 2022.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. O ensino pragmático da literatura. ___. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática.** São Paulo: Parábola Editorial, p. 171-194, 2010.

POPE, Catherine; MAYS, Nicholas. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde.** Artmed Editora, 2009.

RAMA, Ângela (org.); WALDOMIRO, Vergueiro (org.); RAMOS, Paulo; VILELA, Tulio; BARBOSA, Alexandre. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2004.

RICO, Rosi. Competência 4: Comunicação. **Nova escola**, 2019. Disponível em: <[Saiba mais sobre a competência Comunicação \(novaescola.org.br\)](https://novaescola.org.br/)>. Acesso em 14 de julho de 2022

ROCHA, Anna Gabrielle Amorim. **A importância dos gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano, v. 5, p. 18-32, 2020.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo:

Parábola Editorial, p. 152-183, 2005.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: **Parábola Editorial**, v. 207, 2005.

ROMEU, Sylvania S.L. **Gêneros textuais: Referência para o ensino de língua portuguesa**. Disponível em < <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php>

>. Acesso em: 27 de Agosto de 2021.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne CB. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero. **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: **Autêntica**, p. 27-42, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução Antônio Chelini et al. 25ª edição. São Paulo: Cultrix, 1996.

SIGNOR, Rita. Os gêneros do discurso—BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306. **Revista Gatilho**, v. 7, 2008.

SILVA, Agnalva Nogueira Magalhães; DOS SANTOS, Rejane Antônio Coelho Trindade; DIAS, Romar. O uso dos gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa: uma reflexão teórica e prática. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 1, p. 47-55, 2020.

SUASSUNA, L. Aula e professor de português: uma reflexão a partir do imaginário dos alunos; Didática da língua portuguesa: a questão do método, do objeto e do objetivo; Ensino de língua portuguesa: problemas e perspectivas metodológicas. In: _____ . **Ensaios de pedagogia da língua portuguesa**. Recife: Editora universitária da UFPE, 2006, p. 15-49.

SWALES, John M.; SWALES, John. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge university press, 1990.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Categorias de texto: significantes para quais significados?** In.: TRAVAGLIA, Luiz Carlos (Org.); FINOTTI, Luísa Helena Borges (Org.) ; MESQUITA, Elisete Maria Carvalho de (Org.) . Gêneros de texto: caracterização e ensino. 1ª ed. Uberlândia: EDUFU, 2007. p. 173-192. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/travaglia/>>. Acesso em: 06 de Setembro de 2021

_____, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1. e 2. graus.** Cortez, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. 1987.

ZANINI, Marilurdes. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 21, p. 79-88, 1999.

ANEXO A: Questionário utilizado

Esclarecimentos: O presente questionário é um instrumento de coleta de dados produzido para fins acadêmico-científicos. As respostas que serão dadas neste questionário são privadas e quando forem publicitadas, a autoria será protegida por meio de um código ou por meio de codinomes. O questionário tem 18 questões relacionadas ao ensino de língua portuguesa e o uso de gêneros textuais em sala de aula, focando o ensino de língua portuguesa. Desde já agradecemos a sua colaboração.

1 – Como você entende/percebe o quadro do ensino de língua portuguesa atualmente nas escolas brasileiras? Para você, é satisfatório?

2 – No que se refere às habilidades comunicativas dos seus alunos (ler, escrever, ouvir e falar), qual é a mais desenvolvida e qual a menos desenvolvida?

3 – No que se refere às habilidades menos desenvolvidas, você consegue apontar uma causa para que esse problema aconteça? – Em sala de aula, como é sua rotina de ensino de língua portuguesa?

5 – Qual a sua opinião acerca do trabalho com o uso dos gêneros em sala de aula?

6 – Quais gêneros textuais você mais utiliza em suas aulas?

7 – Quais gêneros textuais os alunos mais gostam de trabalhar?

8 – Na sua opinião, como os gêneros textuais podem ajudar no aprendizado do aluno?

9 – Qual prática relacionada a gênero textual você já utilizou em sala de aula?

10 – Na sua opinião, qual o maior motivo dos gêneros textuais não serem utilizados como prática didática?

ANEXO B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: O USO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NA PERSPECTIVA DE ENSINO: UMA INVESTIGAÇÃO NAS ESCOLAS DE CODÓ E TIMBIRAS

Pesquisador Responsável: Denilson Medeiros dos Santos

Você está sendo convidado(a) para participar do projeto intitulado “O uso dos gêneros textuais na perspectiva de ensino: Uma investigação nas escolas de Codó e Timbiras.

