**MARILENE SANTOS MÁXIMO**

# FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE EM LÍNGUA PORTUGUESA E O ENSINO E APRENDIZAGEM DE GÊNEROS TEXTUAIS NO 9º ANO: UM ESTUDO DE CASO

**Orientadora: Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**

**Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração**

**Instituto de Educação**

**Lisboa**

**2015**

**MARILENE SANTOS MÁXIMO**

# FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE EM LÍNGUA PORTUGUESA E O ENSINO E APRENDIZAGEM DE GÊNEROS TEXTUAIS NO 9º ANO: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação defendida em provas públicas para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias no dia 29 de Janeiro de 2016 perante o Júrí nomeado pelo Despacho Reitoral nº 26/2016 com a seguinte composição:

**Presidente:** Professor Doutor Óscar Conceição de Sousa-ULHT

**Arguente:** Professora Doutora Maria Manuel Calvet Ricardo-ULHT

**Orientadora:** Professora Doutora Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra-ULHT

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**

**Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração**

**Instituto de Educação**

**Lisboa**

**2015**

*Penetra surdamente no reino das palavras*
*Chega mais perto e contempla as palavras.*
*Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra*
*E te pergunta, sem interesse pela resposta,*
*Pobre ou terrível, que lhe deres:*
*Trouxeste a chave?*

Carlos Drummond de Andrade (1945, p.12)

## Dedicatória

Dedico este trabalho, com carinho, à minha mãe, Maria Helena Rodrigues dos Santos, pelo apoio, compreensão e contribuição, tanto para minha formação pessoal como profissional.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter iluminado meus caminhos.

À Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e respectiva coordenação, pela organização do curso de Mestrado, dando todas as condições acadêmicas e incentivando os alunos a desenvolver um bom trabalho.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra, a minha gratidão pelo carinho, disponibilidade e saber, que me guiou na realização do trabalho.

Aos meus irmãos, em particular a Rogério, pelo apoio e compreensão, durante todo este período de estudos e pesquisa.

À minha mãe Helena, pela compreensão e educação de toda a vida, sempre me dando forças e ensinando a ser uma pessoa de caráter e fé.

Ao meu pai, pela sólida formação dada até a minha juventude, que me proporcionou a continuidade nos estudos, até a chegada a este mestrado.

Aos meus amigos, que nunca estiveram ausentes, agradeço a amizade e o carinho que sempre me disponibilizaram.

Aos colegas do curso, pelo carinho e incentivo.

## RESUMO

Nos últimos anos, a oferta de cursos de formação continuada, a professores de Português, foi intensificada, marcando a agenda das políticas educativas, no Brasil, tendo por finalidade melhorar a qualidade de ensino da Língua Portuguesa. O entendimento da natureza sociocultural dos usos da Língua levou à valorização dos gêneros textuais, como fonte de orientação basilar do processo de ensino-aprendizagem, pela possibilidade de aperfeiçoamento da Língua em uso. A partir destes princípios, presentes no currículo, foi definido o objetivo geral: averiguar se a participação dos docentes de Língua Portuguesa, em cursos de formação continuada, tem contribuído para o aperfeiçoamento da abordagem dos gêneros textuais, como ferramenta para as práticas linguísticas da leitura e da escrita, no 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública de Arauá/SE. Partindo do enquadramento teórico da pesquisa, efetuou-se a descrição e análise de teorias e estudos sobre os gêneros textuais, como práticas sociais, e ainda sobre a formação continuada de professores. Na pesquisa, que configura um estudo de caso, foi selecionada uma abordagem predominantemente qualitativa. Realizaram-se entrevistas a duas professoras, do Ensino Fundamental, que participaram de cursos de formação continuada, sobre gêneros textuais. Além disso, procedeu-se à observação de aulas de Língua Portuguesa, dessas professoras, em três turmas de 9º ano, com base numa grelha de observação de abordagens linguísticas de gêneros textuais, visando a análise da orientação docente das atividades linguísticas de gêneros textuais e do trabalho desenvolvido pelos alunos, em sala de aula. Os resultados do estudo comprovam a necessidade de reforçar a formação do professor, relacionada com as novas práticas de Língua Portuguesa, e de acordo com um acompanhamento pedagógico reflexivo, a fim de ajudar os alunos a ultrapassar as suas dificuldades, na compreensão da leitura e na produção escrita de gêneros textuais.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa; gêneros textuais; leitura e escrita; formação continuada docente; qualidade de ensino.

## ABSTRACT

In the last few years, the supply of continuing education courses to teachers of Portuguese teachers was intensified; it marked Brazil's educational policy agenda with the purpose of improving Portuguese language teaching quality. The understanding of sociocultural nature of Language use led to the appreciation of textual genres, as a basic guidance source of the teaching-learning process by the possibility of improving the Language in use. From these principles, present in the curriculum, general objective was defined: ascertaining whether the participation of Portuguese language instructors, in those courses, has contributed to the improvement of the textual genres approach as a tool for the linguistic practices of reading and writing, in the 9th grade of public elementary school in Arauá/SE.The description and analysis of theories and studies on textual genres as social practices, as well as on the continuing education of teachers were made based on the theoretical framework of the research. In the survey, which sets up a case study, a qualitative approach was selected. There were interviews with two teachers from Elementary School who attended continuing formation courses on textual genres. In addition, these teachers' classes' observation was proceeded in three groups of the 9th grade based on a grid of linguistic approach observation. This research also aimed to the analysis of teaching orientation of language activities as well as the work done by students in the classroom. The study results show the need to strengthen teachers training, related to new Portuguese Language practices and according to a reflective teaching support in order to help students overcome their difficulties in reading comprehension and in the written production of text types.

**Key-words**: Portuguese Language; textual genres; reading and writing; teacher continuing education; teaching quality.

## ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---|---|
| cap. | capítulo |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal |
| cf. | conforme |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| GESTAR | Gestão de Aprendizagem Escolar |
| ISD | Interacionismo Sociodiscursivo |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério de Educação e Cultura |
| p. | página |
| PCN | Parâmetro Curricular Nacional |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| pp. | páginas |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| SE | Sergipe |
| SEB | Secretaria de Educação Básica |

## ÍNDICE GERAL

**RESUMO** ..... **6**

**ABSTRACT** ..... **7**

**ABREVIATURAS E SIGLAS** ..... **8**

**INTRODUÇÃO** ..... **13**

**PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO** ..... **18**

**CAPÍTULO I - FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA** ..... **19**

**1. INTRODUÇÃO** ..... **19**

**2. PERSPECTIVAS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE** ..... **20**

2.1 Concepções de formação continuada docente ..... 20

2.2. Formação continuada e desenvolvimento profissional docente ..... 22

**3. ESPECIFICIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO BRASIL** ..... **24**

3.1 Aspectos legais da formação docente ..... 24

3.2. Coordenação pedagógica e formação docente em comunidade aprendente ..... 28

**CAPÍTULO II - LÍNGUA PORTUGUESA E ABORDAGEM SOCIODISCURSIVA DOS GÊNEROS TEXTUAIS** ..... **32**

**1. INTRODUÇÃO** ..... **32**

**2. LÍNGUA E INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO DE BRONCKART** ..... **33**

2.1. Conceito de Língua e linguagem ..... 33

2.2. O Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart ..... 35

**3. GÊNEROS TEXTUAIS E SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS** ..... **37**

3.1. Conceito de gênero textual ..... 37

3.2. Das sequências discursivas à diversidade de gêneros textuais ..... 39

3.3. Os gêneros textuais no currículo do Ensino Fundamental ..... 43

3.4. A didatização dos gêneros textuais nas sequências didáticas ..... 44

3.4.1. O procedimento sequência didática ..... 47

3.4.2. Operacionalização dos módulos da sequência didática ..... 49

**PARTE II - INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA** ..... **51**

**CAPÍTULO III – METODOLOGIA DO ESTUDO** ..... **52**

**1. INTRODUÇÃO** ..... **52**

**2. PROBLEMÁTICA ..... 53**
**3. QUESTÃO DE PARTIDA ..... 54**
**4. OBJETIVOS ..... 54**
**5. OPÇÕES E ESTRATÉGIA METODOLÓGICA ..... 55**
**6. FONTES E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS ..... 56**
6.1. O Inquérito por Entrevista ..... 56
6.2. Grelha de Observação de Aula ..... 58
**7. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO ..... 58**
**8. SUJEITOS DA PESQUISA ..... 59**

**CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS ..... 60**
**1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA OBSERVAÇÃO DE ABORDAGENS LINGUÍSTICAS DE GÊNEROS TEXTUAIS EM AULA ..... 60**
1.1. Caracterização dos alunos das turmas observadas ..... 60
1.2. Orientação e atividades propostas pelo professor em sala de aula ..... 62
1.3. Observação do trabalho desenvolvido pelos alunos em sala de aula ..... 68
1.4. Apreciação descritiva geral e da relação professor-aluno ..... 69
**2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO POR ENTREVISTA AOS PROFESSORES ..... 71**
2.1. Identificação das professoras ..... 72
2.2. Análise categorial das Entrevistas ..... 72
**CONCLUSÕES ..... 87**
**BIBLIOGRAFIA ..... 92**
**APÊNDICES ..... i**
Apêndice I- Grelha de Observação de Abordagens Linguísticas de Gêneros Textuais em Aula ..... ii
Apêndice II - Guião do Inquérito por Entrevista a Professores de Língua Portuguesa ..... iv
Apêndice III - Transcrição das respostas dos professores ao Inquérito por Entrevista ..... vi

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

**Gráfico 1-** Sexo dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II ..... 61
**Gráfico 2-** Idade dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II ..... 61

## ÍNDICE DE QUADROS

**Quadro 1-** Comparação entre supervisão pedagógica inicial e contínua ..... 30
**Quadro 2-** Discurso, sequência e gênero gênero ..... 40
**Quadro 3-** Caracterização das tipologias textuais para aplicação didática didática ..... 42
**Quadro 4-** O procedimento sequência didática ..... 48

## ÍNDICE DE TABELAS

**Tabela 1-** Concretização de atividades prévias para cada gênero textual ..... 62
**Tabela 2-** Gêneros textuais na oralidade, leitura e escrita ..... 64
**Tabela 3-** Estratégias reflexivas sobre regras de funcionamento da Língua ..... 65
**Tabela 4-** Preparação da produção escrita ..... 65
**Tabela 5-** Integração do erro no processo de ensino-aprendizagem ..... 67
**Tabela 6-** Interação em sala de aula ..... 67
**Tabela 7-** Trabalho desenvolvido pelos alunos em sala de aula ..... 68
**Tabela 8-** Perfil das professoras ..... 72
**Tabela 9-** Importância das abordagens linguisticas dos Gêneros Textuais no Ensino Fundamental ..... 73
**Tabela 10-** Finalidade do aperfeiçoamento de Gêneros Textuais orais e escritos ..... 74
**Tabela 11-** Adequação do estudo dos Gêneros Textuais ao nível de ensino ..... 75
**Tabela 12-** Atualização e aplicação do conhecimento científico-pedagógico sobre Gêneros Textuais em atividades de leitura e escrita ..... 75
**Tabela 13-** Reação dos alunos a atividades de leitura e escrita com Gêneros Textuais ..... 77
**Tabela 14**- Estratégias de aperfeiçoamento de Gêneros Textuais ..... 78
**Tabela 15-** Constrangimentos ao aperfeiçoamento de Gêneros Textuais no Ensino Fundamental ..... 80
**Tabela 16-** Superação de obstáculos à abordagem linguística de Gêneros Textuais no Ensino Fundamental ..... 82
**Tabela 17-** Contribuição de cursos de formação continuada para a melhoria da leitura e escrita segundo os Gêneros Textuais ..... 83

**Tabela 18-** Evolução do processo de ensino-aprendizagem dos Gêneros Textuais em Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental ..... 84

# INTRODUÇÃO

> "À procura de um conhecimento pertinente, que não é uma mera aplicação prática de uma qualquer teoria, mas que exige sempre um esforço de reelaboração. Estamos no âmago do trabalho do professor (…) supõe uma transposição dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais."
>
> Antônio Nóvoa (2009, p.14)

A aprendizagem da Língua Portuguesa constitui, simultaneamente, um imperativo e um desafio, nos nossos dias. Primeiramente, trata-se de um imperativo, pois é essencial, para a criança e para o jovem, o desenvolvimento de competências linguísticas, enquanto pessoa e cidadão, integrado numa comunidade sócio-linguística, numa região, num país. Em simultâneo, é um desafio, pela motivação e esforço que a aprendizagem e o aperfeiçoamento da Língua Portuguesa exigem, num percurso de aprendizagem e formação, ao longo da vida, a iniciar na Escola (Lomas, 2003).

A Língua, pela sua transversalidade, molda a personalidade e constitui um instrumento essencial na assimilação de conhecimentos, em todas as disciplinas do currículo. Um aluno que não domine, suficientemente, as competências linguísticas de oralidade, leitura e escrita, que constituem as bases da literacia, não poderá apreender conhecimentos de nível cognitivo superior, como exigido na escolaridade básica e no Ensino Superior.

Atendendo à sociedade tecnológica em que vivemos, sustentada por redes de comunicação, é preciso que, numa perspetiva inclusiva, todos tenham acesso à comunicação, o que nem sempre sucede, ou por falta de competências tecnológicas, ou de comunicação, ou de ambas. Por isso, para a construção de uma sociedade não excludente, é essencial o desenvolvimento de competências implicadas, através da inclusão, nas práticas, das diversas variantes linguísticas, que coexistem no cotidiano dos estudantes (Reis, 2007). Não obstante a valorização dessas variantes, o aluno deverá saber usar a Língua padrão, por constituir a Língua da escolarização e do conhecimento. Assim, é preciso repensar o ensino e a aprendizagem da Língua, nas instituições escolares, numa perspectiva socioconstrutivista (Pereira, 2004). Neste enquadramento, o professor será o agente, pela "transposição de saberes", em "resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais", como é afirmado por Nóvoa (2009, p.14), em epígrafe.

## A Escolha do Tema

Nos últimos anos, verificou-se uma mudança, na concepção do ensino de Língua Portuguesa, tendo por base os avanços nas pesquisas linguísticas. A Língua passou a ser vista em todas as suas variantes, voltada para uma concepção sóciointeracionista (Bronckart, 2006), e não mais, como até então, direcionada para uma gramática normativa. O docente é, então, o responsável por impulsionar e orientar a prática pedagógica, centrada no uso de textos, privilegiando o estudo dos gêneros textuais, tratando da Língua em uso. Os *Planos Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa* (PCN,1998, p. 23), versando a área curricular "Aprender e ensinar Língua Portuguesa na Escola" reiteram a exigência de "níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais (…), (o que) obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas, que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução".

Desta forma, é reforçado o texto, como unidade básica contextualizada, tendo em vista o desenvolvimento da competência discursiva do discente, em adequação a múltiplas situações de comunicação (Duarte, 2000).

Assim sendo, a escolha do tema surge, no âmbito das Ciências da Educação, na intencionalidade de valorizar paradigmas de formação e supervisão, capazes de promoverem o desenvolvimento de professores reflexivos, que inovem as suas práticas (Alarcão, 2009), relativamente ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

Trata-se, ainda, de uma opção situada no percurso profissional da investigadora, motivada por anos de atuação, como coordenadora pedagógica. Nessas funções, participei na oferta de cursos de formação continuada, com o objetivo de proporcionar subsídios aos professores de Língua Portuguesa, para a prática docente. Esses cursos têm, como objetivo, demonstrar as possibilidades do trabalho com gêneros textuais, como ferramenta para as práticas linguísticas e textuais, na aprendizagem do aluno. Em acréscimo, fui ainda motivada pela curiosidade de saber se, realmente, os autores e respetivos estudos e teorias, analisados nestes cursos de formação, que sugerem uma nova postura para o ensino da Língua, podem contribuir para a melhoria das práticas de Língua Materna.

Nessa perspectiva, pretende-se averiguar se os cursos de formação continuada, que compreendem os gêneros textuais, como ferramenta para as práticas linguísticas, ofertados aos professores da rede de ensino do município de Arauá/Sergipe, proporcionam mudanças na prática pedagógica. Este é um desafio que a Escola enfrenta a cada dia, uma vez que se trata de um espaço institucional, vocacionado para o aprendizado formal e sistemático da Língua Materna, o Português do Brasil.

## A Metodologia

No estudo, começamos por selecionar a **Questão de Partida**. Na sua formulação, foi tida em consideração a participação, de alguns docentes, em cursos de formação continuada, que enfocam os gêneros textuais, como ferramenta para a prática pedagógica, na área da Língua Portuguesa. Esses cursos congregam as orientações dos PCN (1998), relativamente à Língua Portuguesa, enquanto Língua Materna. Os docentes, participantes nos referidos cursos, trabalham, em sessões colaborativas, estratégias respeitantes a como planificar, concretizar e avaliar atividades orais e escritas, sobre diferentes gêneros discursivos, tendo por finalidade a sua aplicação posterior, em sala de aula.

Nesse sentido, enunciamos a **Questão de Partida**, que direcionará o estudo:

- De que forma os cursos de formação continuada, disponibilizados pela Secretaria de Educação, aos professores de Língua Portuguesa, têm contribuído para o aperfeiçoamento da abordagem dos gêneros textuais, como ferramenta para as práticas linguísticas, no 9º ano do Ensino Fundamental?

É nesta linha de relação entre formação, teoria e prática, que verificaremos a aplicação de sequências didáticas concretas, ou seja, como trabalham, efetivamente, os professores de Língua Portuguesa, com os gêneros textuais, em sala de aula.

Com o intuito de responder à Questão de Partida, anteriormente explicitada, traçamos o **objetivo geral**, que é o seguinte:

- Averiguar se a participação dos docentes de Língua Portuguesa, em cursos de formação continuada, tem contribuído para o aperfeiçoamento da abordagem dos gêneros textuais, como ferramenta para as práticas linguísticas da leitura e da escrita, no 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública de Arauá/SE.

De acordo com a Questão de Partida e o objetivo geral delineado, optou-se por uma abordagem predominantemente **qualitativa**, com a finalidade de observar, registar e analisar as práticas, de forma pormenorizada e em contexto (Marconi & Lakatos, 2003).

Os procedimentos têm por base a observação e registo das práticas pedagógicas, relativas ao ensino e aprendizagem de 03 turmas, com 103 alunos de 9º ano, de uma Escola pública, do Ensino Fundamental. Em acréscimo, interessa concretizar e analisar um inquérito por entrevista, a 02 professoras de Língua Portuguesa, que lecionam esses mesmos alunos. O critério de seleção teve a ver com a participação prévia dessas professoras, em cursos de formação continuada, respeitantes ao ensino e aprendizagem de gêneros textuais, na disciplina de Língua Portuguesa.

**Organização do Estudo**

O trabalho que se apresenta contempla duas partes. Na primeira parte é sistematizado o enquadramento teórico, desenvolvido em dois capítulos. Na segunda parte é apresentada a investigação empírica, igualmente desenvolvida em dois capítulos.

No **Capítulo I**, realiza-se uma breve abordagem de teorias e estudos, acerca de cursos de formação continuada de professores, tendo em vista concepções de formação continuada, desenvolvimento profissional e coordenação pedagógica em comunidade aprendente, bem como a legislação em vigor. Para tanto, foram utilizados aportes de estudos sobre a formação continuada docente, dos pesquisadores Almeida e Placco (2009, 2011), Coimbra, Marques e Martins (2012c), Davis *et al*. (2011) e Delors (1996), entre outros.

O **Capítulo II** centra-se na Língua Portuguesa e na abordagem sóciodiscursiva dos gêneros textuais. Discutem-se, principalmente, os pressupostos teóricos que fundamentam os estudos sobre a língua e a linguagem, considerando algumas abordagens linguísticas, a partir dos gêneros textuais, e dando relevância ao Interacionismo Sociodiscursivo e às sequências discursivas. Como principais investigadores e teóricos, destacam-se Bronckart (2012), Dolz (2010), Marcuschi (2002; 2008), Dolz e Schneuwly (1998) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que analisam os gêneros textuais como práticas sociais.

No **Capítulo III** é iniciada a segunda parte do trabalho, a investigação empírica. Do percurso metodológico constam a problemática, a questão de partida, os objetivos, as opções e estratégia metodológica, as fontes e os instrumentos de recolha de dados, bem como a contextualização do estudo e os sujeitos da pesquisa.

No **Capítulo IV** apresenta-se a análise dos resultados, a partir dos dados registados em dois instrumentos, a entrevista e a grelha de observação de aulas. A entrevista teve, por finalidade, recolher informação sobre as percepções docentes, sendo efetuada, posteriomente, análise categorial. Com a grelha de observação de aulas, foi possível registar, com pormenor, as abordagens linguísticas de gêneros textuais, incluindo a orientação das atividades letivas, pelo professor, e o trabalho dos alunos. A apreciação descritiva geral foi feita pela investigadora.

Finalmente, nas **Conclusões**, são sintetizados os resultados obtidos, no estudo empírico realizado, seguindo-se a **Bibliografia** e os **Apêndices**. Estes últimos contêm a Grelha de Observação de Abordagens Linguísticas de Gêneros Textuais em Aula, o Guião do Inquérito por Entrevista a Professores de Língua Portuguesa, bem como a transcrição das respostas dos professores, ao Inquérito por Entrevista.

Assim, com este estudo, espera-se dar uma pequena contribuição, para uma reflexão sobre as práticas linguísticas em aula, segundo a teoria dos Gêneros Textuais, tendo por base uma formação contínua e reflexiva docente, capaz de elevar a qualidade de ensino, de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental.

# PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

# CAPÍTULO I - FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

> "Implicações para a formação, que se prendem fundamentalmente com o papel do conhecimento, a relevância da prática profissional (inicial e contínua), a capacidade analítico-reflexiva e o papel da supervisão no desenvolvimento profissional".
>
> Alarcão e Roldão (2008, p.73)

## 1. INTRODUÇÃO

O baixo desempenho de alunos brasileiros em Língua Portuguesa, demonstrado na avaliação diagnóstica, realizada no início de cada ano escolar, e na avaliação interna e externa, é frequentemente atribuído aos professores e à sua formação, inicial e contínua. Como os professores são atores fundamentais, na construção da sociedade do conhecimento, as políticas nacionais voltam-se para a melhoria, tanto de sua formação como de seus formadores (Davis, Nunes & Almeida, 2011).

A formação continuada dos profissionais da educação constitui uma alternativa que vem ganhando espaço, tanto na prática, como na legislação e nas pesquisas, tendo em vista a busca de uma escola de qualidade, através de uma política que articule valorização e qualificação profissional, para mais qualidade de ensino (Souza & Dorneles, 2013). Segundo Sarmento e Fossatti, (2012) há uma relação intrínseca entre a qualidade da educação, a formação dos professores e as suas práticas educativas.

Entende-se, então, que é de grande relevância destacar a importância da formação continuada, tendo em vista não só as mudanças sócio-históricas e culturais, mas também um processo permanente de desenvolvimento profissional, ao longo da carreira docente. Esse processo "envolve todas as atividades de formação, planificadas pelas instituições e pelos próprios professores" (Di Giorge *et a*l., 2011, p.34).

Assim sendo, as perspectivas sobre formação continuada docente terão, necessariamente, de englobar não apenas a reflexão e a ação educativa, empreendidas pelos docentes, mas igualmente a ação da Escola, enquanto organização reflexiva, alicercada numa verdadeira comunidade educativa aprendente (Alarcão & Roldão, 2008). Neste sentido, revelam-se essenciais o diálogo e o trabalho colaborativo, entre docentes e coordenadores, num mesmo propósito de supervisão e melhoria da qualidade educativa, como analisaremos nos itens, que constituem o presente capítulo.