Este projeto tem o objetivo de conhecer as práticas de ensino por meio de gêneros nas escolas de Codó e Timbiras, dando ênfase a análise de documentos, observações em sala de aula e aplicação de questionários com professores (as) de Língua Portuguesa nas escolas selecionadas.

Para tanto, será necessário realizar os seguintes procedimentos: Análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Documento oficial referente ao planejamento de ensino dos municípios Codó e Timbiras, questionário direcionado aos professores (as) e observações nas salas de aula. As observações serão realizadas com algumas turmas das escolas que serão escolhidas a fim de investigar nas aulas da disciplina língua portuguesa como são explorados os gêneros nas atividades, conteúdos e nas metodologias.

Durante a execução do projeto faz-se necessário dizer que há riscos que possam interferir em sua participação nesta pesquisa, como alteração de cronograma do projeto, compartilhamento de informações consideradas sigilosas pelo pesquisado, receio em expor dados ao pesquisador, mas, é importante também apontar alguns benefícios durante a participação no projeto como, a contribuição para o crescimento escolar, na sociedade, desenvolvimento científico a partir das informações compartilhadas e dentre outros.

Após ler e receber explicações sobre a pesquisa, você tem o direito de:

1. receber resposta a qualquer pergunta e esclarecimento sobre os procedimentos, riscos, benefícios e outros relacionados à pesquisa;
2. retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo;
3. não ser identificado e ser mantido o caráter confidencial das informações relacionadas à privacidade.
4. procurar esclarecimentos com o Denilson Medeiros dos Santos por meio do número de telefone (99) 98247-6276 ou no Endereço Rua Santa Isabel, Bairro Horta, Timbiras-Ma, em caso de dúvidas ou notificação de acontecimentos não previstos.

Diante disso, a pesquisa só terá início a partir da aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), sendo o Comitê de Ética em Pesquisa é um grupo não remunerado formado por diferentes profissionais e membros da sociedade que avaliam um estudo para julgar se ele é ético e garantir a proteção dos participantes.

Eu, _____, declaro estar ciente do anteriormente exposto e concordo voluntariamente em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Acrescentar contato do colaborador, se houver.

Timbiras-Ma, ____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa: _____

Eu, _____, declaro que forneci todas as informações referentes à pesquisa ao participante, de forma apropriada e voluntária.

Timbiras-Ma, ____ de _____ de _____.

Assinatura do pesquisador: _____

Contato do pesquisador: (99) 98247-6276 / denilsonmedeiros021@gmail.com

ANEXO C – Termo de Concordância da Instituição

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

EU _____ da escola _____ estou ciente das responsabilidades da instituição coparticipante no cumprimento da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, na realização do projeto de pesquisa **o uso dos gêneros textuais no ensino de língua materna: uma investigação em escolas de Codó e Timbiras**, de responsabilidade do(a) pesquisador(a) **Denilson Medeiros Dos Santos**, com finalidade de Pesquisar as práticas de ensino por meio de gêneros nas escolas de Codó e Timbiras a partir da aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

O estudo envolve realização de entrevistas com os professores de Língua Portuguesa e observações em suas respectivas turmas de 5º e 9º ano. Tem duração de 8 meses com previsão de início para agosto de 2021

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e assegura que dispõe de infraestrutura necessária para a garantia da execução do projeto.

Timbiras, Ma / /

Gestor responsável da escola:

Nome/Assinatura/Carimbo

Pesquisador Responsável:

Assinatura

ANEXO D: Carta de Anuência

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos (o) a pesquisador (a) Denilson Medeiros dos Santos, a desenvolver o seu projeto de O USO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: UMA INVESTIGAÇÃO EM ESCOLAS DE CODÓ E TIMBIRAS, que está sob a orientação do Prof. Dr. Luís Henrique Serra cujo objetivo é conhecer as práticas de ensino por meio de gêneros nas escolas de Codó e Timbiras, dando ênfase a análises de documentos, observações em sala de aula e entrevistas com o corpo docente das escolas envolvidas, no **(nome do setor ou instituição)**.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Local, em ____/____/_____.

Nome/assinatura e **carimbo** do responsável onde a pesquisa será realizada