# 2. PERSPECTIVAS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

## 2.1 Concepções de formação continuada docente

Na atualidade, opõem-se duas concepções básicas e bem distintas de formação: o modelo da racionalidade técnica e o da racionalidade prática ou de reflexão na ação. O primeiro modelo apoia-se numa concepção epistemológica da prática, que perdurou durante o século XX. Nesta concepção, o docente utiliza a aplicação de teorias e técnicas científicas, para resolver problemas da prática (Dayrell & Paula, 2011).

Contudo, esse modelo não torna possível o enfrentamento das características dos fenômenos práticos, tais como a complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e os conflitos de valores. A partir dessas impossibilidades, surgem as críticas. Essas críticas fizeram emergir a concepção de racionalidade prática (Idem), um modelo que tem, como finalidade, superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula. Sendo a construção subjetiva dos problemas, a atividade primeira do professor reflexivo, numa proposta de formação que surgiu na década de 80, os cursos de formação passaram a conjugar as diversas concepções (Idem).

Assim, no que se refere à formação continuada, observa-se que nenhum modelo se encontra em estado puro, visto que, usualmente, apresenta características de várias propostas e concepções. Entretanto, há quem defenda a ideia de que a formação continuada precisa formar um professor atualizado, no que concerne a conhecimentos gerais e pedagógicos, suprindo as inadequações deixadas pela formação inicial. Por outro lado, há aqueles que veem a formação continuada como uma oportunidade de os educadores refletirem sobre novos conhecimentos, a respeito do processo de ensino e aprendizagem (Davis, Nunes & Almeida, 2011).

Segundo investigações recentes, trata-se de uma formação voltada para um professor reflexivo, que tem como eixo central a escola (Costa, 2004). Nesse sentido, entende-se como professor reflexivo aquele que problematiza a sua atuação pedagógica, à luz de diversas perspectivas teóricas, para poder inferir as vantagens e desvantagens da sua tomada de decisão, como veremos mais adiante (Herdeiro & Silva, 2008).

Assim, “a formação de professores teria como um de seus eixos contribuir para o desvelamento das ações inconscientes”, com o objetivo de explicitá-las, analisá-las, para formar um professor capaz de questionar as suas práticas (Dayrell & Paula, 2011, p.38).

A partir da redemocratização da educação, por volta de 1990, passa-se a considerar a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes. Surgem, então, diversas pesquisas, na tentativa de resgatar o papel do professor, centradas na importância

da formação, numa abordagem além da acadêmica. Essa abordagem envolve o desenvolvimento pessoal e profissional da profissão docente, no contexto da escola como organização e comunidade aprendente (Nunes, 2001).

Destacam-se, então, duas abordagens, acerca do processo de formação continuada. Por um lado, a abordagem individualista, centrada na figura do professor, que se caracteriza por: maior qualificação em termos éticos; formação inicial aligeirada e precária e ciclos de vida profissional, considerados numa visão ampla e holística de formação continuada. Esta abordagem defende a construção de uma cultura de troca e ajuda mútuas entre docentes (Davis, Nunes, Almeida, Silva & Souza, 2011).

Por outro lado, a abordagem colaborativa está centrada no desenvolvimento das equipes pedagógicas: direção, coordenação e corpo docente das escolas. Subdivide-se em dois subgrupos, aqueles que entendem ser o coordenador pedagógico o principal responsável pelas ações de formação continuada na escola, e aqueles que buscam fortalecer e legitimar a escola, como um lócus de formação contínua (Idem).

Em geral, Nóvoa (2001) considera que o educador deve manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes, em torno de um novo programa de renovação de ensino. Ressalta, ainda, que é essencial a afirmação de um coletivo profissional, que constitua uma verdadeira comunidade educativa, capaz de formar equipes de trabalho que potenciem-o (Idem, parág. 14º).

> "Historicamente, os docentes desenvolveram identidades isoladas. Falta uma dimensão de grupo, que rejeite o corporativismo e afirme a existência de um coletivo profissional. Refiro-me à participação nos planos de regulação do trabalho escolar, de pesquisa, de avaliação conjunta e de formação continuada, para permitir a partilha de tarefas e de responsabilidades. As equipes de trabalho são fundamentais para estimular o debate e a reflexão. É preciso ainda participar de movimentos pedagógicos que reúnam profissionais de origens diversas em torno de um mesmo programa de renovação do ensino".

Estudos realizados por Davis *et al*. (2011, p. 25) evidenciam que, em relação aos cursos de formação continuada, é necessário uma organização estável, que permita aos professores expressarem as suas opiniões e trabalharem em conjunto:

> "[...] requerem uma organização minimamente estável do contexto em que o professor atua (respeito, colaboração e participação) bem como o apoio e a presença de recursos necessários às inovações. De igual modo, a participação dos professores é desejável e central durante todo o processo formativo, desde seu planejamento, passando pela execução e chegando à avaliação dos resultados. Isso implica considerar as opiniões dos professores e, sobretudo, ouvi-los falar dos problemas que enfrentam quando se veem diante de práticas inovadoras ou maneiras de lecionar desconhecidas, que demandam apoio por parte dos pares ou de assessores externos."

Percebe-se, então, que nesta nova perspectiva de formação continuada, prevalece um constante processo de interação, como meio de fortalecer e legitimar a escola, entendida como um lócus de formação contínua e permanente, para todos os educadores (Idem). Nesse sentido, a formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, numa escola tomada como lugar de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se "os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos" (Nóvoa, 1991, p.30).

## 2.2. Formação continuada e desenvolvimento profissional docente

Em educação, a diversidade e a imprevisibilidade geram uma instabilidade que é preciso assumir. Estas características da pós-modernidade repercutem-se nas escolas, implicando uma formação continuada, tendo por base uma reflexão partilhada (Silva, 2000).

O desenvolvimento profissional deve ocupar lugar central no ofício docente, visto que, na contemporaneidade, o professor precisa deter um saber-fazer refletido. Além disso, a evolução do mundo, de forma rápida, exige esse desenvolvimento, não só de professores, mas também de membros das outras profissões. Deve-se admitir que a formação inicial do professor não basta para o resto da vida. O professor precisa de atualizar e aperfeiçoar o seu conhecimento, a fim de promover o seu desenvolvimento profissional (Delors, 1996).

Segundo Alberto e Tescarolo (2009), a falta de uma formação sólida, em consonância com a desvalorização da profissão docente, a cada dia frustra as expectativas do professor, provocando o desencanto pela sua profissão. Dado que o professor é o protagonista da sua própria profissão, constrói e reconstrói os seus conhecimentos para sua própria utilização. Neste sentido, é essencial a integração das suas experiências, nos seus percursos formativos e profissionais (Nunes, 2001).

Como supracitado, a formação deve ser construída no cotidiano escolar, nas reuniões escolares realizadas no horário complementar docente, definido como o tempo que o professor tem disponível para os seus estudos, na escola. Nesse espaço, onde há troca de experiências, os conhecimentos dos professores são valorizados, o que pode fortalecer a identidade destes profissionais (Oliveira, 2008). Nessas discussões, é considerado o conhecimento profissional, construído a partir das "intuições dos professores", das suas "reflexões sobre a prática" e "capacidade de deliberar-em-acção" (Pereira, 2006, p.117). Esse tipo de conhecimento é elaborado em contextos reais, pelos próprios professores, num

processo de reflexão colaborativo, e não é, nem pode ser adquirido, nas instituições de formação (Herdeiro & Silva, 2008). Por isso, é afirmado por Nóvoa (1991, p. 30) que:

> "A formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores".

Contudo, não se trata de uma ação pontual, pois a formação constitui um processo permanente de desenvolvimento profissional, que ocorre ao longo da carreira docente e "envolve todas as atividades de formação, planificadas pelas instituições e pelos próprios professores" (Di Giorge *et al*., 2011, p.34).

Neste entendimento, Silva (2000) realça que o desenvolvimento profissional se estrutura não só através dos conhecimentos sobre o ensino, mas também a partir de atitudes, das relações interpessoais e competências ligadas ao processo pedagógico, no decorrer da mobilização das práticas. Deste modo, é importante que os docentes façam uso, para além dos conhecimentos das disciplinas que lecionam, de um conjunto de outras competências, essenciais a um trabalho reflexivo e colaborativo. Tal poderá ter, como consequências, práticas mais eficazes e motivadoras e o aprofundamento do desenvolvimento profissional docente, em ligação com o desenvolvimento pessoal.

Em relação ao desenvolvimento pessoal, Delors (1996) explicita que a educação, ao longo de toda vida, baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Aprender a conhecer, beneficiando das oportunidades oferecidas pela educação, ao longo da vida. Aprender a fazer, para adquirir competências, que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Aprender a viver juntos, para desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, por exemplo, realizar projetos comuns e gerir conflitos. Por fim, aprender a ser, para desenvolver a personalidade e estar à altura de agir com cada vez mais autonomia, discernimento e responsabilidade.

Esses pilares, segundo Leitão e Alarcão (2006), consubstanciam dimensões importantes, na formação integral da pessoa, enquanto indivíduo e cidadão, por se tratar de princípios que ultrapassam uma visão tradicional e instrumental da educação.

A educação ao longo da vida é a chave que abre as portas do século XXI, uma vez que ultrapassa a distinção tradicional, entre educação inicial e educação permanente (Delors, 1996). Por isso, o professor deve assumir a responsabilidade de se tornar um eterno aprendiz, para poder concretizar a assimilação de novas competências, que até então eram estranhas, ou mesmo de todo alheias, à sua profissão (Coimbra, Marques & Martins, 2012c). Segundo Perrenoud (2001), as competências designam um saber em uso, por exemplo, do professor em cada situação, em sala de aula, no seu dia-a-dia. Situações

como estabelecer ordem na classe, orientar os alunos em trabaho de grupo, ajudar alunos com dificuldades, planejar aulas, entre outras, implicam competências específicas docentes.

O desenvolvimento profissional docente ancora, desta maneira, na formação continuada, a partir das reflexões sobre as práticas, na emergência do que constitui um novo paradigma, nos estudos educacionais (Silva, 2013). Deve estar ligado à prática docente, de modo que os conhecimentos construídos, durante a formação inicial, possam ser revistos e reconstruídos ao longo da carreira (Di Giorge *et al*., 2011, p.34). Desta maneira, torna-se um projeto pessoal e uma escolha necessária, para que se possa dar sentido e valor à atividade docente (Davis *et al*., 2011).

## 3. ESPECIFICIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO BRASIL

### 3.1 Aspectos legais da formação docente

A formação de professores encontra-se em evolução, ao longo da vida profissional docente, pelo que não é possível mencionar a formação continuada, sem mencionar a formação inicial, marca primeira do profissionalismo de cada docente.

À luz das discussões e divulgações científicas, propagadas na década de 1990, na tentativa de redemocratizar a educação pública, algumas medidas foram tomadas. Houve reformas curriculares, implementação de sistema de ciclos e de um sistema de avaliação de rendimento escolar, a nível nacional e estadual, entre outras (Davis *et al*., 2011). Contudo, essas medidas acabaram por destacar a fragilidade da formação inicial docente, face a condições do trabalho difíceis e complexas. Diante desse contexto, surgiu, além da preocupação com a escolarização dos alunos, também a preocupação com o desenvolvimento profissional docente (Idem). A partir dessa época, a formação continuada de professores passou a ser, também, alvo de interesse das políticas públicas, no sentido de melhorar a qualidade educativa.

A LDBEN 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), nos artigos 61 a 65 e 67, trata da Formação Continuada dos Professores, incluindo o professor de Língua Portuguesa, tendo em vista a formação destes profissionais, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Os estudos têm alertado para uma revisão das orientações, a respeito da formação, visto que há necessidade de assegurar espaços de autoconhecimento e de reflexão ética. Como afirmam Diniz *et a*l. (2011), é no plano humano que se une a teoria e a prática e é no plano do sujeito que se concretiza a formação.

Segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE, Parecer 09/2001), há uma preparação inadequada dos professores, pois a sua formação, de modo geral, manteve uma forma predominantemente tradicional. Essa formação inicial não atende muitas das características consideradas inerentes à atividade docente, entre as quais se enumeram (Idem, p. 4 ):

> "Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
> Comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
> Assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
> Incentivar atividades de enriquecimento cultural;
> Desenvolver práticas investigativas;
> Elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
> Utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
> Desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe".

Neste documento, os especialistas apresentam problemas de grande relevância, a serem superados. Um deles focaliza a concepção predominante nos cursos de licenciatura tradicionais. Concebe-se a formação docente apenas como um apêndice dos conteúdos gerais da graduação ou bacharelado. Neste caso, dedica-se ¾ da formação para conteúdos específicos da área e ¼ para as disciplinas caracterizadas como pedagógicas, pressupondo que o essencial, para a formação dos professores, é o domínio dos conteúdos específicos. Outro problema diz respeito à dificuldade de se estabelecer uma dialética entre teoria e prática, o que fragiliza a formação docente e o profissionalismo dos futuros professores. Os problemas que surgem, tais como diferenças culturais, entre alunos e violência nas escolas, são vistos teoricamente e não no seu contexto situacional, em comunidade (Diniz *et al*., 2011).

Como tal, no que diz respeito ao Parecer CNE/CEB 7/2010, este objetiva aproximar as diretrizes da sala de aula. As orientações, tanto do Parecer CNE/CP 9/2001, como do CNE/CEB 7/2010, fundamentam a Resolução CNE/CEB 4/2010. Esta Resolução define diretrizes Curriculares Nacionais Gerais, para a Educação Básica. Um dos objetivos propostos, no que diz respeito à formacão inicial e continuada do professor, é "orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, orientar também os sistemas educativos dos diferentes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam" (Idem, p.1).

No que diz respeito a este objetivo, "O Professor e a Formação Inicial e Continuada", no capítulo IV da Resolução (Idem) são apresentadas orientações, quanto à necessidade de eleger um método de aprendizagem, com o qual será definido o perfil docente, para a Educação Básica, que atenda às dimensões teóricas, políticas, éticas e estéticas. Esse perfil deve formar um professor, capaz de atender às orientações curriculares em vigor (Davis et al., 2011).

Em relação ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, o objetivo geral, para o Ensino Fundamental, é que os discentes "adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida quotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena do mundo letrado" (PCNs,1997a, p. 41). Por isso, a prática pedagógica deve ser resultante da articulação de três variáveis (PCN, 1998, p. 22):

> "O aluno - sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto do conhecimento;
> Os conhecimentos – com os quais se opera nas práticas da liguagem - objeto do conhecimento;
> A mediação do professor – a prática educacional do professor e da escola que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento".

Tais variáveis implicam uma formação continuada docente, que possibilite, ao professor, manter-se atualizado. Neste entendimento, o artigo 5º da Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997 fixa as diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração do Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, interligando, decisivamente, a formação inicial e continuada:

> "Art. 5°. Os Sistemas de Ensino no cumprimento do disposto nos artigos 67 e 87 da Lei 9394/96, envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior, em instituições credenciadas, bem como em programas de aperfeiçoamento em serviço" (Resolução nº3/1997).

Então, com base nas prerrogativas legais, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Básica (SEB), em 2004, institui o Programa de Formação Continuada de Professores – Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, com o objetivo de expandir a oferta e melhorar a qualidade nos cursos de formação dos docentes. Este programa é desenvolvido segundo um sistema de colaboração com as Universidades, que se constituem em Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Os seus objetivos são:

> "- Institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada;
> - Desenvolver uma concepção de sistema, em que a autonomia se construa pela colaboração, e a flexibilidade encontre seus limites na articulação e na interação;
> - Contribuir com a qualificação da ação docente, no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos;
> - Desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos, produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente, e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente;
> - Subsidiar a reflexão permanente sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da cultura, da educação e do conhecimento, e subsidiar o aprofundamento da articulação dos componentes curriculares;
> - Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo, como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica" (MEC/SEB, 2005, p. 22)."

Da parceria, entre as instituições que compõem os centros e os sistemas de ensino, coordenada pelo MEC, resultaram diversos cursos, bem como a produção de múltiplos materiais, destinados aos educadores do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. A Rede dispõe dos Programas Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação, Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II) e, ainda, Especialização em Educação Infantil (Davis *et al*., 2011).

O Curso denominado Gestão da Aprendizagem Escola (Gestar II), apresenta-se como um conjunto de ações articuladas, a serem desenvolvidas junto aos professores de Matemática e de Língua Portuguesa, e mantém o seu foco na atualização dos conhecimentos dos educadores, com a intenção de aprimorar a competência destes profissionais. O objetivo geral deste curso de formação continuada, em Língua Portuguesa, é possibilitar ao professor desta área, da 5ª à 8ª séries (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, um trabalho que propicie, aos alunos, o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação e produção dos mais diferentes textos, tendo em vista que este processo de escolarização possibilita a inserção dos alunos na sociedade, como cidadãos conscientes, capazes não só de analisar as várias situações de convivência social, como também de se expressar criticamente, em relação às mesmas (Secretaria de Educação Básica [SEB], 2010). Adota-se, nessa perspectiva, o enfoque da Língua voltado para sua funcionalidade, tendo em vista aspectos enunciativos e discursivos, resultantes da organização de um determinado gênero textual (Costa-Hubes, 2008).

A Lei nº 11.502, de julho de 2007, atribui à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a responsabilidade pela formação de professores da educação básica – uma prioridade do Ministério da Educação. Apresenta, como finalidade, assegurar a qualidade da formação dos professores, que atuarão ou que já estejam em exercício nas escolas públicas, integrando a educação básica e superior e visando a qualidade do ensino público.

No que se refere ao projeto de Lei, relativo ao novo Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), aprovado recentemente, aproximadamente 20% das metas tem relação direta com a valorização e com a formação dos profissionais do magistério. O PNE determina que o rendimento médio do profissional da Educação não seja inferior ao dos demais trabalhadores, com escolaridade equivalente. Desta forma, afirma-se que, atualmente, a Formação Continuada de professores tem marcado o discurso e a agenda de políticas educativas no país. No entanto, ainda não é possível avaliar a efetividade das ações propostas (Davis, Nunes & Almeida, 2011).

Assim, os Aspectos Legais, especificamente a Resolução CNE/CEB (4/2010) apresentam orientações específicas, tanto no que diz respeito à formação inicial como à

formação continuada, de forma a atender às dimensões teóricas, políticas e éticas, ao longo da escolaridade obrigatória. Desta maneira, para a planificação e orientação de situações de aprendizagem, em uma determinada disciplina ou área de saber, são necessários conhecimentos didático-pedagógicos atuais, dos conteúdos a serem ensinados, e sua tradução em objetivos de aprendizagem (Perrenoud, 2000).

Como tal, é necessário perspetivar as escolas como centros de formação docente, como será analisado no item a seguir.

### 3.2. Coordenação pedagógica e formação docente em comunidade aprendente

A escola, enquanto comunidade aprendente, constitui um centro de formação permanente de professores. O local de trabalho do docente é um ambiente propício para o desenvolvimento contínuo do profissional de Educação. Neste enquadramento de uma comunidade educativa, o coordenador pedagógico emerge como um agente de fundamental importância, no processo de formação continuada. Compete ao coordenador pedagógico a tarefa de transformar os horários de trabalho coletivo docente em espaços de estudo e reflexão, sobre a prática docente. E a escola deve favorecer este processo, pois trata-se de propiciar oportunidades para planificar a ação educativa e discutir, em equipe, os problemas dos docentes e do ensino e aprendizagem (Davis *et al*., 2011).

Quanto a este assunto, o coordenador pedagógico revela-se, então, um profissional que é visto como peça central, não só nas atividades de formação, mas também no trabalho quotidiano na escola (Idem).

Assim, compete ao coordenador pedagógico (Almeida & Placco, 2011, pp.11-13 ) :

> "- Como articulador, seu papel principal é oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares, em função de sua realidade, o que não é fácil, mas possível;
> - Como formador, compete-lhe oferecer condições ao professor para que se aprofunde em sua área específica e trabalhe bem com ela;
> - Como transformador, cabe-lhe o compromisso com o questionamento, ou seja, ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática."

Em consequência, compete ao coordenador pedagógico orientar atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores. Enumeram-se a avaliação dos resultados dos alunos, o diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, a supervisão e organização das ações pedagógicas quotidianas (frequência de alunos e professores), o andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), o planejamento das avaliações, a organização de conselhos de classe, a organização das avaliações externas, a indicação e disponibilização do material necessário para as aulas, as

reuniões pedagógicas e o atendimento de pais, entre outras (Placco, Souza & Almeida, 2012).

Placco (2011) relata que, ao pensar na melhoria da qualidade da educação pública, o coordenador pedagógico é tão fundamental quanto as melhorias pretendidas. Segundo a pesquisadora, trata-se de um profissional que, além de ser mediador entre o professor e o aluno, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, também atende aos objetivos do Projeto Político Pedagógico (PPP), considerando a melhoria dos resultados do aprendizado do aluno. Sem dúvida, a sua função centra-se numa mediação, voltada para os objetivos de uma educação de qualidade. Contudo, não se trata de uma tarefa fácil, pois nem sempre o coordenador dispõe das condições necessárias à implementação de mudanças. Às vezes, o seu grupo de professores é iniciante ou ele próprio não tem formação necessária e adequada, para realizar eficazmente tal trabalho.

O que se tem observado, em resultado de pesquisas efetuadas, é que, por vezes, o investimento feito pelo governo, para implementar projetos e cursos de formação, não resulta, por falta de uma orientação e mediação eficaz, dentro da escola. Essa tarefa, a ser assumida pelo profissional, responsável pela coordenação, nem sempre é efetivada (Almeida & Placco, 2009; Placco & Souza, 2008, 2010; Placco *et al.,* 2012)

O coordenador pedagógico deve enfrentar os desafios, que surgem na escola, através do diálogo e da parceria, em comunidade, expondo as dificuldades, para que todos, em conjunto, possam buscar alternativas e alcançar o sucesso dos alunos e o desenvolvimento profissional dos docentes. As resistências, os conflitos, as contradições e as diferenças existem, porém podem ser ultrapassados, com trabalho colaborativo. A fim de desempenhar o seu trabalho, frente à realidade escolar, o coordenador precisa do respeito e da participação de todos, pois assim há possibilidade de construir um ambiente de diálogo, comunicação, reflexão e intervenção, no processo educativo (Borssoi, 2008).

Desta forma, para o coordenador pedagógico obter resultados positivos, com a sua ação, é necessário ouvir e respeitar diferentes perspectivas, considerando a pluralidade de ideias, indagando as possibilidades de erro, identificando e examinando as causas e consequências, do que se passa na sala de aula, para que, assim, seja possível procurar respostas e soluções adequadas aos problemas educacionais, no contexto de uma comunidade educativa específica (Santos, 2014). Trata-se de implementar um processo de investigação-ação, como base da reflexão e regulação da ação dos professores.

A investigação-ação possibilita, para além do aperfeiçoamento da prática docente, a melhoria do desempenho docente e mais aprendizagem e sucesso do aluno (Coimbra, 2012b). Por isso, é essencial que os coordenadores pedagógicos suscitem a reflexão sistemática dos professores, centrada nos planos de ensino, na concretização e avaliação

das práticas, no cotidiano escolar. Esse é o sentido de uma coordenação e supervisão eficazes dos processos de ensino e aprendizagem, atendendo à complexidade da Educação formal, nas escolas (Augusto, 2006).

A supervisão passa a ser vista, então, como um processo de formação e atualização de todos os professores, ao longo da vida, centrada na reflexão sobre as práticas e num contínuo aperfeiçoamento científico e pedagógico-didático. A nova concepção do papel da Escola, numa sociedade em constante mudança, tem como base a responsabilização e autonomia de cada docente e da própria escola, enquanto organização e comunidade aprendente, dotada de um clima e de uma cultura próprios.

A supervisão é mais significativa na linha da formação continuada, embora não se possa descartar a supervisão na formação inicial, uma vez que esta principia as bases da preparação para a docência, por parte de novos professores. Ao fazer uma análise comparativa entre ambas, é possível sintetizar algumas diferenças relevantes (Coimbra, Marques & Martins, 2012c), que sintetizamos e constam do quadro a seguir.

**Quadro 1- Comparação entre supervisão pedagógica inicial e contínua**

| Supervisão inicial | Supervisão contínua |
|---|---|
| ➢ Intervenção pontual, de produto<br>➢ Centrada no professor - estagiário<br>➢ A finalidade é formar e iniciar<br>➢ Privilegia a imitação de modelos de ensino-aprendizagem<br>➢ Potencia a heterorregulação unilateral do supervisor<br>➢ Tem por finalidade capacitar o novo professor para a docência através do domínio de competência e capacidades<br>➢ Coincide com o período de duração do estágio do novo professor | ➢ Intervenção processual<br>➢ Centrada em todos os professores<br>➢ A finalidade é formar e atualizar<br>➢ Privilegia a reflexão sobre modelos de ensino-aprendizagem<br>➢ Potencia a auto e heterorregulação do professor e do supervisor, em conjunto<br>➢ Tem por finalidade o desenvolvimento profissional docente e a qualidade do ensino-aprendizagem<br>➢ Acompanha a carreira docente, ao longo da vida |

Globalmente, a supervisão caracteriza-se por ser capaz de potenciar experiências educativas, necessárias à aprendizagem conjunta de alunos e professores, numa escola enquanto comunidade aprendente, colaborativa e democrática. Desta forma, a supervisão, no cotidiano dos professores, funciona como teoria e prática de auto e hetero regulação, através da reflexão, antes, durante e após as práticas, incentivando, assim, o desenvolvimento profissional docente (Idem).

Em síntese, o principal desafio que hoje se coloca à supervisão é o de ampliação do seu campo, englobando não apenas o desenvolvimento profissional do professor, mas igualmente o da escola, como um todo organizacional (Alarcão & Roldão, 2008). As funções da supervisão têm sido progressivamente ampliadas, tendo em vista o desenvolvimento da escola, impulsionando, assim, a necessidade de atualização e formação dos professores (Alarcão, 2009; Alarcão & Roldão, 2008).

A supervisão deve, então, determinar a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da escola como um todo, visando os que nela realizam seu trabalho de estudar, de ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas (Alarcão, 2002).

# CAPÍTULO II - LÍNGUA PORTUGUESA E ABORDAGEM SOCIODISCURSIVA DOS GÊNEROS TEXTUAIS

> "A verdadeira substância da Língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação isolada, nem pelo ato psíquico-fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação da linguagem, realizada através da enunciação e das enunciações".
>
> Bakhtin (1977, pp.135-136)

## 1. INTRODUÇÃO

O aperfeiçoamento da Língua Portuguesa, em contexto de Educação formal, contribui para o desenvolvimento e a formação do indivíduo, desde os primeiros anos da escolaridade. Para além de reforçar competências linguísticas de interação, essenciais à vivência em sociedade, como é sublinhado em epígrafe (Ibidem), permite aceder ao conhecimento, em diversas áreas curriculares, formando crianças e jovens para uma intervenção mais ativa em comunidade, de acordo com valores pessoais e sociais. Assim, a Língua Materna desempenha um papel central no desenvolvimento pessoal, e na comunicação com os outros, sendo um meio essencial de expressão do pensamento e veículo de aprendizagens escolares, formais e não formais, pela inerente transversalidade linguística, a todas as disciplinas e áreas do saber (Reis, 2007).

A maioria das abordagens linguísticas contemporâneas adota uma perspectiva metodológica externa ou contextual, considerando as relações de interdependência entre características das situações de produção e características dos textos (Bronckart, 2012). É o que sucede com o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), a abordar neste capítulo, pela primazia da linguagem, enquanto fenômeno social e histórico, próprio da atividade social humana. Para que os textos circulem em sociedade, é preciso que, desde muito novos, os alunos adquiram uma competência textual segura, que os torne aptos a compreender oralmente e a escrever textos, atendendo à situação de comunicação (Idem).

É esse fenômeno social da interação da linguagem que interessa que os alunos aprendam, de forma a terem acesso aos bens culturais, e participarem, enquanto cidadãos plenos, num mundo letrado, global e tecnológico.

# 2. LÍNGUA E INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO DE BRONCKART

## 2.1. Conceito de Língua e linguagem

A diversidade existente, de conceitos de Língua, orienta, conforme a concepção adotada, o direcionamento do trabalho pedagógico, em sala de aula. Por isso, é essencial analisarmos as concepções de Língua (e linguagens), que estão na base do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental.

De forma global, o uso de diferentes linguagens encontra-se contemplado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, como uma das finalidades do ensino e aprendizagem, no Ensino Fundamental:

> "os alunos sejam capazes de utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráficos, plástica e corporal, como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação" (Brasil, PCNS, 1998, p.7).

Este uso transversal de linguagens atravessa todas as áreas do currículo, devendo ser, gradualmente, adquirido e aperfeiçoado pela criança, ao longo da escolarização.

No que concerne à Língua Portuguesa, enquanto Língua Materna, interessa-nos o aperfeiçoamento da linguagem verbal, oral e escrita, e respectiva interligação. Segundo a investigadora Duarte (2000, p.15), "uma Língua natural é a Língua Materna de uma comunidade linguística, quando é ela que as crianças nascidas nessa comunidade desenvolvem espontaneamente, como resultado do processo de aquisição da linguagem". Ou seja, é dada ênfase à vertente comunicacional da Língua (Lomas, 2003), manifestada através de produções culturais, de acordo com a intenção e situação comunicativa.

Em concordância com uma concepção de Língua, que se realiza em interação com o outro, Bronckart (2012, p. 69) privilegia uma Língua em uso, que "pode ser apreendida por meio de produções verbais", em "realizações empíricas diversas", articuladas a "situações de comunicação. A linguagem é, então, entendida como fenômeno social e histórico. Na definição do investigador (Idem, p. 34) trata-se de uma "produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade, relativas às propriedades do meio, em que essa atividade se desenvolve", numa característica da atividade social humana.

Nas sociedades com Língua escrita, a modalidade que tem funcionado como modelo, e acaba por representar a própria Língua, é a Gramática Normativa. A Gramática Normativa desconsidera todos os factos que divergem da variante padrão. Por isso, embora

a Língua seja entendida como expressão do pensamento, é considerada um conjunto de regras, que devem ser cumpridas. Nesta concepção, o conjunto de regras a seguir é entendido como a própria Língua (Possenti, 1996), sendo evidente a preocupação com o padrão linguístico, em detrimento da situação comunicativa. Assim sendo, a Linguística Textual vem interligar a Língua com o Texto, em manifestação verbal oral e escrita.

Para os especialistas da Linguística Textual, que surgiu no Brasil, em 1970, a principal preocupação era descrever os fenômenos sintático-semânticos, presentes nos enunciados que a gramática de frase não conseguia explicar. É então que o texto passa a ser conceituado, pelos linguistas, como "uma unidade linguística com propriedades estruturais específicas" (Segate, 2010, p. 2), e não mais como uma sequência de frases isoladas (Koch, 1997). Desta maneira, o objeto de estudo da Linguística Textual passa a ser o texto, uma vez que investigar a palavra ou a frase isolada não permitia entender os diversos fenômenos linguísticos externos. Esses fenômenos somente podem ser explicados dentro do próprio texto, levando em consideração que a comunicação é feita por meio do discurso, em situação.

Para o Interacionismo Sociodiscursivo, a linguagem é um fenômeno social e histórico. Como supracitado, Bronckart (1999, p. 34) define-a como uma "produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve". Como afirma este investigador (Idem), para que os textos circulem em sociedade, é preciso admitir a existência de uma competência textual dos sujeitos, que falam e escrevem, o que os torna aptos a compreender e utilizar objetos verbais textuais, adequando-os à intencionalidade e ao contexto.

A Língua natural apresenta-se, segundo Bronckart (2012), baseada num código ou sistema, composto de regras fonológicas, lexicais e sintáticas, relativamente estáveis. Ao afirmar que se trata de um código relativamente estável, compreende-se que, sob o efeito do tempo e das variações de uso, possa sofrer transformações. Assim, uma Língua natural só pode ser apreendida através das produções verbais efetivas, articuladas a diversas situações de comunicação (Idem).

Desta forma, para que haja uma apreensão efetiva da Língua, é essencial uma metodologia de ensino bem-sucedida, priorizando a leitura, a escrita e a oralidade. Gradualmente, a criança deverá reconhecer e utilizar, com correção, a diversidade textual existente, em contextos de utilização diversificados (Possenti, 1996). Neste entendimento, "a linguagem é uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática" (Bronckart, 2012, p. 34).

### 2.2. O Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart

Segundo Paviani (2011), uma das tendências teóricas mais relevantes, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, é a teoria do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart. Essa teoria relaciona modalidades de uso da Língua, no âmbito das atividades coletivas concretas, que organizam e mediatizam as interações de cada indivíduo singular, com o mundo do conhecer.

O Interacionismo Sociodiscursivo apresenta-se como uma corrente do Interacionismo Social. Trata-se de uma orientação epistemológica (Lousada, 2010), comum à perspectiva geral dos fenômenos humanos, a partir do estudo da comunicação e da interação, que emergiu, em fins do século XX, como um novo paradigma, no campo das Ciências da Linguagem (Coimbra, 2012a). Partindo da Escola de Genebra, conta, entre os seus representantes, Bronckart, Roulet, Dolz, Noverraz, Pasquier e Schneuwly (Idem). Em entrevista à ReVEL (2006), bem como no II *Congrès do ISD*, em Portugal (2008), Bronckart enumerou uma extensa lista de colaboradores e contributos.

Esta corrente social e discursiva pretende realizar parte do projeto do Interacionismo Social, o qual, por sua vez, é uma vasta corrente do pensamento das Ciências humano-sociais, que se constituiu no primeiro quartel do século XX, a partir das obras e contributos de Bühler (1927), Claparède (1905), Dewey (1910), Durkheim (1922), Mead (1934) e Vygotski (1934), entre outros (Bronckart, 2006). O Interacionismo Sociodiscursivo objetiva mostrar o papel da linguagem e da atividade discursiva, no desenvolvimento humano. Conforme comentado por Paviani (2011, p. 64):

> "A coerência dessa teoria reside na proposta de estudar a interação verbal efetivada: pelo sujeito ao relacionar-se com o mundo, produzindo conhecimento sobre ele; pela capacidade de representação lógica desse mundo, derivada de "práticas linguageiras", concomitantemente de ação e de discurso" (Paviani, 2011, p. 64).

No enquadramento do programa geral, sintetizado por Bronckart (2008; 2006; 2004), os trabalhos desenvolvidos por esta corrente têm vindo a ser conduzidos em três níveis, segundo um programa de referência: as formações pré-construídas, as mediações formativas e o desenvolvimento.

O primeiro nível, **as formações pré-construídas**, tem a ver com a finalidade principal do Interacionismo Sociodiscursivo. Lousada (2010) explica que os pré-construtos são essenciais, para a elaboração de um modelo coerente de organização interna dos textos. Vinte anos de estudos do grupo de Genebra originaram uma proposta de arquitetura textual. Essa proposta teve por objetivo analisar as condições de funcionamento efetivo dos textos, partindo do princípio de que os gêneros textuais são produtos de uma atividade

coletiva de linguagem, organizada pelas formações sociais, tendo em vista adaptar os formatos textuais às exigências das atividades gerais (Idem).

No segundo nível, **as mediações**, o ISD postula que estas mediações formativas se realizam em vários lugares, com aprendizes de estatutos diversos, de acordo com as situações de comunicação. O ISD interessa-se, sobretudo, pelas mediações nos sistemas educativos, uma vez que se trata de um local universal de formação, nas sociedades contemporâneas. Assim, foram desenvolvidos trabalhos em Didática das Línguas, a partir de sequências didáticas, tendo por finalidade o aperfeiçoamento, pelos alunos, de gêneros textuais. Esses estudos tiveram por base modelos da arquitetura textual, com verificação da eficácia da intervenção pedagógica, colocada em prática em algumas escolas europeias, por vários investigadores do grupo de Genebra (Dolz & Schneuwly, 1998).

No terceiro nível, **o desenvolvimento**, o ISD interessa-se, por um lado, pelas condições de construção e desenvolvimento do indivíduo em sociedade e, por outro, pelas condições da transformação dos textos construídos, sócio-históricos. Em relação às condições de construção do indivíduo como ser social, o ISD sustenta a necessidade de demonstrar a tese vygotskiana do desenvolvimento, interessando-se pelas condições da interiorização da linguagem e dos signos, na constituição do pensamento consciente, em situação de educação formal (Coimbra, 2012a).

Na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, o ensino-aprendizagem tenta conjugar as partes envolvidas nesse processo. Nesse sentido, é conferida especial relevância ao papel das competências, no desenvolvimento da autonomia das pessoas e da sua capacidade de contribuir para a transformação dos gêneros textuais pré-construídos da comunidade (Paviani, 2011). Segundo Lousada (2010**)**, e como já referenciado, no nível dos pré-construídos, o objetivo do ISD é o de analisar as condições de funcionamento efetivo dos textos, partindo do princípio de que os gêneros textuais são produtos de uma atividade coletiva de linguagem, organizada pelas formações sociais e visando adaptar os formatos textuais às exigências das atividades gerais, de acordo com as suas finalidades sociais.

A fim de apresentar um quadro teórico e metodológico, para análise dos processos em ação, nas produções textuais, Bronckart (2012) propôs uma delimitação e uma definição dos três níveis principais da arquitetura textual:

1. a **infra-estrutura**, que combina tipos de discurso, sequências ou outras formas de planificação;
2. os **mecanismos de textualização** (conexão, coesão nominal e coesão verbal), que conferem coerência temática ao texto;
3. os **mecanismos enunciativos** (distribuição de vozes e explicitação de modalizações), que dão ao texto uma coerência pragmática ou interativa.

No último nível, é visível uma conceitualização das operações de linguagem, na qual se baseiam a organização e interação dos níveis enumerados, em qualquer texto, literário ou não literário. Entre as operações, que se cruzam nos vários níveis, são de referir as operações constitutivas dos mundos específicos, correspondentes aos tipos de discurso, as operações de caráter dialógico, geradoras das sequências convencionais, bem como as operações de gerenciamento das múltiplas funções da textualização e dos mecanismos enunciativos (Idem).

Em síntese, segundo o Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2008; 2006; 2004), uma Língua natural somente pode ser apreendida através das produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente pela articulação a situações de comunicação diversificadas. Nesse sentido, é fulcral dar relevância ao estudo da estrutura e do funcionamento das diferentes espécies de textos, em uso comunicativo e social. Nesta perspectiva, as produções verbais devem ser tomadas em suas dimensões empíricas efetivas, através de análise da organização e do funcionamento dos textos. Esta posição epistemológica é interacionista, no sentido em que rejeita qualquer determinismo exclusivo das capacidades próprias do agente (tese que, de facto, é defendida pela posição cognitivista), ao mesmo tempo que recusa qualquer determinismo exclusivo dos pré-construtos sociodiscursivos [langagières] (tese que aflora, principalmente, em alguns textos de Bakhtin (Bronckart, 2012).

Assim sendo, é essencial definirmos os gêneros textuais e as sequências discursivas, o que será realizado no item a seguir.

## 3. GÊNEROS TEXTUAIS E SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS

### 3.1. Conceito de gênero textual

A Língua natural apresenta-se, como descrito anteriormente, baseada num código ou sistema, composto por regras fonológicas, lexicais e sintáticas relativamente estáveis, as quais, sob o efeito do tempo e das variações de uso, vão sofrendo transformações.

O linguista Bakthin (2004) explicita que o conceito de texto envolve não apenas a formalização do discurso oral ou escrito, mas igualmente as condições de produção e de recepção. O texto é, então, a articulação de discursos, vozes que se materializam em ato humano, ou seja, a linguagem em uso efetivo, em interação. A partir de Bakhtin, a noção de gênero vem sendo aplicada ao conjunto das produções verbais organizadas, tanto às

formas escritas, como orais usuais, dado que qualquer tipo de texto, oral ou escrito, pode pertencer a um determinado gênero.

De acordo com esta perspectiva, Bronckart (2012) entende que uma Língua natural só pode ser apreendida através de produções verbais efetivas, por serem articuladas a diversas situações de comunicação, próprias do uso linguístico. Assim, para este linguista, o conceito de texto "designa uma unidade concreta de produção de linguagem, que pertence necessariamente a um gênero [...] e que apresenta os traços das decisões tomadas pelo produtor individual, em função da sua situação de comunicação particular" (Idem, p.77).

O conceito de gênero textual refere-se, então, a qualquer unidade de produção de linguagem, que veicule uma mensagem linguisticamente organizada, e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário. Em consequência, os gêneros textuais organizam-se dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele gênero (Coutinho, 2003).

Por sua vez, Marcuschi (2002, p.19), ao versar sobre os gêneros textuais, como prática sócio-histórica, sinaliza a sua importância, para ordenar e estabilizar a comunicação diária, destacando-os como instrumentos plásticos e dinâmicos e enfatizando o seu aparecimento e evolução, de acordo com a necessidade e atividade sóciocultural, incluindo as novidades tecnológicas.

Assim, Marcuschi (2008, p.155) define os gêneros como "todos os textos encontrados em nossa vida cotidiana, os quais apresentam padrões sóciocomunicativos com características definidas por funções, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas". O investigador argumenta que os gêneros são caracterizados mais pelas suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais, do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais, defendendo a idéia que os seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos os caracterizam como práticas sóciodiscursivas. Neste sentido, Coutinho (2003) reforça a importância da competência discursiva e textual, a adquirir, pela criança e pelo jovem, no ensino formal da leitura e da escrita.

A partir das concepções supra mencionadas, que valorizam a Língua enquanto interação comunicativa e social, o texto adquire um papel relevante no ensino, tanto da leitura, quanto da escrita. Alguns estudiosos realçam a pertinência da diversidade de gêneros textuais na sala de aula (Cavalcante, Mendonça & Santos, 2006, p.18), afirmando que "é nesse contexto que a prescrição do ensino da produção textual assume uma nova perspectiva", e a gramática passa a ter um papel secundário. Esse ensino terá de ter em conta que a escrita varia de acordo com o propósito para o qual é produzida, conforme o contexto em que se encontra inserida. Para isso, como afirma Possenti (1996, p.53), os

professores precisam de dotar os alunos do conhecimento dos gêneros textuais, a nível de estruturação e elementos linguísticos, em função dos contextos e das situações linguísticas.

### 3.2. Das sequências discursivas à diversidade de gêneros textuais

Em relação aos gêneros de texto, Machado e Cristovão (2006), fundamentados em Bronckart (2003), consideram que todo indivíduo de uma determinada comunidade linguística, ao agir com a linguagem, é confrontado, permanentemente, com um universo de textos pré-existentes, organizados em gêneros, em número teoricamente ilimitado, que se encontram em um processo de permanente modificação.

Em se tratando de produções linguísticas, constata-se que os gêneros são constituídos por vários segmentos, por exemplo, de exposição teórica, de relato, de diálogo, entre outros, que Adam (2006) designa por sequências. Nestas sequências, podemos identificar regularidades de organização e marcação linguística, enquanto formas específicas de semiotização ou de colocação em discurso, dependentes do leque dos recursos morfossintáticos de uma Língua. Estes segmentos são igualmente chamados de tipos de discurso (Neves & Oliveira, 2001).

As sequências discursivas comprovam a heterogeneidade do discurso, evidenciando que são poucos os textos que apresentam homogeneidade. A maioria dos textos combina diversas sequências, as quais, no seu todo, cumprem uma intencionalidade comunicativa, na diversidade de gêneros textuais, existentes no arquitexto. Cada vez que um falante ou um escritor enunciam o seu discurso ou escrevem o seu texto selecionam, de acordo com a finalidade pretendida, o gênero textual, com base em sequências.

Apresenta-se, de seguida, uma síntese, em quadro, que interliga tipos de discurso, tipos de sequências e gêneros textuais (Coimbra, 2012a), de forma a visualizar o enquadramento geral dos gêneros.

**Quadro 2- Discurso, sequência e gênero**

| Nível | TIPOS DE DISCURSO | TIPOS DE SEQUÊNCIAS | GÊNERO |
|---|---|---|---|
| | **Segmento de um texto ou um texto** | **Protótipos ou construtos fonéticos** | **Pré-construtos necessários à realização das ações** |
| **Semântico--pragmático** | Relação com o contexto de produção:<br>+ implicação no discurso interativo e no relato interativo;<br>**+**autonomia no discurso teórico e na narração. | Reconstrução dialógica, no mundo discursivo, dos elementos do mundo real.<br>Representações do produto<br>↓<br>Efeitos de sentido | Relação com as situações de ação de linguagem pelos valores de uso:<br>+ pertinente na ação;<br>- pertinente na ação.<br>Correlacionados com as representações das situações sociais. |
| **Morfos-Sintático** | Unidades linguísticas<br>↓<br>Relação com:<br>- contexto;<br>- espaço-tempo da produção. | Plano com número *n* de frases<br>+<br>unidades linguísticas típicas | Impossibilidade de detetar correlação direta entre cada género e características linguísticas. |
| **Psicológico** | Operações discursivas que estabelecem relações entre o mundo discursivo e o mundo da interação. | Operações discursivas de organização dos conteúdos, sustentadas por competência textual inata e experiência do intertexto, constituídas por gêneros textuais. | Modelos de referência necessários às operações discursivas pré-existentes à ação de linguagem.<br>Como produtos sócio-históricos, não são unidades de estudo psicológico. |
| **Texto e discurso** | Segmentos constitutivos dos textos, com forma variável.<br>Um tipo de discurso, nenhum ou vários. | Sem relação entre tipos de sequência e textos.<br>Uma sequência, nenhuma ou várias.<br>Relação com tipos de discurso, pelo predomínio de algumas sequências. | Ferramenta semiótica complexa, pelo processo de reprodução-adaptação, pelo produtor, aos valores particulares das situações de ação de linguagem. Consequências nos diferentes níveis do texto, na organização interna, nos mecanismos enunciativos e nos mecanismos de textualização. |
| **Classificação** | Quatro tipos de discurso (Bronckart, 1996):<br>Interativo, teórico, relato interativo e narração.<br>**Nº finito** | Bronckart (1996): descritiva, explicativa, argumentativa, narrativa, injuntiva, dialogal.<br>Adam (2006, 1992): narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal-conversacional.<br>**Nº finito** | Estatuto dinâmico e histórico.<br>Número ilimitado de géneros, em mudança permanente, devido a<br>↓<br>Processo de reprodução-adaptação exercido pelo produtor.<br>**Nº infinito** |

**Fonte:**Coimbra (2012a, p. 50).

Na análise dos gêneros textuais, para uma melhor compreensão dos seus segmentos, é essencial recorrer ao conceito de sequência tipológica, pois um mesmo texto pode conter vários tipos textuais, com um núcleo conceitual ligado a processos cognitivos específicos. Essa caracterização das tipologias e gêneros textuais, passível de aplicação didática, encontra-se no quadro anterior.

Assim, o tipo descritivo encontra-se ligado à percepção no espaço, o tipo narrativo à percepção no tempo, o tipo expositivo à análise e síntese de representações conceituais, o tipo argumentativo a juízos de valor e tomadas de posição e o tipo instrutivo à previsão de comportamentos (Coimbra, 2012a).

A nível de elementos distintivos, é possível uma caracterização diferenciadora (Neves & Oliveira, 2001; Adam, 2006; Coimbra, 2012a):

1. O tipo narrativo apresenta verbos no tempo passado (pretéritos) e organizadores textuais que expressam relações de tempo;
2. O tipo descritivo apresenta verbos no presente ou no imperfeito, e ainda indicações circunstanciais de tempo e lugar. Há o predomínio das sequências de localização;
3. O tipo expositivo organiza-se em torno do presente verbal e usa conectores que indicam relações lógicas;
4. O tipo argumentativo apresenta verbos no presente, usa conectores que indicam relações lógicas e sequências contrastivas explícitas.

Como exemplos de gêneros textuais, orais e escritos, que se enquadram nesta classificação tipológica, muito embora tendo sempre em conta a heterogeneidade de sequências, intrínseca a cada texto, podemos considerar:

1. Tipologia narrativa – Conto, Lenda, Romance, Novela, Banda Desenhada, Filme, Diário, Autobiografia, Currículo, Reportagem, Crônica;
2. Tipologia descritiva– Relatório, Instruções, Adivinha, Horóscopo, Regulamento, Texto publicitário;
3. Tipologia expositiva – Conferência, Artigo, Entrevista, Relatório, Resumo de textos expositivos;
4. Tipologia Argumentativa – Debate, Texto de opinião.

**Quadro 3- Caracterização das tipologias textuais para aplicação didática**

| TIPOLOGIAS TEXTUAIS **dominante seqüencial** | REPRESENTAÇÃO dos **efeitos pretendidos** | ESTRUTURA TEXTUAL **Fases** | MARCAS LINGUÍSTICAS **de superfície** | EXEMPLOS **gêneros orais e escritos** |
|---|---|---|---|---|
| NARRATIVA (relatar e narrar)<br><br>**Relato de experiências vividas situadas no tempo**<br><br>**Mimese da ação através da construção da intriga** | Manter a atenção do destinatário, pelo *suspense*, com a criação de uma tensão e posterior resolução. | Situação inicial<br>↓<br>Problema ou complicação-reação (Ações desencadeadas ou peripécias).<br>↓<br>Situação final (solução) | Presente<br>Pretérito perfeito<br>Pretérito imperfeito<br><br>1ª ou 3ª pessoa<br><br>Expressões de tempo | **Texto narrativo**<br>Conto Lenda<br>Romance, Novela<br>B. Desenhada<br>Filme<br>Diário<br>Autobiografia<br>Currículo<br>Reportagem<br>Crónica |
| DESCRITIVA (descrever)<br><br>**Descrição e regulação de comportamentos** | Fazer o destinatário ver em pormenor elementos de um objeto de discurso, consoante a orientação dada pelo produtor. | Tema – Título (ancoragem)<br>Expansão<br>↓<br>Aspetualização (partes e propriedades).<br>Construção da relação e do conjunto. | Presente<br>Pretérito imperfeito<br>3ª pessoa<br>Modificadores (adjetivo, advérbio)<br><br>Organizadores espaciais | **Texto descritivo**<br><br>Relatório<br>Instruções<br>Receita<br>Adivinha<br>Horóscopo<br>Regulamento<br>Texto publicitário |
| EXPOSITIVA (expor)<br><br>**Apresentação textual de diferentes formas de saberes** | Fazer o destinatário compreender um objeto de discurso, visto pelo produtor como incontestável, mas de difícil compreensão. | Seleção, organização e hierarquização da informação:<br>↓<br>Porquê?<br>+ Avaliação<br>Como? | Presente<br>3ª pessoa<br>Conetores lógicos<br>Frases nominais<br>Paráfrases<br>Vocabulário Específico | **Texto expositivo**<br>Conferência<br>Artigo<br>Entrevista<br>Relatório<br>Resumo de textos expositivos |
| ARGUMENTATIVA (argumentar)<br><br>**Rejeição, refutação e negociação de pontos de vista** | Convencer o destinatário da validade da posição do produtor, face a um objeto de discurso considerado contestável pelo produtor e/ou destinatário. | ↓<br>Premissas<br>Tese<br>Dados e organização das<br>↓<br>inferências (argumentos e contra- -argumentos)<br>Conclusão | Presente<br>1ª ou 3ª pessoa<br>Conetores lógicos (causa, consequência, condição, conclusão...)<br>Tempos e modos atuais e factuais | **Texto argumentativo**<br>Debate<br>Texto de opinião<br>Diálogo argumentativo<br>Carta de reclamação<br>Editorial |

**Fonte:** Coimbra (2012a, p.54).

Em síntese, na classificação dos tipos de sequências (Quadro 3), são referenciadas indicações importantes para o ensino e aprendizagem, dada a classificação de textos se basear, para além da finalidade de comunicação, nas sequências predominantes num determinado tipo de texto. Assim, é essencial considerarmos a variedade de gêneros textuais (Quadro 2), disponíves no arquitexto, a utilizar consoante as necessidades de comunicação de quem fala (a nível da linguagem oral) e de quem lê e escreve (a nível da linguagem escrita).

### 3.3. Os gêneros textuais no currículo do Ensino Fundamental

O currículo do Ensino Fundamental contempla um ensino e aprendizagem dos usos da Língua, orais e escritos, transversais a todas as áreas disciplinares. De facto, o PCN (1998), Plano Curricular Nacional de Língua Portuguesa, está fundamentado na teoria dos gêneros textuais.

O trabalho com a Língua, no Ensino Fundamental, e ao longo da escolaridade, tem em vista tanto a oralidade quanto a escrita, na assunção do desenvolvimento dos estudantes, para que estes saibam adaptar suas atividades linguísticas, com sucesso, aos eventos sociais e comunicativos em que participam.

A noção de gênero textual, segundo o PCN (1998, p. 22), refere-se às "famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, existindo em número quase ilimitado". O currículo adota, consequentemente, uma perspectiva sóciointeracionista da linguagem (cf. Cap. II, 2.1.), concebendo a Língua como "um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita, a homens e mulheres, significar o mundo e a sociedade" (Idem, p. 24). Saber ler e escrever significa aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas "apreender pragmaticamente, seus significados culturais e, simultaneamente, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas" (Idem, p. 20).

Neste sentido, é dada ênfase ao conhecimento dos usos da linguagem:

> A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda, obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução (PCN, 1998, p. 23).

A partir do nível de conhecimento prévio dos alunos, a respeito da apropriação do conhecimento dos gêneros textuais, à escola cabe "promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes, nas mais variadas situações" (Idem, p. 19).

Assim**,** a responsabilidade da escola é "tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos" (Ibidem). Essa responsabilidade não será fácil de cumprir, tendo em vista que os gêneros textuais só serão considerados verdadeiros instrumentos para o agir do aluno, quando este se apropriar dos gêneros por si mesmos, considerando-os úteis, para seu agir com a linguagem. Assim, dependendo da necessidade do uso pelo aluno, e do seu nível de conhecimento linguístico, haverá maior ou menor dificuldade na apropriação (Machado & Cristovão, 2006). Por isso, é importante uma didatização dos gêneros, em sequências didáticas, a concretizar em sala de aula, que leve em conta os conhecimentos dos alunos nesta área, como trataremos a seguir.

### 3.4. A didatização dos gêneros textuais nas sequências didáticas

No que diz respeito ao trabalho escolar do professor de Língua Portuguesa," a perspectiva discursiva destaca que a relação entre o texto e o mundo social é mediada pela interação" (Fairclough, 1995, cit. por Silva et al., 2013, p. 13). A forma como os textos são produzidos e interpretados depende dos mecanismos sociais em que o texto está inserido, pelo que o processo de elaboração fornece pistas para a sua interpretação. É nessa perspectiva que vários pesquisadores (Neves & Oliveira, 2001; Marcuschi, 2008; Bronckart, 2006; 2012) defendem a ideia de que a prática de linguagem deve ser concretizada de modo sistemático, em torno de um gênero.

Na interligação entre ensinar e aprender, com a participação ativa e colaborativa de alunos e professores (Paviani, 2011), é preciso considerar, primeiramente, a própria natureza da Língua. Na perspectiva de Bakhtin (1997), em se tratando de ensino de uma Língua Natural, a concepção que se tem é importante para entender tais processos. Este pesquisador entende a Língua e a linguagem numa perspectiva social, como atividade de comunicação nas relações humanas, uma vez que, em sua opinião, não há interação sem Língua, e, sem interação, não há nenhum tipo de relação social (Bakhtin, 2004). Esta ideia deverá ser interiorizada pelo professor, de modo a entender o alcance pessoal e social do ensino da Língua, neste caso da Língua Portuguesa.

Trabalhar com a Língua, nesta perspectiva sóciointeracionista, revela-se uma forma mais adequada de analisar e aperfeiçoar a linguagem, já que possibilita, ao aluno, refletir sobre sua própria fala e/ou escrita e sobre as situações nas quais interage, no seu dia-a-dia (Costa-Hubes, 2009; Gonçalves, 2004). Desta forma, havendo objetivos bem definidos, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, de ambos os lados, docente e discente, o evento da aprendizagem se efetiva, tendo em vista a prática social (Paviani, 2011).

Como é referido no PCN (1988, p.24), a respeito do ensino e da natureza da linguagem, o domínio linguístico é fulcral para a democratização social:

> "O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da Língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem, os homens e as mulheres se comunicam, tem acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui, à escola, a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos os acessos aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania."

A atividade docente, centrada na didatização dos gêneros textuais, como ferramenta para as práticas linguísticas, corresponde, nessa perspectiva, ao que versa a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasil, 1996), concretamente em uma das diretrizes, no parágrafo 2º: "A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social". Sendo assim, o domínio da Língua é essencial a qualquer cidadão da atualidade. Com esse propósito, o docente deve planificar e concretizar uma prática pedagógica centrada no uso de textos, privilegiando o estudo dos gêneros textuais, pois tratam da Língua em uso. Concomitantemente, a gramática deve ser integrada nas atividades de aula, relativas à leitura e escrita de textos, segundo os gêneros textuais.

Consequentemente, Neves (2002), Da Silva, Pilati e Dias (2010) defendem o tratamento funcional da gramática, em sala de aula. A finalidade é reforçar o conhecimento do aluno da Língua Materna, na situação de produção, com adequação ao contexto comunicativo. Na opinião dos autores mencionados, não se deve estudar o funcionamento dos diversos itens gramaticais fora do contexto, ou somente no nível oracional.

Neste entendimento, os gêneros textuais devem ser trabalhados, na sala de aula, de maneira funcional, motivando e orientando os alunos a aprender a:

- **Ler os gêneros presentes na vida social**, compreendendo sua função (sua utilidade, seus objetivos) e seu alcance (o contexto social em que circulam, que implicações podem ter na vida dos usuários e ainda a que estrutura de poder se vinculam);

- **Escrever textos em gêneros diversos**, o que envolve escolher o gênero adequado à situação social e à ação de linguagem e produzir texto pertinente a esse gênero – quanto ao conteúdo, à forma e ao estilo de linguagem.

Para o processo de ensino-aprendizagem através dos gêneros textuais, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) forneceram uma das concepções mais discutidas e reproduzidas, para elaboração de materiais didáticos adequados. Esses investigadores criaram um procedimento de sequência didática, baseado nos gêneros de texto. Segundo os pesquisadores, a sequência didática é "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um determinado gênero textual, oral ou escrito" (Idem, p. 82), organizado em quatro eventos distintos: apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo 3 e produção final. Esse procedimento foi criado para auxiliar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo-lhe adequar a fala ou a escrita à situação de comunicação (Costa-Hubes, 2009).

A partir dessa orientação didática, compreende-se que a atividade, com determinado gênero, deverá ser iniciada com a apresentação de uma situação de interação sóciocomunicativa real, que visa fundamentar a necessidade de produção e aprendizagem, relacionada com um gênero textual, oral ou escrito. Em seguida, solicita-se, ao aluno, uma produção inicial do gênero selecionado. Depois, com base na avaliação diagnóstica, define-se o ponto de intervenção do processo ensino e aprendizagem. A análise da produção inicial dos discentes servirá para orientar as atividades a serem trabalhadas nos módulos, de forma a adaptá-las às necessidades reais dos estudantes.

Nessa nova abordagem teórica, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) enfatizam o estatuto ativo da linguagem, mostrando que a produção textual está articulada ao agir geral. Por sua vez, é preciso definir em que consiste esse agir, suas dimensões, seus protagonistas. Esse método de avaliar a produção inicial, para a partir desse momento propor atividades, em função das dificuldades elencadas no diagnóstico, possibilita a construção progressiva de conhecimento, sobre o gênero em foco (Costa-Hubes, 2009).

Assim, para muitos pesquisadores, toda a prática de linguagem deve ser ensinada de modo sistemático, em torno de um gênero. Contudo, alguns docentes continuam a aplicar um procedimento metodológico que pode ser qualificado de interno (Bronckart, 2012). Este tipo de processo "não considera os efeitos das situações de comunicação exercidas sobre a produção, nem o efeito desta sobre o meio humano" (Idem, p.70). Para o autor, em tal processo há uma promoção de aprendizagem fragmentada, pois trata-se de um processo desarticulado das situações comunicativas. Pode-se perceber, neste caso, uma aprendizagem sobre a Língua e não de como usar a Língua em situação.

### 3.4.1. O procedimento sequência didática

O professor-investigador Joaquim Dolz, conhecido como pioneiro no trabalho com sequências didáticas, conceitua que, culturalmente, representamos os textos como unidades inscritas num gênero, por exemplo, conto, carta, receitas e outros (Dolz, 2010). A análise das características dos gêneros (conteúdos, organização semântica e comunicativa) e a configuração de unidades linguísticas, permitem identificar as dimensões que merecem ser abordadas. Relata, também, que o trabalho escolar, tendo em vista as sequências didáticas, é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, dado que (Idem):

1. É possível trabalhar com projetos de comunicação linguística;
2. Parte-se da produção inicial dos alunos, o que permite identificar as capacidades presentes e, ainda, as lacunas e os obstáculos, o que facilita a planificação;
3. A sequência didática é organizada em oficinas, em contínuo, a fim de facilitar o aperfeiçoamento das capacidades e a progressão dos alunos;
4. A sequência didática é uma maneira de trabalhar intensivamente, desenvolvendo um conjunto de capacidades, necessário para escrever um texto;
5. A sequência didática propõe ferramentas externas, para a interiorização das novas capacidades e automatização das capacidades já trabalhadas;
6. A sequência didática permite avaliar o progresso do aluno, entre o que sabia fazer inicialmente (produção inicial) e o quanto evoluiu (produção final), envolvendo o aluno no seu progresso e facilitando a avaliação realizada pelo professor.

Como tal, para a construção de um modelo didático de gênero, “deve-se conhecer o estado da arte dos estudos sobre esse gênero; as capacidades e as dificuldades dos alunos, ao trabalharem com textos pertencentes ao gênero selecionado, as experiências de ensino e aprendizagem desse gênero, assim como as prescrições presentes nos documentos oficiais” (Machado & Cristovão, 2006, p.12). Para os pesquisadores supracitados, fundamentados em Dolz e Schneuwly (1998), essas indicações ajudariam a definir o tipo de intervenção didática a ser desenvolvida e a construir um modelo, com a definição dos objetivos de ensino do gênero, adaptados ao nível etário e de desenvolvimento dos alunos, e a organização das categorias a explorar, numa determinada sequência didática.

Segundo Caregnatto e Costa-Hubes (2009), o procedimento sequência didática contempla qualquer gênero textual, num processo que interliga a leitura (modelo) e a escrita (produção), com:

1. Apresentação de uma situação (necessidade / motivo de produção);

2. Seleção do gênero textual (observando o que dizer, para quem, como dizer, em que local de circulação…);
3. Reconhecimento do gênero textual selecionado, por meio de: a) Pesquisa sobre o gênero; b) Leitura de textos do gênero, explorando e estabelecendo relações entre sua função social; seu conteúdo temático; sua estrutura composicional (características, tipologia predominante); seu estilo (análise linguística);
4. Produção de texto do gênero, tendo em vista a necessidade apresentada na situação inicial;
5. Reescrita do texto produzido, com o objetivo de aproximá-lo, o máximo possível, de seus "modelos", que circulam socialmente;
6. Circulação do gênero, pelo(s) interlocutor (es) definido(s) previamente.

De forma muito semelhante, numa investigação recente, a pesquisadora J. Freire (2013, p. 85), também com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), apresenta, igualmente, um procedimento de sequência didática, a aplicar em sala de aula.

**Quadro 4- O procedimento sequência didática**

| | |
|---|---|
| **1º Apresentação da situação** | 1) O aluno deve ser exposto ao **projeto coletivo de produção de um gênero**:<br>• Qual é o gênero;<br>• A quem se dirige;<br>• Qual o suporte material;<br>• Quem são os participantes, etc.<br>2) O aluno deve conhecer qual o conteúdo com que vai trabalhar e saber da sua importância. |
| **2º Primeira produção** | 1) A produção inicial pode ser simplificada, somente dirigida à turma ou a um destinatário fictício;<br>2) Avaliação formativa: define os pontos em que o professor precisa intervir melhor, permite ao professor adaptar os módulos de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos, determina o percurso que o aluno tem ainda a percorrer. |
| **3º Módulos** | 1) Trabalhar aspectos como representação da situação de comunicação, elaboração do conteúdo, planejamento do texto;<br>2) Explorar atividades e exercícios variados;<br>3) Capitalizar as aquisições processuais. |
| **4º Produção final** | 1) Mobilizar todas as capacidades estudadas;<br>2) Permitir ao professor avaliar o ponto de chegada, considerando uma avaliação processual. |

**Fonte:** J. Freire (2013, p. 85).

De acordo com o procedimento sequência didática, as atividades efetivamente desenvolvidas poderão exigir um retorno ao modelo didático, a fim de modificá-lo no que for necessário, considerando-se que o modelo não é definitivo, e que se encontra num processo contínuo de transformação, do tipo investigação-ação (Machado & Cristovão, 2006). Assim, diante de uma visão sóciointeracionista da linguagem (PCN, Brasil, 1998), que perspectiva a Língua como instrumento de comunicação e interação (Possenti, 1996; Bronckart, 2012; Neves, 2006), é essencial que o professor de Língua Portuguesa repense a sua prática pedagógica, implementando sequências didáticas que abordem, nas aulas, os gêneros textuais, como ferramentas das práticas linguísticas.

### 3.4.2. Operacionalização dos módulos da sequência didática

No que concerne à operacionalização dos módulos, em cada sequência didática, o primeiro passo é a avaliação diagnóstica, como descrito anteriormente (Costa-Hubes, 2009). Com base nesta avaliação, define-se o ponto de intervenção no processo de ensino e aprendizagem. A análise servirá para orientar as atividades a trabalhar nos módulos, de forma a adaptá-los às necessidades reais dos estudantes. Por exemplo, para as atividades de leitura e interpretação de textos podem ser utilizados gêneros textuais de jornais impressos (Bonanci, 2013), motivando os discentes, através da atualidade das mensagens.

Quanto à apresentação da situação, esta objetiva preparar os alunos para a produção inicial e expor o projeto de comunicação, que se concretizará na produção final. Esta preparação permite aos estudantes visualizar a situação comunicativa, em que deverão interagir, e a atividade de linguagem que irão realizar (Koche & Marinello, 2013). Nesta etapa, é imprescindível que fique claro qual o gênero textual a ser trabalhado, a quem se destina, que forma assumirá a produção e quem participará dela. É necessário também demonstrar as condições de produção do gênero a ser trabalhado.

A primeira produção permite ao professor observar os conhecimentos do aluno sobre o gênero proposto, bem como fornece elementos, para definir as atividades que serão apresentadas nos módulos. Nesta etapa, a atividade de produção textual é decomposta, a fim de que os seus diversos elementos possam ser explorados isoladamente. Também serve para o estudante tomar consciência das suas representações, quanto à atividade de linguagem a realizar (Dolz *et al*., 2004; Dolz, 2010).

Por sua vez, a produção final constitui o momento em que o aluno põe em prática os conhecimentos adquiridos sobre o gênero textual, a partir dos instrumentos organizados nos módulos, os quais norteiam a produção, a revisão e a reescrita do seu texto. Assim, a

leitura, a escrita, a oralidade e os aspectos gramaticais são trabalhados em conjunto, tendo em vista uma apresentação de projeto de escrita significativo para o aluno, visando um determinado contexto de produção e veiculação social (Idem).

Globalmente, quanto às características de gênero, é essencial um trabalho de consciencialização linguística, que contemple o léxico e a gramática (Antunes, 2007). O primeiro inclui o vocabulário da Língua, enquanto a gramática diz respeito às regras que constituem essa Língua. Na operacionalização dos módulos da sequência didática, haverá que atender ao vocabulário, nível de Língua e regras gramaticais a utilizar.

Segundo Simioni (2010), em relação à gramática, esse trabalho pessupõe a reflexão sobre os usos da Língua. O estudante deverá refletir sobre o porquê da escolha de determinados recursos linguísticos, em detrimento de outros, e quais os efeitos de sentido que essa escolha ocasiona. Por isso, a análise linguísica ganha uma nova amplitude:

> "A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados [...]; organização e inclusão de informações, etc." (Geraldi, 2004, p. 74).

Nesse sentido, segundo Simioni (2010), estudar a Língua em seu funcionamento, privilegiando o seu uso em situação de interação, torna-se mais importante do que simplesmente decorar as regras gramaticais que a compõem.

Como tal, as autoras Koche e Marinello (2013, p.8) apresentam algumas sugestões gerais, para a realização dos módulos das sequências didáticas:

> "a) trabalhar problemas de níveis diferentes –representação da situação comunicativa, pesquisa, organização ou criação dos conteúdos, planejamento do gênero e sua produção;
> b) diversificar as atividades – observação e análise de textos e tarefas simplificadas de produção textual;
> c) capitalizar as aquisições – no final dos módulos, organiza uma síntese dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero textual."

Assim, os módulos desenvolvem habilidades importantes para o domínio do gênero textual e possibilitam a apropriação, por parte do aluno, preparando-o para a produção final, ou seja, para a escrita e reescrita do seu texto, de acordo com um determinado gênero textual. Essa intervenção didática, orientada pelo professor, em trabalho conjunto com o discente, deverá atender a uma concepção sóciointeracionista da linguagem. Neste entendimento, o domínio da Língua Portuguesa, em cada nível de ensino e aprendizagem, é fundamental para o jovem se desenvolver, enquanto pessoa, profissional e cidadão.

.

# PARTE II - INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

# CAPÍTULO III – METODOLOGIA DO ESTUDO

> "É preciso ter a coragem de dizer que a prática não é um argumento, e sim um elemento do debate que deve, ele próprio, ser analisado. É preciso também ter a coragem de dizer que a recusa do pesquisador ou do professor universitário de confrontar as teorias que ele ensina com as situações e práticas do professor ou do formador levanta suspeitas, sérias, sobre o valor de suas teorias, incluindo-se aí a questão do valor do ponto de vista da verdade".
>
> Bernad Charlot (2006, p.11)

## 1. INTRODUÇÃO

Inicia-se, neste terceiro capítulo, a segunda parte do estudo, com o olhar voltado para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, através de gêneros textuais. A finalidade é analisar o trabalho desenvolvido por professores que frequentaram cursos de formação continuada, na área de Língua Portuguesa. Estes cursos têm, como objetivo, aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem, em sala de aula, através de gêneros textuais, visando melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos.

A partir da revisão da literatura, concretizada na primeira parte, delinearemos o plano de ação a desenvolver, fundamentando as nossas opções, quanto ao percurso investigativo. Assim, apresenta-se o desenho metodológico da pesquisa. Para esse fim, primeiramente retoma-se a problemática do estudo, brevemente explicitada na Introdução, e apresenta-se, de forma detalhada, a pergunta de partida, os objetivos, as opções e a estratégia metodológica, as fontes e os instrumentos de recolha de dados, a contextualização e, por último, a seleção dos sujeitos desta investigação educacional.

A pesquisa privilegia e assenta numa perspetiva reflexiva, de interrogar as práticas (Alarcão & Roldão, 2008), a fim de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, dado que, como é mencionado em epígrafe, "a prática não é um argumento, e sim um elemento do debate que deve, ele próprio, ser analisado" (Charlot, 2006, p.11). E é essa análise, no sentido de interrogação da realidade educativa, relativamente à influência da formação continuada docente, no ensino e aprendizagem de gêneros textuais, no 9º ano, que iremos iniciar na segunda parte deste trabalho, respeitante à investigação empírica.

## 2. PROBLEMÁTICA

As orientações curriculares do PCN (1998) oferecem contribuições fundamentadas aos profissionais da Educação, quanto ao ensino da Língua Portuguesa. Todavia, conforme enunciado por Segate (2010, p.18), apesar das orientações defenderem o trabalho com uma diversidade de gêneros textuais, "não mostram como fazê-lo na prática, ou seja, não oferecem sequências didáticas concretas, sobre como trabalhar, efetivamente, com os gêneros". Nesse sentido, faz-se necessária a oferta de cursos de formação continuada, destinados a professores de Língua Portuguesa, no entendimento de que, a partir da participação nesses cursos, os docentes poderão propor aulas mais motivadoras e eficazes. Tal como referenciado por vários autores (Bronckart, 2012; Dolz et al., 2004; Dolz, 2010; Marcuschi, 2002), as atividades de Língua, centradas nos gêneros textuais, podem impulsionar o desenvolvimento da linguagem dos discentes, nos domínios da leitura e da escrita.

Pelo exposto, é essencial disponibilizar cursos de formação continuada aos professores e, em acréscimo, investigar se estes cursos contribuem, ou não, para uma efetiva melhoria do processo de ensino e aprendizagem, através de sequências didáticas focalizadas em gêneros textuais. Sem esquecer que, em simultâneo, a Língua funciona como objeto e instrumento de trabalho, para os professores que lecionam esta área de conhecimento, o que complexifica a reflexão sobre a sua intervenção pedagógica (Duarte, 2008). Essa ação pedagógica, numa área prioritária como o ensino da Língua Materna, implica, ainda, uma supervisão formativa e formadora, realizada entre pares, no seio de cada comunidade reflexiva e aprendente, constituída por todos os agentes educativos, que se cruzam na Escola (Alarcão, 2009; 2002). O traballho colaborativo revela-se, então, fulcral, pela influência na qualidade das práticas, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, desde o planejamento à avaliação e à consequente reformulação do mesmo.

O interesse por essa problemática advém da nossa prática, como coordenadora pedagógica, e pela oferta, no município de Arauá/SE, de cursos de formação continuada, nos quais participei, enquanto cursista e formadora. Esses cursos tinham por finalidade aperfeiçoar a formação de professores de Língua Portuguesa, no que se refere ao trabalho com gêneros textuais, como ferramenta para as práticas linguísticas, a desenvolver em situação de sala de aula. Assim, enquanto investigadora, o estudo surgiu, motivado pela curiosidade de verificar se os estudos teóricos, explicitados nesses cursos de formação, que sugerem uma nova postura, para o ensino da Língua e dos gêneros textuais, interacionista e sóciodiscursiva (Bronckart, 2008; 2006; 2004), se refletem na prática.

## 3. QUESTÃO DE PARTIDA

A pesquisa que se propõe apresenta, como anteriormente explicitado na Introdução, a seguinte **Questão de Partida**:

- De que forma os cursos de formação continuada, disponibilizados pela Secretaria de Educação, aos professores de Língua Portuguesa, têm contribuído para o aperfeiçoamento da abordagem dos gêneros textuais, como ferramenta para as práticas linguísticas, no 9º ano do Ensino Fundamental?

## 4. OBJETIVOS

Com a finalidade de responder à Questão de Partida, recordamos o **objetivo geral**, tal como delineado na Introdução:

- Averiguar se a participação dos docentes de Língua Portuguesa, em cursos de formação continuada, tem contribuído para o aperfeiçoamento da abordagem dos gêneros textuais, como ferramenta para as práticas linguísticas da leitura e da escrita, no 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública de Arauá/SE.

Em consonância com o objetivo geral, foram definidos objetivos específicos, que, a seguir, se enumeram:

- Situar os gêneros textuais numa perspetiva linguística e sóciointeracionista dos usos da Língua, em comunidade;
- Enquadrar o ensino-aprendizagem dos gêneros textuais nos conteúdos curriculares do programa de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental;
- Analisar as percepções dos professores, sobre o ensino-aprendizagem dos gêneros textuais, nos domínios da leitura e escrita;
- Analisar a concretização de sequências didáticas, centradas em gêneros textuais, em aulas de 9º ano de Língua Portuguesa, tendo em vista o aperfeiçoamento da leitura e da escrita dos alunos**.**
- Verificar se os cursos de formação continuada, ofertados aos professores de Língua, aperfeiçoam as práticas docentes, no contexto da escola em estudo, contribuindo para o sucesso de alunos do 9º ano, em Língua Portuguesa.

## 5. OPÇÕES E ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

A metodologia engloba a definição e aplicação, adequada e justificada, de diversos métodos, técnicas e instrumentos operativos, tendo por finalidade a análise da realidade (Minayo, 2007). O método científico fundamenta-se na observação do que nos cerca, para que o (a) investigador (a) possa questionar o quê, o porquê e o como dos fenômenos investigados (Richardson, 1999).

Assim, a metodologia interessa-se pela validade do processo, a fim de alcançar os objetivos traçados, tendo por base opções epistemológicas, sobre o caminho do pensamento. Não se deve confundir teoria com procedimentos. A teoria deverá fundamentar a seleção da estratégia metodológica, incluindo os procedimentos a aplicar (Gerhardt & Silveira, 2009). A escolha dos aspectos metodológicos é de grande relevância, visto que as opções e a adequação dos meios resultam em mais eficácia investigativa (Oliveira, 2007).

De acordo com a Questão de Partida e os objetivos delineados, optou-se por uma abordagem predominantemente **qualitativa**, com a finalidade de observar, registar e analisar as práticas, de forma pormenorizada e em contexto (Marconi & Lakatos, 2003). Conforme afirmado por Chizzotti (2003), as principais características dos métodos qualitativos são a imersão do pesquisador no contexto e a perspectiva interpretativa de condução da pesquisa, pelo que constitui um método apropriado à investigação de fenômenos sociais, não tendendo apenas à quantificação, mas, sobretudo, à interpretação dos dados coletados.

Face à diversidade de possibilidades de concretização, em investigação educacional, inerentes à abordagem qualitativa, selecionamos o **estudo de caso**. Esta opção resulta do facto de o estudo de caso se caracterizar como um tipo de pesquisa descritiva, em que o objeto é uma unidade social, que se analisa de forma minuciosa e contextualizada (Godoy, 1995). Como se trata de "fenômenos sociais complexos", o estudo de caso requer uma investigação que permita "preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real" (Yin, 2002, cit. por Duarte, 2008, p.117). Trata-se de uma visão que permite a percepção do universo real e particular de cada processo. Ainda segundo o autor, o estudo de caso encontra-se sustentado num enquadramento teórico. Esse desenvolvimento teórico é que permite, no decurso da investigação empírica selecionada, "construir, alargar ou desafiar teorias" (Ibidem).

Todavia, há que ter em conta as especificidades situacionais, pois o investigador(a) do estudo de caso, entendido como parte da realidade social, deverá considerar que os sujeitos, participantes no estudo, são pessoas que se diferenciam pela maneira de percepcionar, agir e interpretar cada ação, a partir de suas vivências, partilhadas em comunidade (Yin & Grassi, 2007). Assim, o nosso estudo focaliza uma situação única e

engloba uma análise pormenorizada de um determinado contexto escolar, de forma a alcançar uma análise aprofundada de concepções e práticas pedagógicas, relativas ao ensino e à aprendizagem de gêneros textuais, numa Escola com 9º ano de Língua Portuguesa.

Em seguida, serão apresentados os instrumentos de recolha de dados, a aplicar em contexto educativo.

## 6. FONTES E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

As fontes e os instrumentos de recolha de dados, a utilizar, têm por finalidade uma análise pormenorizada e fundamentada, da realidade educativa, a partir de estudos anteriores, concretizados nesta área, os quais constituíram o nosso ponto de partida (Flick, 2005). Assim sendo, a nossa fonte de dados começou com uma pesquisa bibliográfica, sobre teorias e estudos, referentes ao ensino e à aprendizagem da Língua Poruguesa, através de gêneros textuais, tendo por base a formação continuada de professores, e visando a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Como instrumentos de recolha de dados, referenciamos a **Grelha de Observação de Abordagens Linguísticas de gêneros textuais**, uma grelha de observação de aulas, a aplicar no decorrer das aulas lecionadas pelos docentes, no 9º ano de Ensino Fundamental, bem como o **Guião do inquérito por entrevista**, focalizando a prática pedagógica, através de gêneros textuais, de docentes que participaram em cursos de formação continuada. Ambos os instrumentos de recolha de dados podem ser consultados nos Apêndices.

Globalmente, será ainda analisada a proposta de trabalho adotada, a fim de contextualizar as estratégias e atividades selecionadas pelos professores, nas suas aulas de Língua Materna. Interessa-nos analisar os procedimentos didáticos que os professores de Língua Portuguesa utilizam nas práticas, no que se refere ao ensino dos gêneros textuais.

### 6.1. O Inquérito por Entrevista

Como um dos instrumentos de recolha de dados, optamos pelo inquérito por entrevista. Estudos recentes de Manzini (2012) revelam que se trata de um dos procedimentos mais aplicados em pesquisa, na área de Ciências da Educação, sendo utilizado, principalmente, em estudos descritivos e qualitativos. A entrevista é uma técnica de interação social, pois permite uma efetiva interação entre pesquisador (a) e entrevistado (a). Trata-se de uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter

dados, e a outra se apresenta como fonte de informação (Gerhardt & Silveira, 2009). Na entrevista, o investigador deve seguir um roteiro ou tópicos, para serem respondidos. "Isso permite uma flexibilidade quanto à ordem, ao propor as questões, originando variedade de respostas" (Idem, p. 73). Por sua vez, Richardson (1999, p. 216) reforça a importância de que "o anonimato do entrevistador e o sigilo das respostas sejam assegurados".

No nosso estudo, utilizaremos um guião de entrevista estruturada (ver Apêndices), que segue um roteiro previamente estabelecido, com questões pré-determinadas. A entrevista realiza-se de acordo com um guião elaborado e é efetuada, de preferência, com pessoas selecionadas, segundo determinados critérios (Marconi & Lakatos, 2003).

Após a realização das entrevistas, segue-se a fase de transcrição e análise de conteúdo. Para esse efeito, segundo Gerhardt e Silveira (2009) é preciso penetrar nos significados, que os atores sociais compartilham, na vivência da sua realidade. Assim, apresentam possibilidades, teóricas e práticas, de análise do material qualitativo, no que se refere à análise de conteúdo, das respostas dadas pelos entrevistados. A análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa que, segundo o investigador Bardin (2009, p.38), consiste num "conjunto de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos das mensagens". Assim, a sistematização e interpretação de respostas, a um inquérito por entrevista, consolidam-se a partir desta análise. Conforme o mesmo autor (Idem), a mesma organiza-se em torno de três pólos:

**1. Pré-análise** - fase em que se organiza o material a ser analisado, com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais: leitura fluente; escolha de documentos; formulação de hipóteses de leitura e objetivos; e referenciação dos índices e elaboração dos indicadores, envolvendo a determinação de indicadores, por meio de recortes textuais do discurso;

**2. Exploração do material** - exploração tendo em vista uma definição de categorias, o que vai possibilitar a riqueza das interpretações e inferências. Esta é a base de descrição analítica, a qual diz respeito ao *corpus* submetido a um estudo aprofundado, orientado por hipóteses de leitura e referenciais teóricos. A codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase.

**3. Tratamento de resultados, inferência e interpretação** - condensação e realce das informações, culminando nas interpretações inferenciais, subjacentes a uma análise reflexiva e crítica.

A entrevista constitui, assim, um importante intrumento de análise, pois, segundo Costa-Hubes (2008) garante maior proximidade com os entrevistados, e possibilita refletir sobre as percepções reveladas durante as entrevistas.

### 6.2. Grelha de Observação de Aula

A ficha de registro ou observação é um instrumento essencial, para a sistematização de observações, ocorrências ou momentos de avaliação, desenvolvidos em sala de aula (Pawlas & Oliva, 2007). Tanto pode ter em vista o professor, por exemplo, numa observação de aula, centrada no desempenho pedagógico docente, como o estudante e o seu desenvolvimento, em sala de aula. Segundo Bardin (2009), este tipo de fichas possibilita obter um conjunto de dados acerca do decorrer das atividades, que facilitam, posteriormente, a sua consulta, sistematização e análise. Gerhardt e Silveira (2009, p.74) explicam que a observação é uma técnica que:

> "faz uso dos sentidos para a apreensão de determinados aspectos da realidade. Ela consiste em ver, ouvir e examinar os fatos, os fenômenos que se pretende investigar. A técnica da observação desempenha importante papel no contexto da descoberta e obriga o investigador a ter um contato mais próximo com o objeto de estudo."

No nosso estudo, aplicamos uma Grelha de Observação de Abordagens Linguísticas de Gêneros Textuais em Aula, que consta dos Apêndices, ancorada nos procedimentos que regem a prática linguístitica, através de gêneros textuais, como referenciado na revisão da literatura (cf. Cap. I e II). Esta ficha de registo, preenchida pela investigadora, durante a observação presencial em sala de aula, irá possibilitar "um contato mais próximo com o objeto de estudo" (Ibidem), favorecendo uma investigação mais aprofundada.

## 7. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

A pesquisa foi realizada numa escola da rede pública, do Ensino Fundamental II, no município de Arauá/SE. Nesta escola, encontra-se a maioria dos docentes de Língua Portuguesa, da rede municipal de ensino, que participou de cursos de formação continuada. Esses cursos tinham como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997a, p.24), que adotam uma perspectiva sóciointeracionista da linguagem, concebendo, assim, a Língua como "um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade". Desta forma, podemos ter uma idéia mais precisa dos resultados da participação de docentes em cursos de formação continuada, visando a eficácia da aplicação dos gêneros textuais, como práticas linguísticas, em sala de aula.

A instituição de ensino selecionada, para este estudo, está localizada na zona urbana, atendendo tanto os alunos da zona urbana, quanto da zona rural. Funciona nos três turnos (manhã, tarde e noite), com o Ensino Fundamental II. A escola comporta 5 salas de aula, 1 biblioteca, 1 laboratório de informática, 4 banheiros masculinos (alunos), 4 banheiros

femininos (alunas), 2 banheiros para professores e funcionários, 1 secretaria, 1 sala de professor, 1 cantina, 1 almoxarifado, 1 sala de direção e coordenação.

No momento, estão matriculados na escola 390 alunos. Quanto ao corpo docente, compreende 17 professores do Ensino Fundamental, II Fase, e 8 professores da EJA (Educação de Jovens e Adultos) do 2º segmento. Atualmente, a escola encontra-se a desenvolver um projeto, que tem como objetivo atrair a família à escola.

## 8. SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos participantes na pesquisa totalizam 2 professores do Ensino Fundamental II Fase e 3 turmas do 9º ano. Estas turmas somam um total de 103 alunos.

A seleção dos professores justifica-se por terem participado em cursos de formação continuada de Língua Portuguesa, sobre como abordar, em sala de aula, a Língua enquanto interação e os gêneros textuais, como práticas linguísticas. Esses professores fazem parte do quadro de profissionais concursados, da rede municipal de ensino.

Os sujeitos participantes, no que se refere à equipe do corpo docente, são professores licenciados, habilitados para ensinarem as disciplinas em que atuam. Contudo, é importante ressaltar que, na maioria das vezes, ensinam outra disciplina, diferente da sua área, para complemento da carga horária. Para preservar o anonimato dos docentes, estes serão referenciados como Prof. 1 e Prof. 2, no cumprimento da regra do anonimato científico.

# CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

## 1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA OBSERVAÇÃO DE ABORDAGENS LINGUÍSTICAS DE GÊNEROS TEXTUAIS EM AULA

A apresentação e análise dos resultados da observação de abordagens linguísticas de gêneros textuais, em aula, será realizada tendo por base uma Grelha de observação, que pode ser consultada nos Apêndices. A Grelha abre com o registo dos objetivos de aula, seguindo-se duas listas de verificação, relativamente à observação da orientação e das atividades propostas pelo professor, e ainda à observação do trabalho, desenvolvido pelos alunos em sala de aula, com questões de resposta fechada, segundo uma escala de Likert simplificada, com 03 elementos: "Sim"; "Não" e "Às vezes".

A Grelha de observação de abordagens Linguísticas de Gêneros textuais em aula foi aplicada em 3 turmas de 9º ano (A, B e C), lecionadas por 02 professoras, a P1 referente às turmas A e B, e a P2 referente à turma C, de uma Escola de Ensino Fundamental II.

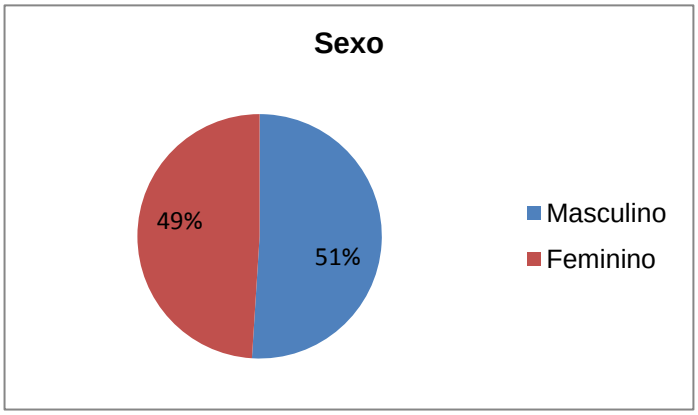
Os registos foram feitos presencialmente, em situação de aula, no decurso do ano letivo de 2015, a partir da observação, pela investigadora, de duas aulas consecutivas por turma. As professoras das três turmas observadas participaram de cursos de Formação Continuada, os quais apresentavam, como objetivos, refletir sobre o ensino e aperfeiçoar a prática pedagógica em Língua Portuguesa, utilizando os gêneros textuais, de oralidade e escrita, como ferramenta das práticas linguísticas.

A seguir, será feita a apresentação e análise dos resultados.

### 1.1. Caracterização dos alunos das turmas observadas

Antes da observação das aulas, nas três turmas, foi feito o registo dos dados pessoais dos alunos, relativamente ao sexo e à idade, tal como disponibilizado nos registos oficiais da constituição de cada turma. Assim, registou-se o quantitativo por sexo dos alunos do 9º do Ensino Fundamental II, participantes na pesquisa, totalizando 103 alunos das Turmas A, B, e C. Apresenta-se, a seguir, o percentual por sexo.

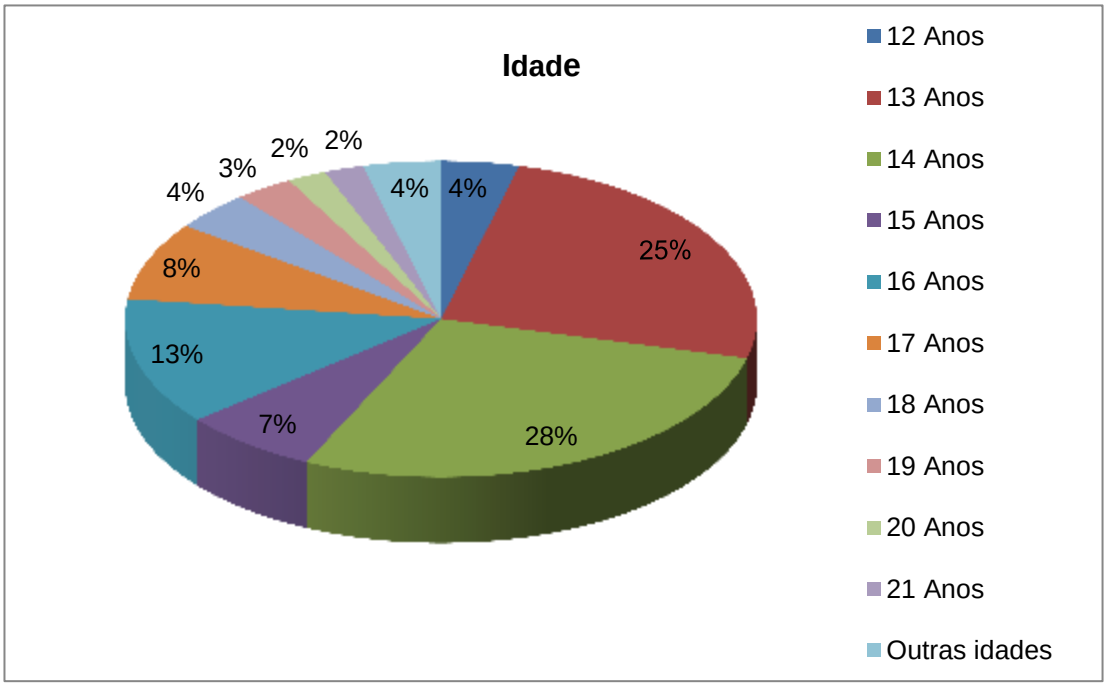
**Gráfico 1- Sexo dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II**




De acordo com os dados constantes do gráfico, 49% dos alunos são do sexo feminino e 51% do sexo masculino, prevalecendo o sexo masculino.

Apresenta-se, seguidamente, o percentual por idade, dos alunos a frequentarem o 9º do Ensino Fundamental II, nas Turmas A, B, e C.

**Gráfico 2- Idade dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II**




No contexto do estudo, o quantitativo de 103 alunos, distribuído por três turmas do 9º A, B, e C, do Ensino Fundamental II, do município de Arauá/SE, tem, na sua maioria, 14 anos de idade. Contudo, destaca-se a heterogeneidade de idades, neste ano e nível, o que pode influenciar o ensino e a aprendizagem.

Iniciando a análise, relembra-se que, dado tratar-se de uma observação presencial, optou-se por assinalar, com um X, "sim", "não" ou "às vezes", as observações relativas às questões dos itens 1 e 2, tal como indicado por autores de referência, na área da supervisão pedagógica e observação de aulas (Nolan & Hoover, 2004; Pawlas & Oliva, 2007). Atendendo a que se trata do registo de duas aulas consecutivas por turma, para cada item observado, no caso de mais do que um registo, será considerada a média das observações. Quanto à análise descritiva, terá por base as notas tomadas pela investigadora, cumprindo a "Apreciação descritiva geral", da Grelha de observação (ver Apêndices), tendo em vista a explicitação das aulas e o consequente enriquecimento da análise.

### 1.2 Orientação e atividades propostas pelo professor em sala de aula

De acordo com os objetivos das aulas observadas, definidos pelas professoras, as atividades e estratégias desenvolvidas centraram-se no aprofundamento dos gêneros textuais, pelo que as abordagens linguísticas focalizaram as características de gênero de diversos textos, nos domínios da oralidade, leitura e escrita.

No que se refere às questões do primeiro item, da Grelha de observação (ver Apêndices), preenchida pela investigadora, em situação de aula, a tabela seguinte apresenta os resultados da apreciação realizada, com base em observação presencial.

**Tabela 1- Concretização de atividades prévias para cada gênero textual**

| Observações | Professor | Turma | Sim | Não | Às vezes |
|---|---|---|---|---|---|
| Atividades prévias de estudo de características linguísticas de gênero textual | **P1** | **9º A** | | | **X** |
| | **P1** | **9º B** | | | **X** |
| | **P2** | **9º C** | **X** | | |
| Simulação de situações reais, considerando as vivências do aluno | **P1** | **9º A** | **X** | | |
| | **P1** | **9º B** | **X** | | |
| | **P2** | **9º C** | **X** | | |

**Fonte:** Observação de 6 aulasdo 9º do E. Fundamental II, 2 por turma(2015)

Na **"concretização de atividades prévias para cada gênero textual"**, e com o objetivo de identificar as finalidades do artigo de opinião, tanto no 9º A como no 9º B, P1 desenvolve um processo de ensino centrado no livro didático, trabalhando a leitura em voz alta, de forma compartilhada. A docente começa por motivar os alunos, a partir do título, "Pluralidade Cultural", incentivando os alunos a referirem qual a finalidade do texto. Durante

a análise global e mais focalizada, dos parágrafos, foram consideradas as vivências dos alunos, assinaladas por "sim". Contudo, e ainda no que concerne à leitura, a partir das características linguísticas do gênero textual, observou-se que a mesma foi pouco explorada, pelo que se encontra assinalada na tabela com "às vezes".

A leitura compartilhada possibilitou a mediação da professora, no sentido de estabelecer um diálogo com os alunos, explorando os conhecimentos prévios destes, acerca do tema, bem como aprofundando a compreensão semântica de cada parágrafo, considerando as vivências do aluno.

Por sua vez, P2, com o objetivo de "identificar as características de gêneros textuais", apresenta vários gêneros de textos: título de eleitor, recibo de pagamento, tirinhas, receita culinária, bula, biografia, conto e imagens legendadas, através de uma lousa digital. Ao iniciar a sua prática pedagógica, no primeiro momento, faz alguns questionamentos, referentes a cartazes existentes na sala de aula. A título de exemplo, algumas questões colocadas foram: "Qual é a mensagem transmitida nesses cartazes? Qual o objetivo destas mensagens? ", convocando conhecimentos prévios, conforme assinalado por "sim", na tabela, com base na leitura e no estudo de outros textos e das suas características linguísticas textuais.

Seguidamente, P2 solicitou que os alunos fizessem a leitura de imagens, na lousa digital. No questionamento que se seguiu, foi possível observar a motivação dos alunos, para uma reflexão acerca das funções da linguagem, e das características específicas de cada gênero apresentado, com simulação de situações reais. A professora teve o cuidado de considerar as vivências dos discentes, assinaladas por "sim". Depois, pediu aos alunos que procedessem à leitura de textos exemplificativos, de alguns dos gêneros textuais apresentados, sistematizando, em conjunto com a turma, as características de cada gênero.

Em suma, e quanto aos itens analisados supra, constata-se que as docentes tiveram presente a teoria sóciodiscursiva da linguagem, enfatizando o segundo nível: as mediações formativas. Recorda-se que essa teoria propõe estudar a interação verbal, efetivada pelo sujeito, ao relacionar-se com o mundo, produzindo conhecimento sobre o mesmo, pela capacidade de representação lógica desse mundo, derivada de "práticas linguageiras" (Bronckart, 2012), tal como analisado na revisão da literatura (cf. Cap. II).

Dando sequência à aula, e conforme a tabela seguinte, no que concerne à **"Interligação entre oralidade, leitura e escrita"**, observa-se que, nas atividades propostas e orientadas por P1, há interligação entre leitura, oralidade e escrita, embora de forma esporádica, por isso mesmo referenciada por "às vezes". É importante ressaltar que, quanto a essa interligação, as práticas pedagógicas ocorreram, de forma similar, tanto no 9º A, como no 9º B. No 9º C, P2 concretiza a interligação entre oralidade, leitura e escrita. Tanto

P1 como P2 têm o cuidado de explicitar as **"características dos gêneros textuais na interpretação de textos"**, porém nem sempre acontece, pelo que é indicado com "às vezes", na tabela 2.

**Tabela 2- Gêneros textuais na oralidade, leitura e escrita**

| Observações | Professor | Turma | Sim | Não | Às vezes |
|---|---|---|---|---|---|
| Interligação entre oralidade, leitura e escrita | **P1** | **9º A** | | | **X** |
| | **P1** | **9º B** | | | **X** |
| | **P2** | **9º C** | **X** | | |
| Características dos gêneros textuais na interpretação de textos | **P1** | **9º A** | | | **X** |
| | **P1** | **9º B** | | | **X** |
| | **P2** | **9º C** | | | **X** |

Em geral, e conforme se pode observar na tabela anterior, constata-se que P1 e P2 têm o cuidado de, nas tarefas de sala de aula, em Língua Portuguesa, relacionar oralidade, leitura e escrita e explicitar as características dos textos.

Em análise de pormenor, a partir da proposta de atividades de gênero textual, concretamente de um artigo científico, focalizado na "Pluralidade Cultural", pode-se destacar o facto de que a temática abordada por P1 é bastante relevante, uma vez que vivemos numa sociedade plural. Assim, esta proposta de atividade, quanto à oralidade, possibilitou a discussão, no que diz respeito às diferenças existentes no meio social. Durante o período que se seguiu, foram levantadas questões, sobre o conteúdo do texto lido, para melhor compreensão do assunto. No que se refere a momentos de discussão, em todas as turmas houve o cuidado, por parte de ambas as docentes, de aproximar as reflexões da realidade sóciocultural dos alunos. A título de exemplo, um dos temas tratados foi sobre o preconceito.

As ideias, suscitadas na troca de opiniões entre os alunos e as docentes, P1 e P2, foram, depois, integradas na produção escrita, por meio da solicitação da produção de textos como, por exemplo, o artigo de opinião. Contudo, regista-se que, durante a interpretação das ideias do texto, nos questionamentos propostos, pelas professoras, nem sempre foram feitas referências explícitas, no que concerne às características do gênero textual, como mencionado por "às vezes". Tal poderia ter enriquecido a análise dos alunos, pois, como referido anteriormente (cf. Cap. II), a forma como os textos são interpretados depende dos mecanismos sociais, em que o texto está inserido, pelo que as características distintivas de produção fornecem pistas para a sua interpretação (Neves & Oliveira, 2001; Marcuschi, 2008; Bronckart, 2006; 2012).

A tabela, que se integra a seguir, regista a observação da utilização de estratégias reflexivas sobre regras de funcionamento da Língua.

**Tabela 3- Estratégias reflexivas sobre regras de funcionamento da Língua**

| Observações | Professor | Turma | Sim | Não | Às vezes |
|---|---|---|---|---|---|
| Estratégias reflexivas sobre regras de funcionamento da Língua | **P1** | **9º A** | | **X** | |
| | **P1** | **9º B** | | | **X** |
| | **P2** | **9º C** | | **X** | |

No que se refere às **"Estratégias reflexivas sobre regras de funcionamento da Língua"**, constata-se que P1 apenas implementou essas estratégias "às vezes" no 9º B e "não" o fez no 9º A. A mesma ausência de aplicação de estratégias reflexivas sucedeu com a professora do 9º C. No 9º B essa reflexão foi possível, a partir da ação da professora, quando notou que poucos alunos estavam compreendendo o texto. Nesse momento da aula, acrescentou, em sua prática pedagógica, uma reflexão acerca do uso da pontuação, o que resultou, a nível de aprofundamento da análise.

Nesse sentido, no que diz respeito às características de gênero, segundo Simioni e Costa-Hubes (2010), o trabalho, a propósito da gramática, pessupõe a reflexão sobre os usos da Língua. O estudante deverá refletir sobre o porquê da escolha de determinados recursos linguísticos, em detrimento de outros, e quais os efeitos de sentido que essa escolha ocasiona. Desta forma, estudar a Língua em seu funcionamento, privilegiando o seu uso, em situação de interação, torna-se mais importante do que simplesmente decorar as regras gramaticais que a compõem (cf. Cap. II).

**Tabela 4- Preparação da produção escrita**

| Observações | Professor | Turma | Sim | Não | Às vezes |
|---|---|---|---|---|---|
| Imposição de tema para produção escrita, sem discussão prévia | **P1** | **9º A** | | **X** | |
| | **P1** | **9º B** | | **X** | |
| | **P2** | **9º C** | | **X** | |
| Planificação prévia de textos escritos, considerando contexto, gênero, intencionalidade e linguagem | **P1** | **9º A** | **X** | | |
| | **P1** | **9º B** | **X** | | |
| | **P2** | **9º C** | | | **X** |

Quanto à "**Preparação da produção escrita**", e relativamente à "imposição de tema para produção escrita", conforme exposto na tabela, constata-se que foi sempre assinalado com "não", uma vez que não houve proposta de atividade sem discussão prévia, tanto na proposta de atividade de P1, como na proposta de P2. Todavia, no que diz respeito à "planificação prévia de textos escritos, considerando contexto, gênero, intencionalidade e linguagem", observa-se que, nas propostas de produções escritas, há discussão prévia, "sim", nas atividades propostas por P1, nas turmas do 9º ano A e B, e surgindo "às vezes", nas atividades orientadas por P2, no 9º C.

Descrevendo a aula de P1, esta professora, antes de solicitar a produção escrita, questionou os alunos, no que se refere às diferenças sociais. Para saber se existia preconceito na turma, lançou uma questão inicial: "Aqui na sala de aula, vocês acreditam que há preconceito?" A partir das respostas dos alunos, e da discussão que se seguiu, explicou que o artigo de opinião é um texto que demonstra a percepção/opinião de alguém, sobre determinado assunto. Em seguida, a docente fez questionamentos a respeito da intencionalidade do autor e solicitou as seguintes atividades: uma exposição oral, tendo por base a opinião do aluno, acerca da questão, anteriormente referida, sobre preconceito, e o registro escrito da opinião de cada um. Por fim, após planificar, em conjunto com os alunos, uma possível estruturação do texto, solicitou a produção de um artigo de opinião.

Assim, foi possível perceber, sequencialmente, a planificação prévia do texto, considerando o contexto, gênero, intencionalidade e linguagem.

Por sua vez, e atendendo à sequencialização da aula de P2, esta docente procedeu à apresentação do conceito de conto, enquanto gênero textual, referindo a estrutura e o conteúdo. De seguida, foi feita a leitura de um conto, após o que a professora solicitou a produção de um texto do gênero, dando relevância à estrutura interna.

Como síntese, quanto à expressão escrita, as professoras centraram as suas intervenções pedagógicas no domínio textual, em diferentes gêneros (cf. Cap. II), considerando as relações de interdependência entre as características da situação de produção e as características do texto (Bronckart, 2012).

A situação de oficina de escrita foi preparada, previamente, em sala de aula, interligando a oralidade, a leitura e a escrita, a fim de os alunos terem exemplos textuais e conhecerem as características de gênero, que devem aplicar, com correção, na sua escrita. Atendendo a que o domínio da Língua é essencial a qualquer cidadão da atualidade (cf. Cap. II), então o docente de Língua Portuguesa deve planificar e concretizar uma prática pedagógica centrada no uso de textos, privilegiando o estudo dos gêneros textuais, orais e escritos, pois focalizam a Língua em uso, ou seja, em situação comunicativa.

Em situação de produção escrita, segundo os gêneros textuais, é essencial a integração do erro, no processo de ensino e aprendizagem, como será analisado a seguir.

**Tabela 5- Integração do erro no processo de ensino-aprendizagem**

| Observações | Professor | Turma | Sim | Não | Às vezes |
|---|---|---|---|---|---|
| Integração do erro no processo de ensino - aprendizagem. | **P1** | **9º A** | **X** | | |
| | **P1** | **9º B** | **X** | | |
| | **P2** | **9º C** | **X** | | |

Conforme as observações assinaladas na tabela anterior, em relação à "**Integração do erro no processo de ensino-aprendizagem**", constatou-se que, nas duas turmas 9º A e 9º B, a docente integrou o erro no decorrer do processo de ensino, nomeadamente em momentos de releitura e reescrita do texto. No decorrer destas atividades, orientou a integração do erro, de forma refletida, a partir de alguns questionamentos aos discentes, tendo em conta as características do gênero em estudo. Em seguida, solicitou aos alunos que socializassem as produções escritas, na turma.

O mesmo sucedeu no 9º C, na proposta de atividade de P2, quanto à produção do gênero textual do conto, visto que a produção escrita foi orientada. A professora solicitou aos alunos, após o processo de escrita, aplicando características de gênero, a revisão da primeira versão do texto, com releitura e reescrita. Desta forma, as observações realizadas, nas três turmas, confirmam que, nas práticas em sala de aula, foram propostas atividades integradas de superação do erro, em função das dificuldades elencadas, o que possibilitou a construção progressiva de conhecimento, sobre o gênero em foco (Costa-Hubes, 2009).

A **"Interação em sala de aula"** foi outro aspecto observado, como consta na tabela.

**Tabela 6- Interação em sala de aula**

| Observações | Professor | Turma | Sim | Não | Às vezes |
|---|---|---|---|---|---|
| Interação em sala de aula | **P1** | **9º A** | **X** | | |
| | **P1** | **9º B** | | | **X** |
| | **P2** | **9º C** | **X** | | |

Ao analisar a tabela, conforme observação das aulas, pode-se concluir que houve comportamentos relevantes de interação, nas três turmas de 9º ano A, B e C, com A e C assinaladas com "sim" e o 9º ano B referenciado por "às vezes". A docente designada por

P1, no decorrer das aulas, incentivou o processo interativo, através de questionamentos. Os alunos do 9º ano A, na sua maioria, mostraram interesse e empenho, em responder aos questionamentos, e também questionaram a professora, quando havia dúvidas. Embora alguns discentes no 9º ano B, no momento da dúvida, optassem por desistir de realizar a atividade, a maioria cumpriu o trabalho proposto.

No decorrer das aulas ministradas por P2, foi possível observar, similarmente a P1, um processo de interação constante. Ao longo da aula, a docente questionou os alunos, levando-os a praticar, sistematicamente, uma reflexão sobre os gêneros textuais e os seus usos sociodiscursivos. Um fator que facilitou, também, essa interação, talvez tenha sido o recurso utlizado para a aplicação da metodologia de ensino – a lousa digital.

Desta forma, observa-se que tanto P1 como P2 enfatizam as funções sociais inerentes ao texto, numa perspectiva discursiva (cf. Cap. II). Relembra-se que, no que diz respeito ao trabalho do professor de Língua Portuguesa, "a relação entre o texto e o mundo social é mediada pela interação" (Fairclough, 1995, cit. por Silva et al., 2010, p. 13). Assim sendo, essa interação esteve presente em sala de aula, nas três turmas de 9º ano.

### 1.3. Observação do trabalho desenvolvido pelos alunos em sala de aula

No que diz respeito ao "**Trabalho desenvolvido pelos alunos em sala de aula**" (cf. questões do segundo item da Grelha de observação, em Apêndice), os resultados da observação constam da tabela seguinte.

**Tabela 7- Trabalho desenvolvido pelos alunos em sala de aula**

| Observações | Professor | Turma | Sim | Não | Às vezes |
|---|---|---|---|---|---|
| Participação da maioria dos alunos nas atividades propostas | **P1** | **9º A** | **X** | | |
| | **P1** | **9º B** | | | **X** |
| | **P2** | **9º C** | **X** | | |
| Conhecimento das características textuais de gênero pela maioria dos alunos | **P1** | **9º A** | **X** | | |
| | **P1** | **9º B** | | | **X** |
| | **P2** | **9º C** | **X** | | |
| Aplicação de características textuais de gênero pela maioria dos alunos | **P1** | **9º A** | **X** | | |
| | **P1** | **9º B** | | | **X** |
| | **P2** | **9º C** | **X** | | |
| Consciencialização da importância do conhecimento dos usos da Língua em sociedade pela maioria dos alunos | **P1** | **9º A** | | **X** | |
| | **P1** | **9º B** | | **X** | |
| | **P2** | **9º C** | | **X** | |

**Fonte:** Observação de 6 aulasdo 9º do E. Fundamental II, 2 por turma(2015).

De acordo com os dados inscritos na tabela, no que concerne às observações a propósito do trabalho desenvolvido em sala de aula, constata-se que as atividades propostas, pelas professoras, foram realizadas com resultados positivos significativos, no que se refere ao aprendizado dos alunos.

Em maioria, os alunos do 9º A e C, com "sim", como referido na tabela, revelam "participação da maioria" "nas atividades propostas", enquanto o 9º B participa "às vezes". Além disso, foi possível observar eficiência no aprendizado, voltado para o "conhecimento das características textuais de gênero", em especial ("sim") no 9º A e no 9º C, e na aplicação de "características textuais de gênero", igualmente nessas duas turmas. Em contraste, no 9º B, tal apenas ocorreu "às vezes".

Os alunos, em sua maioria, nas turmas do 9º A e C, ouvem com atenção as orientações e explicações das professoras, questionam quando têm dúvidas e pedem ajuda, quando não conseguem realizar as propostas de atividades. Contudo, como registado na tabela, a maioria dos alunos das três turmas do 9º ano não demonstra, verbalmente ou por escrito, um conhecimento refletido sobre tais resultados, o que se traduz em "não", inscrito na tabela, no que diz respeito à "consciencialização da importância do conhecimento dos usos da Língua, em sociedade". Consequentemente, quanto às características de gênero textual (cf. Cap. II), é essencial que as professoras continuem um trabalho sistemático de consciencialização linguística, sobretudo gramaticais (Antunes, 2007), incluindo treino do vocabulário e das regras que constituem a Língua.

### 1.4. Apreciação descritiva geral e da relação professor-aluno

No que concerne à apreciação descritiva geral, de acordo com a Grelha de observação (ver Apêndices), e como indicado antes (cf. 1.1.), as anotações registadas no item 3, "**Síntese do que foi priorizado nas aulas observadas**", foram incluídas na descrição, que acompanha a análise das tabelas anteriormente apresentadas, a fim de explicitar as aulas e enriquecer a análise.

No item 4, "**Relação das atividades realizadas com os objetivos da aula**", observa-se que as professoras consideraram alguns objetivos, que contemplam um conjunto de gêneros textuais. Contudo, os procedimentos, utilizados na prática pedagógica corresponderam, apenas em parte, aos objetivos propostos por cada professora. Os objetivos "identificar as finalidades do artigo de opinião" e "produzir artigo de opinião", propostos por P1, e "identificar as características de gêneros textuais" e "produzir texto considerando as características do gênero conto", propostos por P2, que envolvem, para

além do conhecimento do gênero, a análise do texto, no seu contexto comunicativo e social, poderiam ter sido mais aprofundados em aula. Globalmente, o grau de consecução dos objetivos é de nível 3, Bom, numa escala desde o nível 1, Insuficiente, a 4, Muito Bom, dado que as docentes planificaram e concretizaram atividades e estratégias ativas, centrada nos alunos, que, efetivamente, orientaram os discentes no conhecimento dos gêneros textuais selecionados. Contudo, faltou algum aprofundamento, como explicado anteriormente.

Quanto ao item 5, "**Apreciação do estudo em sala de aula dos gêneros textuais, nos diferentes domínios de Língua Portuguesa (oralidade, leitura e escrita)**", as observações realizadas comprovam que houve interligação, entre os três domínios linguísticos, que fazem parte do currículo da disciplina, no Brasil. Assim, a apreciação geral é, igualmente, de nível 3, Bom, numa escala de 1, Insuficiente, a 4, Muito Bom.

Esta apreciação justifica-se, pois, de um modo geral, as atividades propostas, para o trabalho com a Língua, em sala de aula, interligaram a oralidade, leitura, compreensão de texto e produção textual, tendo por material tanto os livros didáticos, como textos e documentos, em diversos suportes, organizados pelas professoras.

A título de exemplo, comparando o tratamento dado pelas professoras, com as atividades de leitura, enfocando a reflexão crítica, com as relações que podem ser estabelecidas pelos interlocutores, observa-se que, a propósito da leitura, foram analisadas duas dimensões, textual e extra-textual, aproximando o contexto de leitura das vivências dos discentes. Tal sucedeu com a temática do preconceito (cf 1.2.), possibilitando, assim, o questionamento e a discussão oral, sobre situações sociais atuais.

Ainda no domínido da oralidade, poderia ter sido mais reforçada a participação de alguns alunos, sobretudo na reflexão crítica da mensagem do texto, na qual muitos discentes apresentam dificuldades, a fim de alcançar o desejado desenvolvimento das habilidades comunicativas dos estudantes. Além disso, nas aulas, não foram enfatizadas, suficientemente, as características da comunicação oral, apenas abordadas nas discussões temáticas, para a compreensão de determinado assunto. Atendendo a que a oralidade é uma componente essencial da formação lingüístico-discursiva dos alunos, é fulcral o seu estudo sistemático em aula, a par com a leitura e a escrita, desde sempre mais privilegiadas, no ensino e aprendizagem da Língua Materna (Bronckart, 2012; 2008). Contudo, as docentes incentivaram a interação oral entre professor-aluno e aluno-aluno, a qual constituiu a base, em conjunto com a leitura, da produção escrita dos alunos.

Quanto às características de gênero, foi visível a promoção da leitura de textos tipologicamente diversos, implementada e orientada por ambas as docentes. Estas procuraram, invariavelmente, promover a leitura, explorando as características de cada

gênero, e expandindo o contexto dessas leituras, recorrendo a situações sociais atuais, motivadoras do interesse e empenho dos estudantes.

Deste modo, justifica-se a atribuição de **nível Bom**, **na apreciação descritiva geral**, pelo estudo integrado, em sala de aula, dos gêneros textuais, interligando os diferentes domínios de Língua Portuguesa (oralidade, leitura e escrita), como comprovado nas observações realizadas pela investigadora.

Por último, quanto às observações relativas ao item 6 da Grelha de observação, "**Apreciação da relação entre professor e aluno**," constata-se que a relação das professoras com os (as) alunos (as) é satisfatória, em geral. Nas aulas observadas, as professoras mantiveram-se sempre abertas ao diálogo. Embora alguns estudantes demonstrassem pouco interesse em estudar e realizar as atividades propostas, ambas as docentes mantiveram sempre uma atitude de motivação e encorajamento, para com todos os alunos. Conclui-se que, globalmente, os alunos esforçaram-se para interagir com as professoras e entre pares, e colaboraram no andamento das aulas.

## 2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO POR ENTREVISTA AOS PROFESSORES

O inquérito por entrevista, cujos resultados se apresentam, foi realizado às professoras participantes no estudo, em maio de 2015. As duas professoras, que foram selecionadas, cumpriam os seguintes critérios: (1) atuarem no ensino de Língua Portuguesa numa Escola Municipal de Ensino Fundamental, da rede municipal de Arauá-SE, no estado de Sergipe e (2) terem participado de cursos de formação continuada, nos últimos 2 anos.

Após uma primeira apresentação do objetivo da pesquisa, foi aplicado, às duas professoras da Escola, onde decorreu a investigação, o inquérito por entrevista, tendo por base um guião previamente delineado (Apêndice II).

Assim, inicia-se a apresentação e análise dos resultados do inquérito por entrevista, tendo por participantes 02 professoras do Ensino Fundamental II. Sempre que for considerado pertinente, será feita a triangulação, com os resultados respeitantes à Grelha de Observação de Abordagens Lingüísticas de Gêneros Textuais em Aula.

### 1.3 Identificação das professoras

As professoras entrevistadas fazem parte da Escola da rede Pública de Ensino, na qual ocorreu a pesquisa. Uma dessas profissionais, P1, atua tanto no ensino Fundamental II como no ensino Médio, da rede pública de ensino, lecionando em duas escolas, uma da rede estadual e outra da rede municipal. A outra profissional, P2, atua no ensino Fundamental II e ainda com a EJA (Educação de Jovens e Adultos), também em duas escolas, porém localizadas em municípios diferentes.

As primeiras questões do inquérito por entrevista tinham, como objetivo, traçar o perfil das docentes participantes na pesquisa, de forma a realizar uma caracterização inicial. Essa caracterização apresenta-se no quadro a seguir.

**Tabela 8- Perfil das professoras**

| Prof. | Habilitações | Experiência Profissional | Participação em cursos de Formação Continuada | Carga horária da Formação | Cargos nos últimos 2 anos |
|---|---|---|---|---|---|
| P1 | Graduada<br>Letras-Português | 17 anos | Sim | 320h | Professora |
| P2 | Graduada/ Especialização<br>Letras-Português/Didática do Ensino Superior | 19 anos | Sim | 320h | Professora e Coordenadora Pedagógica |

Estas professoras estão habilitadas a lecionar nas unidades de ensino e disciplinas onde estão atuando, de acordo com a formação profissional inicial, exigida pelo Ministério da Educação do Brasil. As duas profissionais participaram, recentemente, em cursos de formação continuada, de longa duração, na área de Língua Portuguesa.

### 2.2. Análise categorial das Entrevistas

No presente estudo, procedeu-se à identificação e sistematização das percepções das professoras entrevistadas, a partir da transcrição do discurso (ver Apêndices).

O tratamento das respostas, nas entrevistas às docentes, obedeceu à técnica da análise temática, também denominada por análise categorial. As operações consistem em recortar o texto em unidades, procedendo-se à identificação dos diferentes núcleos de sentido, que constituem a comunicação, a fim de realizar, posteriormente, o reagrupamento, em classes ou categorias semânticas (Bardin, 2009). Como confirma Carvalho (2012, p. 78),

"a análise de conteúdo temática consiste em identificar os núcleos de sentido, que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência apresentem significado relevante, para o objetivo analítico visado". A análise teve por base conceptual a revisão da literatura, efetuada na primeira parte deste trabalho.

Iniciamos, então, a análise, apresentando, na tabela a seguir, a contabilização das ocorrências, no que se refere à importância atribuída às abordagens linguísticas dos Gêneros Textuais, de acordo com as orientações Curriculares do Ensino Fundamental.

**Tabela 9- Importância das abordagens linguísticas dos Gêneros Textuais no Ensino Fundamental**

| Categoria | Subcategorias | Oc. |
|---|---|---|
| **1. Importância das abordagens linguísticas dos Gêneros Textuais no Ensino Fundamental** | • Presença dos Gêneros Textuais em sociedade.<br>• Presença dos Gêneros Textuais no cotidiano escolar.<br>• Forma diferenciada de trabalhar a Língua, interligando domínios.<br>• Possibilidade de melhorar a linguagem do aluno. | 1<br>1<br>1<br>1 |

**Legenda:** Oc. – Ocorrência.

Quanto à primeira categoria, **"Importância das abordagens linguísticas dos Gêneros Textuais no Ensino Fundamental"**, constata-se que as docentes são concordantes nessa relevância, como indicado nas orientações Curriculares do Ensino Fundamental, dado que os gêneros de texto estão presentes em sociedade (1 ocorrência), pelo que também fazem parte do cotidiano escolar (1). Além disso, revelam que é uma forma diferenciada de se trabalhar a Língua, interligando domínios (1) da leitura e da escrita, visando a melhoria da linguagem. O ensino e aprendizagem dos gêneros textuais possibilita melhorar a linguagem do aluno (1), ultrapassando a ideia de que o ensino da Língua Portuguesa se restringe ao ensino da gramática. Como comentam as professoras (P1 e P2):

> **P1: "**Os gêneros textuais estão no nosso dia-a-dia, no dia-a-dia do aluno."
>
> **P2:** "Muitos acham que (o ensino) da Língua Portuguesa se restringe somente ao (ensino) de gramática. Mas com as abordagens com gêneros textuais a gente trabalha muito a leitura, visando a melhoria da linguagem, porque hoje a gente sabe da dificuldade da leitura e da escrita dos nossos alunos."

Desta forma, as professoras entendem a importância atribuída às abordagens linguísticas com os gêneros textuais, nas Orientações Curriculares do Ensino Fundamental,

privilegiando a sua análise, em sala de aula. Em triangulação, tal foi comprovado na observação e análise de aulas das docentes, sobre gêneros textuais (cf. 1.2).

Por isso, é visível uma consonância com o que versa o PCN (1998, p. 20), "saber ler e escrever é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas".

Passando à segunda categoria, **"Finalidade do aperfeiçoamento de gêneros textuais orais e escritos no Ensino Fundamental"**, os resultados constam da tabela.

**Tabela 10- Finalidade do aperfeiçoamento de Gêneros Textuais orais e escritos**

| Categoria | Subcategorias | Oc. |
|---|---|---|
| **2. Finalidade do aperfeiçoamento de gêneros textuais orais e escritos no Ensino Fundamental** | • Reconhecimento de diferentes tipos de texto, na oralidade, leitura e escrita.<br>• Aperfeiçoamento de tipos de textos do dia-a-dia, na aula de Língua Portuguesa. | 1<br>1 |

**Legenda:** Oc. – Ocorrência.

Nas respostas das docentes, é evidente uma interligação entre as subcategorias que apontam para o reconhecimento de diferentes tipos de texto, na oralidade, leitura e escrita (1 ocorrência) e o aperfeiçoamento de tipos de textos do dia-a-dia, na aula de Língua Portuguesa (1). Atendendo à análise efetuada, a propósito das aulas das docentes, observadas pela investigadora, sobre gêneros textuais, é visível uma orientação cuidada do estudo de diversos textos e das suas características de gênero. Contudo, foi possível observar, em sala de aula, que esse estudo se encontra ainda muito centrado nos domínios da leitura e da escrita, e menos no domínio da oralidade (cf 1.2). Como se pode ler no excerto a seguir:

> **P1:** "Mostrar que existem diferentes tipos de textos e que eles (alunos) se deparam no dia-a-dia com estes textos. Tendo aperfeiçoamento, eles (alunos), quando em contato, vão reconhecer que tipo de texto é aquele que estão vendo."

Há uma associação da didatização dos gêneros textuais à prática em comunidade, tendo em vista a leitura dos gêneros, presentes na vida social dos alunos. A compreensão e utilização de um determinado tipo de texto terá de ter em conta a sua função, utilidade e objetivos, no contexto social em que circula, tal como referenciado na revisão da literatura (cf. Cap. II). Desta forma, o processo de ensino e aprendizagem dos gêneros deverá

contemplar o efeito da linguagem sobre o meio humano, numa aprendizagem de como usar a Língua, incidindo, duplamente, na vertente oral e escrita (Bronckart, 2012).

Na terceira categoria, **"Adequação do estudo dos genêros textuais ao nível de ensino"**, os docentes evidenciam opiniões concordantes, como consta da tabela.

**Tabela 11- Adequação do estudo dos Gêneros Textuais ao nível de ensino**

| Categoria | Subcategorias | Oc. |
|---|---|---|
| **3. Adequação do estudo dos genêros textuais ao nível de ensino** | • Pertinência do estudo dos gêneros textuais em todos os níveis de ensino.<br>• Adequação do estudo dos gêneros textuais dependente da realidade das turmas.<br>• Adequação do estudo dos gêneros textuais dependente do conhecimento do aluno. | 2<br>2<br>1 |

**Legenda:** Oc. – Ocorrência.

As professoras entrevistadas concordam com a pertinência do estudo dos gêneros textuais, em todos os níveis de ensino (2 ocorrências), mas ressalvando diferenças, face à adequação, desse estudo, à realidade das turmas (2) e ao conhecimento do aluno (1). Triangulando com a observação de aulas, confirma-se o cuidado das docentes na adequação das atividades pedagógicas a alunos e turmas de Língua Portuguesa(cf.1.2).

Recorda-se que Dolz e Schneuwly (2004) criaram a Sequência Didática, a fim de auxiliar o aluno a dominar melhor um gênero, adequando a fala ou a escrita à situação de comunicação, tal como explicitado na revisão da literatura (cf. Cap.II). Por isso, é essencial que o docente elabore o planejamento das Sequências Didáticas dos gêneros textuais, de acordo com a realidade das turmas em que atua.

Quanto à quarta e quinta categorias, **Atualização e aplicação, do conhecimento científico-pedagógico sobre gêneros textuais, em atividades de leitura e escrita,** apresentam-se os resultados.

**Tabela 12- Atualização e aplicação do conhecimento científico-pedagógico sobre Gêneros Textuais em atividades de leitura e escrita**

| Categorias | Subcategorias | Oc. |
|---|---|---|
| **4. Atualização do conhecimento científico-pedagógico sobre gêneros textuais** | • Não há atualização suficiente, devido a pouca participação em cursos de formação continuada.<br>• Atualização suficiente para planejar e concretizar Sequências Didáticas com gêneros textuais na leitura e escrita.<br>• Atualização por consulta de livros didáticos. | 1<br>1<br>1 |

| | | |
|---|---|---|
| **5. Aplicação do conhecimento científico-pedagógico sobre gêneros textuais em atividades de leitura e escrita** | • Concretização de um levantamento prévio das dificuldades dos alunos na leitura e escrita.<br>• Concretização de atividades focando os gêneros textuais na leitura e escrita, para superar dificuldades dos alunos. | 1<br>2 |

**Legenda:** Oc. – Ocorrência.

No que concerne à categoria "**Atualização do conhecimento científico-pedagógico sobre gêneros textuais**", as professoras apresentam opiniões contrárias.

> **P1: "**Atualizado, não. Porque eu tenho participado pouco de cursos de formação continuada e infelizmente, o que eu tenho visto muito é nos livros didáticos. Eu trabalho o que tem nos livros didáticos, os gêneros determinados para cada turma/série"
>
> **P2:** "Sim, porque a partir do momento que se faz um levantamento prévio, através de uma leitura, passo a ter um conhecimento prévio das dificuldades dos alunos. A partir dessas dificuldades, vou planejar o meu trabalho, a minha proposta, levando atividades que visem sanar essas dificuladades detectadas durante essa leitura do texto. Buscando com essa proposta sanar essa dificuldade, focando o gênero."

A P1 relata que não tem conhecimento atualizado, porque tem participado pouco em cursos de formação continuada (1 ocorrência). Contudo, e relativamente à categoria seguinte, sobre a "**Aplicação do conhecimento científico-pedagógico sobre gêneros textuais em atividades de leitura e escrita**", afirma trabalhar os gêneros textuais por consulta dos livros didáticos (1), para cada turma/série/ano. A referida docente considera que cumpre, desta forma, a ênfase nos textos a partir dos gêneros, mesmo que para tal esteja condicionada ao que determina o livro didático, utilizado na aula de Língua Portuguesa, como também P2 proporciona, aos discentes, conhecimentos sobre o gênero textual (2 ocorrências).

Em oposição, P2 declara ter conhecimentos atualizados para planejar Sequências Didáticas (1 ocorrência), que liga à sua ação cotidiana na sala de aula, numa relação teórico-prática. Assim, P2 relata que, através de levantamento prévio (1 ocorrência), avalia a produção inicial dos alunos, para, a partir desse momento, propor atividades em função das dificuldades elencadas no diagnóstico inicial, de maneira a proporcionar, aos discentes, a construção progressiva de conhecimentos, sobre o gênero textual em foco.

A formação contínua e a reflexão revelam-se fundamentais, para que a docente, ao longo da sua carreira profissional, vá adquirindo sólidos conhecimentos científicos, constantemente atualizados, a utilizar no planejamento, concretização e avaliação das práticas (Alarcão & Roldão, 2008). É responsabilidade do docente de Português, Língua

Materna, impulsionar o desenvolvimento dos alunos, como futuros cidadãos, valorizando os seus conhecimentos prévios e o cotidiano linguístico, vivenciado em comunidade (cf. Cap. I).

Na sexta categoria, os professores referem a **"Reação dos alunos a atividades de leitura e escrita com gêneros textuais",** conforme a tabela.

**Tabela 13- Reação dos alunos a atividades de leitura e escrita com Gêneros Textuais**

| Categoria | Subcategorias | Oc. |
|---|---|---|
| **6. Reação dos alunos a atividades de leitura e escrita com gêneros textuais** | • Interesse dos alunos por história em quadrinhos.<br>• Interesse dos alunos por poemas.<br>• Rejeição de textos longos. | 1<br>1<br>1 |

**Legenda:** Oc. – Ocorrência.

As professoras destacam o interesse dos alunos por história em quadrinhos (1 ocorrência) e ainda por poemas (1), em contraste com a rejeição de textos mais longos (1). É visível a atenção das docentes entrevistadas à reação dos alunos, de forma a otimizar as atividades de leitura eescrita. Recorda-se que o estudo de textos de vários gêneros, de acordo com os interesses e as vivências quotidianas dos estudantes, foi realizado pelas professoras, em três turmas de 9º ano, nos domínios da oralidade, leitura e escrita, tal como observado e analisado, anteriormente, pela investigadora (cf 1.2).

As professoras compreendem que os alunos não concebem, de forma satisfatória, a prática da leitura e da escrita de textos. Contudo, interessam-se por alguns tipos de textos, como história em quadrinhos e poemas, pois são gêneros do seu gosto. Na opinião de P2, a leitura de textos pequenos tem melhor receptividade. Então, o professor deve trabalhar os diferentes gêneros textuais em sala de aula, partindo daqueles já do conhecimento do aluno, para depois introduzir os mais complexos. Conforme o explicitado:

> **P1**: "Na maioria das vezes os alunos não gostam muito de texto, mas eles se interessam por alguns tipos como história em quadrinhos, poemas, o que eles têm mais facilidade em ler."
>
> **P2**: "Quando se trabalha textos grandes, a rejeição é notória. Assim, de inicio, começo a trabalhar com textos pequenos e, sem que eles percebam, vou levando textos maiores, mais complexos."

Como referenciado no enquadramento teórico (cf. Cap.II), não há interação sem Língua, e, sem interação, não há nenhum tipo de relação social (Bakhtin, 2004). Esta interrelação deve ser interiorizada pelo professor, de modo a entender o alcance pessoal e social do ensino da Língua, para que haja objetivos bem definidos, nas Sequências

Didáticas. Como afirma Paviani (2011), havendo objetivos bem definidos, no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, partilhado por docentes e discentes, o evento da aprendizagem se efetiva, tendo em vista a prática social. Assim, emerge a responsabilidade do professor em refletir sobre e planejar sua aula, de acordo com as dificuldades demonstradas pelo aluno, motivando-o a ler e a escrever.

No que concerne a sétima categoria, as docentes enumeraram algumas **"Estratégias de aperfeiçoamento dos gêneros textuais"**, no Ensino Fundamental.

**Tabela 14- Estratégias de aperfeiçoamento de Gêneros Textuais**

| Categoria | Subcategorias | Oc. |
|---|---|---|
| **7. Estratégias de aperfeiçoamento dos gêneros textuais** | • Levantamento do conhecimento prévio da turma sobre leitura.<br>• Leitura de diversos tipos de texto em aula.<br>• Leitura progressiva, de textos pequenos para textos maiores.<br>• Participação em Projetos de Língua Portuguesa, com enfoque nos gêneros textuais.<br>• Participação em Projetos de Língua Portuguesa que formem para a cidadania. | 1<br>2<br>1<br>2<br>2 |

**Legenda:** Oc. – Ocorrência.

Constata-se que as docentes percepcionam que é possível desenvolver estratégias de ensino com os alunos, para otimizar o aperfeiçoamento de gêneros textuais no Ensino Fundamental. Mencionam o levantamento do conhecimento prévio da turma, sobre leitura de diversos tipos de texto, e ainda uma leitura progressiva, de textos com menor extensão, para textos maiores, com 2 ocorrências. Além disso, destacam a participação em Projetos de Língua Portuguesa, focalizando os gêneros textuais e tendo em conta a formação para a cidadania, com o mesmo número de 2 ocorrências.

Em triangulação com a análise da observação de aulas, reitera-se que algumas dessas estratégias foram, efetivamente, observadas pela investigadora, em aplicação na sala de aula, em turmas de 9º ano (cf.1.2).

Assim, foram utilizadas, como estratégias para otimizar o aperfeiçoamento dos gêneros textuais, o uso de textos do dia-a-dia, no início do processo de ensino, passando a textos menos habituais e mais extensos, embora as professoras reconheçam a pouca motivação dos alunos, quando se trata de textos longos. Conforme afirmam:

> **P1. "**Primeiramente fazer um levantamento prévio com a turma. O que eles costumam ler no dia-a-dia pra poder trabalhar mais esses textos. Não só estes, que costumam ler no dia-a-dia, como mostrar também outros, porque eles não

> podem ficar nesses textos que eles lêem e têm mais conhecimento. Eles têm que ver todos os tipos de texto que existem."
>
> **P2. "**Começando com textos pequenos e ao longo do processo de ensino voucomplementando com textos maiores.**"**

Assim, as docentes procuram conhecer o que os alunos costumam ler no dia-a-dia, com o objetivo de realizar um trabalho teórico-prático e progredir para outros tipos de textos. Como reforçado por Costa-Hubes (2009) e Gonçalves (2004), (cf. Cap.II), trata-se de uma forma mais adequada de aperfeiçoar a Língua, já que possibilita, ao aluno, refletir sobre a sua própria fala e/ou escrita e sobre as situações cotidianas, nas quais interage.

No que se refere à realização de projetos, as professoras percepcionam a relevância da sua concretização, para a motivação e participação ativa dos alunos, em especial em Projetos de Língua Portuguesa, com enfoque no conhecimento dos gêneros textuais. As docentes relatam algumas atividades de leitura, no âmbito da realização de um Projeto concreto, "Cordel na Escola":

> **P1. "**Alguns se interessam, outros não. Também a gente incentiva bastante, de diversas formas, dando, por exemplo, notas, mostrando mesmo, que eles são capazes de fazer as coisas. Pode contribuir para formá-los enquanto cidadãos, porque têm contato direto no dia-a-dia com os gêneros textuais, mas não sabem identificá-los. Então a gente deve mostrar na sala de aula, assim ao se depararem no cotidiano com textos, vão saber que tipo de texto é aquele, para que serve e como usá-lo."
>
> **P2. "**Recentemente nós fizemos um Projeto, "Cordel na Escola", ficaram responsáveis por criações, mural de exposição de clássicos de Cordel e recriação de alguns Cordéis. [...]. Realizaram leitura durante a feira. Eu percebi que fizeram com gosto, capricho, tiveram prazer de ler e recriar e isso pode formá-los enquanto cidadãos."

As percepções das docentes, explicitadas no seu discurso, mostram a consciencialização do seu papel de motivação e orientação, em sala de aula, quanto ao estudo de características distintivas dos gêneros textuais. Ambas as professoras, P1 e P2, concordam que a proficiência linguística, referente ao conhecimento e uso dos gêneros textuais, bem como o trabalho desenvolvido em Projetos comuns, ajuda na formação dos alunos, enquanto cidadãos.

Relativamente ao trabalho de projeto, e tal como descrito por P2, é visível o empenho dos discentes numa tarefa comum, pois "ficaram responsáveis por criações, mural de exposição de clássicos de Cordel e recriação de alguns Cordéis [...]. Realizaram leitura durante a feira". Mais importante ainda, o relato de P2 confirma a motivação dos alunos, "Eu percebi que fizeram com gosto, capricho, tiveram prazer de ler e recriar", o que destaca as potencialidades da metodologia de projeto, aplicada a atividades de Língua Portuguesa.

Passando à oitava categoria, **"Constrangimentos ao aperfeiçoamento de gêneros textuais no Ensino Fundamental",** as ocorrências constam da tabela a seguir.

**Tabela 15- Constrangimentos ao aperfeiçoamento de Gêneros Textuais no Ensino Fundamental**

| Categoria | Subcategorias | Oc. |
|---|---|---|
| **8. Constrangimentos ao aperfeiçoamento de gêneros textuais no Ensino Fundamental** | • Nem todos os professores trabalham gêneros.<br>• Dificuldades de leitura de alguns alunos.<br>• Dificuldades em trabalhar textos com vocabulário mais cuidado. | 1<br>1<br>1 |

**Legenda:** Oc. – Ocorrência.

Na categoria em análise, surgem, com igual número de ocorrências, as subcategorias nem todos os professores trabalham gêneros, dificuldades de leitura de alguns alunos e ainda dificuldades em trabalhar textos com vocabulário mais cuidado (1 ocorrência em cada subcategoria).

As docentes percepcionam que há constrangimentos, que podem dificultar o aperfeiçoamento de gêneros textuais, no Ensino Fundamental. Em triangulação com os resultados da análise, concretizada a partir dos registos da Grelha de observação de aulas, no 9º ano, comprovou-se que muitos alunos tinham dificuldades a nível linguístico, as quais eram, sobretudo, visíveis na reflexão crítica da mensagem do texto (cf. 1.2).

Nesse sentido, as docentes sugerem algumas estratégias de superação de dificuldades, tais como, que todos os professores confiram relevância aos gêneros textuais e incidam nas dificuldades dos alunos, selecionando textos apelativos, para o trabalho em aula, capazes de motivar o interesse do discente pela leitura.

> **P1: "**O constrangimento é na questão que nem todos os profissionais trabalham gêneros. Então, eles (os alunos) não estão habituados a ter contato com os diversos tipos de gêneros. Assim, não ficam muito interessados quando apresentamos o trabalho com os gêneros. Se todos os profissionais trabalhassem com os gêneros ficaria mais fácil, tanto para os alunos quanto para nós, quando apresentássemos (o trabalho com os gêneros)".

> **P2: "**De início foi difícil. Quando fui trabalhar poesias, poemas. Esses textos requerem um aprofundamento maior porque tem palavras de dificil entendimento, pois os alunos que trabalho hoje têm dificuldade de leitura. Como percebi o gosto deles pelas fábulas, crônicas e Cordel, comecei a pesquisar textos desses gêneros pra levar para a sala de aula".

A nível do trabalho a desenvolver, na disciplina de Língua Portuguesa, as professoras referenciam o problema da leitura e interpretação de textos, de complexidade cognitiva superior, como "poesias, poemas" (P2), que apresentam, normalmente, uma linguagem conotativa e metafórica. Em especial, exigem o domínio do vocabulário, o que não acontece com estes discentes, "pois os alunos que trabalho hoje têm dificuldade de leitura" (P2). Por sua vez, uma das docentes aponta, como constrangimento, a falta de hábito e consequente desinteresse dos alunos, no estudo dos gêneros textuais, dado que "nem todos os profissionais trabalham gêneros. Então, eles (os alunos) não estão habituados a ter contato com os diversos tipos de gêneros" (P1). Esta ideia redutora, de que apenas o professor de Língua Materna tem a responsabilidade de dar a conhecer os gêneros textuais, orientando a interpretação textual e corrigindo produções escritas, constitui um constrangimento, que tem vindo a prejudicar o aperfeiçoamento das competências comunicativas e linguísticas dos alunos, em sala de aula.

Essa responsabilidade, então, pode e deve ser partilhada com os demais profissionais, que devem enfocar e dar relevância aos gêneros textuais, explicando, revendo e comentando as dificuldades e os erros dos alunos, quando trabalham com textos.

É preciso não esquecer que todas as disciplinas e área utilizam as mesmas competências essenciais transversais, tais como leitura, interpretação e escrita de textos, segundo gêneros textuais determinados. Por isso, e muito justamente, P1 sugere: "Se todos os profissionais trabalhassem com os gêneros ficaria mais fácil, tanto para os alunos quanto para nós, quando apresentássemos (o trabalho com os gêneros)".

Atendendo a que o trabalho sistemático com gêneros textuais é recente, quer em Língua Portuguesa, quer nas demais disciplinas, muitos professores sentem alguma insegurança, no respectivo ensino, o que deverá ser ultrapassado com ações de formação.

Neste entendimento, Silva (2000) reitera que, em Educação, a diversidade e a imprevisibilidade geram instabilidade (cf. Cap. I). Estas características da pós-modernidade repercutem-se nas escolas, implicando formação continuada e tendo por base a reflexão e otrabalho partilhado entre docentes. Por isso, Davis et al. (2011), (cf. Cap. I) destacam a importância de cursos de formação continuada, que permitam, aos professores, uma atualização pedagógio-didática, bem como expressarem as suas opiniões e trabalharem em conjunto, neste caso o ensino dos gêneros textuais, num saber-fazer contínuo e refletido.

Em condordância com o PCN (1998), e os PCN (1997b), especificamente na apresentação dos temas transversais, no que concerne ao ensino da Língua Portuguesa e à natureza da linguagem (cf. Cap II), o domínio linguístico é essencial, não apenas para aceder ao conhecimento, em diversas áreas curriculares, mas igualmente para a democratização da participação social, em comunidade. Essa transversalidade implica o

conhecimento aprofundado dos gêneros textuais, a concretizar por todos os profissionais educativos.

Quanto à nona categoria, **"Superação de obstáculos à abordagem linguística de gêneros textuais no Ensino Fundamental",** apresentam-se os resultados, com contagem de ocorrências por subcategorias.

**Tabela 16- Superação de obstáculos à abordagem linguística de Gêneros Textuais no Ensino Fundamental**

| Categoria | Subcategorias | Oc. |
|---|---|---|
| **9. Superação de obstáculos à abordagem linguística de gêneros textuais no Ensino Fundamental** | • Seleção de diversos tipos de textos.<br>• Trabalho de grupo dos alunos em Sequência Didática sobre um gênero textual.<br>• Frequência maior de cursos de formação continuada. | 1<br>1<br>1 |

**Legenda:** Oc. – Ocorrência.

Na nona categoria, registam-se as percepções docentes, sobre a superação de obstáculos, quanto ao ensino e aprendizagem de gêneros textuais. Como sugestões, os professores enumeram a seleção de diversos tipos de textos, o trabalho de grupo dos alunos, em Sequência Didática, sobre um gênero textual, e a frequência maior de cursos de formação continuada. Todas estas subcategorias apresentam 1 ocorrência cada.

Conforme verbalizam P1 e P2:

> **P1: "**Acho que com uma frequência maior de cursos de formação continuada. Talvez se todo ano houvesse curso".
>
> **P2: "**Busco diferentes tipos de textos de jornais, revistas, internet. Trabalho em grupo, objetivando certo aprofundamento no gênero, para que essa rejeição seja sanada e possam criar gosto pela leitura desses textos".

Verifica-se, então, que, segundo P1, há a necessidade de uma maior oferta e frequência de cursos de formação continuada, o que interliga esta categoria com a seguinte (cf. categoria 10). Em relação às atividades em aula, P2 destaca, como estratégia de superação de obstáculos, a seleção de diversos tipos de textos e o trabalho em grupo, objetivando o aprofundamento do conhecimento, a motivação e o gosto pela leitura.

Assim, a formação é percepcionada, pelas docentes entrevistadas, como um processo permanente de desenvolvimento profissional, que ocorre ao longo da carreira docente. Os cursos de formação continuada precisam formar um professor atualizado, no

que concerne a conhecimentos pedagógicose didáticos, suprindo as inadequações deixadas pela formação inicial (Davis, Nunes & Almeida, 2011), e criando oportunidades de os educadores refletirem a respeito do processo de ensino e aprendizagem, como analisado (cf. Cap. I).

Passando à décima categoria, que diz respeito à **"Contribuição de cursos de formação continuada para a melhoria da leitura e escrita segundo os gêneros textuais",** os resultados constam da tabela.

**Tabela 17- Contribuição de cursos de formação continuada para a melhoria da leitura e escrita segundo os Gêneros Textuais**

| Categoria | Subcategorias | Oc. |
|---|---|---|
| **10. Contribuição da frequência de cursos de formação continuada para a melhoria da leitura e escrita segundo os gêneros textuais** | • Influência positiva dos cursos de formação continuada.<br>• Mais frequência de cursos de formação continuada anuais ou a cada ano e meio.<br>• Oferta de cursos aos docentes desde as séries iniciais do Ensino Fundamental.<br>• Acompanhamento pedagógico dos docentes após o curso. | 2<br>1<br>1<br>1 |

**Legenda:** Oc. – Ocorrência.

Nesta categoria, emerge a influência positiva dos cursos de formação continuada, com 2 ocorrências. Com 1 ocorrência cada, assinala-se mais frequência de cursos de formação continuada anuais ou a cada ano e meio, oferta de cursos aos docentes desde as séries iniciais do Ensino Fundamental e, por último, acompanhamento pedagógico dos docentes, após a participação no curso.

Na opinião concordante das docentes entrevistadas, a frequência de cursos de formação continuada contribui para a melhoria do ensino e aprendizagem da leitura e escrita, tendo por base os gêneros textuais. Como explicitado a seguir:

> **P1. "**Contribui bastante, mas dever ser com mais freqüência de preferência anualmente ou um ano e meio ou dois. E com acompanhamento pedagógico também que é fundamental, não adianta haver cursos e não haver acompanhamento".
>
> **P2. "**Contribui**.** O Gestar II foi um curso muito bom, direcionado aos professores de Língua Portuguesa. Mas seria bom se a secretaria se empenhasse no sentido de trazer mais cursos para os professores também das séries iniciais. Para todas as turmas, a partir do 3º ano do Fundamental I"**.**

A formação docente continuada é valorizada pelas professoras, em especial o Gestar II. Na opinião de P2, essa formação deverá contemplar não só os profissionais de

Língua Portuguesa, mas também docentes das séries iniciais do ensino Fundamental, de preferência com acompanhamento. Como afirma P1, "com acompanhamento pedagógico também que é fundamental. Não adianta haver cursos e não haver acompanhamento".

Neste sentido, e retomando a revisão teórica, relativa à supervisão em sala de aula (cf. Cap. I, 3.2.), a observação entre pares, em aula, torna-se um processo de formação e atualização dos professores, centrado na reflexão sobre as práticas, e tendo por finalidade um contínuo aperfeiçoamento científico e pedagógico-didático (Nolan & Hoover, 2004).

Assim, é essencial que, na Escola, e em comunidade educativa, os coordenadores pedagógicos suscitem a reflexão sistemática dos professores, centrada nos planos de ensino, na concretização e avaliação das práticas. Esse é o sentido de uma coordenação e supervisão eficazes dos processos de ensino e aprendizagem, atendendo à complexidade da Educação formal (Augusto, 2006), (cf. Cap. I), e a toda a evolução, nos últimos anos, do ensino de gêneros textuais, a analisar a seguir.

Na décima primeira categoria, "**Evolução do processo de ensino-aprendizagem dos gêneros textuais em Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental",** assinalam-se os resultados na tabela. Esta categoria é importante, pois interessa visionar a evolução processual deste tipo de ensino, na disciplina de Língua Portuguesa, registando e analisando as percepções das docentes, referentes às transformações ocorridas e à sua apreciação sobre as mesmas.

**Tabela 18- Evolução do processo de ensino-aprendizagem dos Gêneros Textuais em Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental**

| Categoria | Subcategorias | Oc. |
|---|---|---|
| **11. Evolução do processo de ensino-aprendizagem dos gêneros textuais em Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental** | • Evolução significativa.<br>• Evolução visível na melhoria dos livros didáticos.<br>• Evolução a necessitar de mais oferta de cursos de formação continuada.<br>• Evolução a necessitar de mais empenho dos professores. | 2<br>1<br>1<br>1 |

**Legenda:** Oc. – Ocorrência.

No que respeita a esta categoria, destaca-se a evolução significativa, com 2 ocorrências. Com 1 ocorrência cada, surgem evolução visível na melhoria dos livros didáticos, evolução a necessitar de mais oferta de cursos de formação continuada e de mais empenho dos professores.

Numa visão global, é reiterada uma evolução positiva, embora ainda a necessitar de mais cursos de formação e de mais empenho dos profissionais de ensino. As professoras percepcionam, efetivamente, uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem de gêneros textuais, em Língua Portuguesa, nos últimos anos.

A este propósito, nas entrevistas, as docentes comentam que:

> **P1:** "Evoluiu bastante, a gente costuma ver muitos gêneros textuais hoje. Os livros didáticos já estão abordando bastante os gêneros".
>
> **P2:** "Já melhorou muito. Mas era bom se a Secretaria de Educação, e órgãos se empenhassem em oferecer mais esses cursos. Os professores também, porque a gente percebe que muitos têm rejeição à mudança, ao novo e isso não é bom para o aluno, acaba travando o processo de ensino e aprendizagem."

Ambas as docentes reconhecem uma evolução significativa, quanto ao processo de ensino e aprendizagem dos gêneros textuais em Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental. Para P1, tal pode comprovar-se pela inserção, nos livros didáticos, dos gêneros textuais, dado que "os livros didáticos já estão abordando bastante os gêneros".

De facto, durante a observação de aulas, foi possível verificar que, presentemente, os manuais brasileiros incluem uma grande diversidade de gêneros textuais, reconhecidos pelos estudantes, visto que muitos desses gêneros cruzam o seu dia a dia, pelo que a sistematização das características de gênero suscita mais interesse dos alunos (cf.1.2).

Não obstante pareça tratar-se de um simples pormenor, a inserção dos gêneros textuais, no livro didático, configura uma mudança relevante. O livro didático, apesar da eterna polémica, a favor ou contra o manual, e de todas as suas possíveis imperfeições, funciona como um guia, para a maioria dos docentes, e constitui uma base de trabalho, em sala de aula e em casa, para os alunos. Além disso, é preciso não esquecer os pais e encarregados de educação, que, regulamente, ajudam os seus filhos e educandos, com os trabalhos escolares, e para quem o livro didático funciona como um guia dos conteúdos a conhecer. Estando comprovada, em diversos estudos, a influência do trabalho conjunto entre Escola e Família, trata-se de um aspeto a ter em conta, de forma a atingir mais qualidade educativa e o sucesso escolar dos discentes (Lima, 2009; Soares, 2010).

Por sua vez, embora P2 coloque a ênfase na oferta de cursos de formação, também realça o empenho dos docentes, porque considera que alguns professores ainda continuam a rejeitar mudanças, no ensino da Língua Portuguesa, valorizando um ensino tradicional. Em convergência com o enquadramento teórico (cf. Cap. I), a falta de uma formação sólida, bem como a desvalorização da profissão docente, frustram as expectativas do professor, provocando o desencanto pela sua profissão. Dado que o docente é o protagonista da sua própria profissionalidade, e constrói e reconstrói os seus

conhecimentos, é fundamental a integração das suas experiências, nos seus percursos formativos e profissionais (Nunes, 2001). Como tal, revela-se pertinente o trabalho colaborativo, para o desenvolvimento do aluno e do professor, em interligação.

Triangulando a análise realizada nas categorias 04, 08, 09, 10 e 11, torna-se evidente que esse conhecimento profissional, como explicitado previamente, passa por mais formação contínua, reflexão, atualização, empenho, supervisão e coordenação, com acompanhamento pedagógico. Para tal, emerge, como necessário, o aumento da oferta de cursos de formação, de forma a consolidar a mudança, nas aulas de Língua Materna, como proposto por P1. O conhecimento profissional revela-se, então, nas percepções das docentes entrevistadas, construído a partir das reflexões dos professores sobre a prática, conjugando a formação continuada com a "capacidade de deliberar-em-ação" (Pereira, 2006, p.117).

Por último, e atendendo às percepções das docentes entrevistadas, sobre a influência dos cursos de formação contínua, no âmbito do ensino e aprendizagem dos gêneros textuais, surgiriam benefícios de um alargamento do campo de ação da supervisão, em sala de aula, o que potenciaria mais qualidade educativa e o desenvolvimento, em conjunto, de alunos e docentes, em comunidade educativa.

A seguir, serão apresentadas as Conclusões do estudo realizado.

# CONCLUSÕES

> "O trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo o que fizermos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero. E há muitos gêneros (…) merecedores de nossa atenção."
>
> Antônio Marcuschi (2002, p.35)

Atualmente, ser professor de Língua Portuguesa, no Brasil, constitui, simultaneamente, uma responsabilidade e um incentivo à mudança, de um ensino tradicional, durante muito tempo alicerçado, somente, em conteúdos gramaticais e na leitura de obras literárias, para um ensino que considere os usos sócio-pragmáticos, que caracterizam todos os textos, como práticas sóciodiscursivas.

Neste entendimento, desde os finais do século XX, começou, pouco a pouco, a afirmar-se uma perspetiva social e interacionista da linguagem, que valoriza o conhecimento da diversidade de gêneros textuais, orais e escritos, literários e não literários, considerando as diferentes situações de comunicação, próprias do uso linguístico (Bronckart, 2006; 2012). Ao valorizar os gêneros textuais como prática sócio-histórica, é destacada a sua função comunicativa, pelo que todos os textos são igualmente importantes, pelas funções que desempenham, de acordo com uma comunicação sóciocultural, que inclui as novidades tecnológicas (Marcuschi, 2002).

Assim sendo, o texto desempenha um papel relevante, no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita, em interligação com a oralidade, não apenas no que se refere à disciplina de Português, mas igualmente pela transversalidade linguística, em todas as restantes disciplinas e áreas. Por isso, os documentos curriculares, em vigor no Brasil (PCN, 1988; 1997a), reconhecem, como tarefa prioritária, o conhecimento das características linguísticas e estruturais dos textos, para aperfeiçoamento da competência discursiva e textual, no ensino formal da leitura e da escrita.

Esta mudança, no ensino da Língua Portuguesa, implica a atualização dos professores e uma supervisão pedagógica alicerçada na formação contínua, de modo a adequar e tornar mais eficazes os métodos e estratégias de ensino e aprendizagem, a fim de propiciar, aos alunos, o conhecimento e aplicação didática, dos gêneros textuais, numa perspetiva de aprendizagem da Língua Materna e de formação para a cidadania.

No enquadramento descrito, interessava observar, em situação concreta de aula, a aplicação didática de diversos textos, concretizada por docentes que frequentaram cursos de formação continuada, sobre os gêneros textuais e respectiva prática pedagógica, na disciplina de Língua Portuguesa.

Assim, o presente estudo tentou dar resposta à **Questão de Partida**, previamente enunciada na Introdução:

- De que forma os cursos de formação continuada, disponibilizados pela Secretaria de Educação, aos professores de Língua Portuguesa, têm contribuído para o aperfeiçoamento da abordagem dos gêneros textuais, como ferramenta para as práticas linguísticas, no 9º ano do Ensino Fundamental?

A fim de alcançar resposta(s), no Estudo de Caso, em uma escola pública brasileira, foi feita a análise das perceções de professoras do Ensino Fundamental. Na pesquisa predominou uma abordagem qualitativa, do discurso das docentes entrevistadas e ainda da observação de aulas, registada em Grelha de observação própria. A triangulação dos resultados, da análise categorial das entrevistas e da observação presencial de aulas, sobre gêneros textuais, em três turmas de 9º ano, possibilitou o aprofundamento da análise.

Segue-se a fundamentação do cumprimento dos **objetivos**, de acordo com a revisão teórica e a análise dos resultados, como explicitado ao longo dos capítulos.

Em relação ao objetivo específico **situar os gêneros textuais, numa perspetiva linguística e sóciointeracionista dos usos da Língua, em comunidade**, o mesmo foi cumprido, no enquadramento teórico (cf. Cap.II), recorrendo a teorias e estudos de investigadores de referência, entre os quais se destacam Bronckart (2006; 2012), Marcuschi (2002) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Em interligação, foi possível **enquadrar o ensino-aprendizagem dos gêneros textuais, nos conteúdos curriculares do programa de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental** (cf. Cap. II). Os conteúdos curriculares foram, então, objeto de uma análise focalizada no ensino e aprendizagem da diversidade de gêneros textuais, em sala de aula. O currículo (PCN, 1997a; 2000) adota uma perspectiva sóciointeracionista da linguagem, valorizando os usos expressos pelos gêneros textuais, orais e escritos, bem como a aprendizagem dos significados culturais da Língua, o que possibilita entender, interpretar e interagir com o(s) outro(s), em comunidade.

Quanto ao objetivo **analisar as percepções dos professores, sobre o ensino-aprendizagem dos gêneros textuais, nos domínios da leitura e escrita**, teve, como instrumento de recolha de dados, o inquérito por entrevista. A análise do discurso docente, registado nas entrevistas, possibilitou concluir que as docentes atribuem um elevado grau de importância às abordagens linguísticas dos gêneros textuais, em sala de aula, em

diferentes domínios (oralidade, leitura e escrita), cumprindo as diretrizes que constam das orientações curriculares (PCN, 1998; 2000).

Além disso, é evidente a consciencialização do papel docente, na motivação e orientação do estudo das características distintivas dos gêneros textuais. Ambas as professoras percepcionam que o conhecimento e uso dos gêneros textuais, bem como o trabalho colaborativo, em Projetos comuns, influenciam o desenvolvimento dos discentes, não apenas quanto à Língua Materna, mas em todas as disciplinas e enquanto cidadãos.

Por último, prevalece a percepção das professoras sobre a importância de uma formação continuada docente, que potencie a reflexão sobre as práticas, e a atualização pedagógico-didática, neste caso sobre o ensino e a aprendizagem dos gêneros textuais, através de uma supervisão formativa e formadora, com acompanhamento pedagógico.

Se o objetivo anterior se centrava nas opiniões das docentes entrevistadas, o objetivo seguinte focaliza as práticas. Ao **analisar a concretização de sequências didáticas, centradas em gêneros textuais, em aulas de 9º ano de Língua Portuguesa, tendo em vista o aperfeiçoamento da leitura e da escrita dos alunos,** foi possível comparar as percepções das professoras, e as suas práticas em sala de aula, em três turmas de 9º ano, sujeitas, cada uma, a duas observações consecutivas, pela investigadora, com preenchimento de uma Grelha de observação, construída para o efeito.

Conclui-se que as docentes motivam e orientam os seus alunos, no que se refere ao aperfeiçoamento das suas competências comunicativas. Apesar de prevalecer o uso do livro didático, é aplicada uma didatização dos gêneros textuais, com destaque para os mais usuais, na vida social dos alunos, reforçando os usos linguísticos em comunidade.

Interligando os dois objetivos, mencionados supra, é possível concluir que as professoras percepcionam ser possível otimizar o aperfeiçoamento de gêneros textuais, no Ensino Fundamental. Tal poderá ser feito através do aprofundamento do conhecimento prévio do discente e da interação em aula, sustentada em questionamento orientado, e de uma leitura progressiva, desde textos simples do cotidiano, facilmente reconhecíveis pelos alunos, a gêneros textuais mais complexos, do domínio do texto literário.

Em triangulação com a observação de aulas, reitera-se que algumas destas estratégias foram aplicadas, eficazmente, em sala de aula, embora ainda predomine um trabalho mais centrado na leitura e na escrita, e menos na oralidade. O estudo permitiu ainda concluir que alguns alunos apresentam dificuldades na análise textual, sobretudo de vocabulário e de apreensão da mensagem, o que não lhes permite realizarem uma análise crítica do texto, nem atingir níveis de proficiência mais elevados, na leitura e na escrita, pelo que se revela fulcral um trabalho sistemático, na e sobre a Língua.Tal significa que é essencial não apenas o esforço solitário do professor de Português, Língua Materna, mas

um trabalho conjunto de todos os docentes, em virtude da transversalidade linguística, que atravessa as disciplinas e áreas do currículo.

No que se refere a **verificar se os cursos de formação continuada, ofertados aos professores de Língua, aperfeiçoam as práticas docentes, no contexto da escola em estudo, contribuindo para o sucesso de alunos do 9º ano, em Língua Portuguesa**, foi possível concluir que os cursos de formação de professores, em especial o Gestar II, influenciaram, positivamente, as práticas docentes, tal como percepcionado pelas professoras, participantes no estudo. Assim, a formação continuada, a reflexão e o trabalho colaborativo revelam-se fundamentais, para o aprofundamento e atualização de conhecimentos científico-pedagógicos, a aplicar no planejamento e concretização de sequências didáticas, sobre gêneros textuais.

Como **conclusão geral**, os cursos de formação continuada, disponibilizados pela Secretaria de Educação, aos professores de Língua Portuguesa, contribuíram significativamente, através de trabalho colaborativo, atualização científico-pedagógica, e ainda de reflexão e supervisão entre pares, para o aperfeiçoamento da abordagem dos gêneros textuais, como ferramenta para as práticas lingüísticas, no 9º ano do Ensino Fundamental. A frequência de cursos de formação continuada potenciou, no contexto do estudo de caso, a melhoria do ensino e aprendizagem da leitura e escrita, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos e reforçando a consciencialização linguística e a interação comunicativa. A par do desenvolvimento dos alunos, como futuros cidadãos, impulsionou o desenvolvimento profissional dos docentes, da Escola em análise.

Quanto às **limitações e potencialidades do estudo**, haverá que ter conta as fronteiras inerentes a um estudo de caso (Stake, 2009), o que implica que as conclusões não são passíveis de generalização, a não ser por transposição para contextos educativos muito semelhantes. No entanto, as conclusões serão apresentadas, em sessão de divulgação, destinada a professores e a coordenadores pedagógicos, na Escola onde a pesquisa decorreu, tendo por público alvo professores do Ensino Fundamental, não apenas de Língua Portuguesa, mas igualmente de outras disciplinas e áreas curriculares.

No que respeita **a investigações futuras**, centradas no aperfeiçoamento linguístico, através do estudo e aplicação, nos domínios da oralidade, leitura e escrita, dos gêneros textuais, enumeram-se algumas possibilidades:

- Estudos comparativos sobre as percepções de coordenadores pedagógicos e de professores de Português, relativamente à observação de aulas, tendo por finalidade o aperfeiçoamento pedagógico-didático;
- Estudos sobre o impacto, nas práticas, de cursos de formação continuada e subsequente acompanhamento, em sala de aula, destinados não apenas aos

profissionais de Língua Portuguesa, mas também, transversalmente, a docentes das séries iniciais do ensino Fundamental;

- Estudos sobre a influência de uma dinamização ativa da Biblioteca de Escola, que funcione como espaço de motivação ao conhecimento e à leitura de textos e obras, de gêneros textuais diversificados;
- Estudos sobre a utilização e a viabilização de materiais, em suporte papel e digital, que facilitem o trabalho de aula, com os gêneros textuais;
- Estudos sobre o desenvolvimento de Projetos didáticos, que motivem o processo de ensino e aprendizagem dos gêneros textuais, configurando boas práticas.

Os estudos sugeridos refletem a importância de investigar o processo de planificação, concretização e avaliação de sequências de ensino e aprendizagem, relativas aos gêneros textuais. Por isso, o trabalho colaborativo, do professor e do aluno, é essencial para um desenvolvimento conjunto, pois ambos são protagonistas dos seus percursos de desenvolvimento, através de um saber-fazer contínuo e refletido.

Por último, a evolução do ensino e aprendizagem de gêneros textuais, em Língua Portuguesa, que tem vindo a ocorrer nos últimos anos, no Brasil, embora significativa, necessita de mais cursos de formação, de mais empenho dos professores e de mais motivação e treino dos alunos, para alcançar a qualidade e o sucesso escolar, pretendidos para todos os discentes. É neste sentido que o professor-investigador pode fazer a diferença, contribuindo para uma mudança efetiva, alicerçada na investigação em contexto educativo, na certeza de que a Língua tem o poder de construir o futuro de um país, das comunidades e das crianças e jovens, enquanto cidadãos.

## BIBLIOGRAFIA

Adam, J. M. (2006). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris: Colin.

Alarcão, I. (2009).Formação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência.*Sísifo*. *Revista de Ciências da Educação*, *8*, 119-128. Acedido em 8 de junho de 2014, em http://sisifo.fpce.ul.pt

Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores. Da Sala à Escola* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I.& Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores.* Mangualde: Edições Pedago.

Alberto, S. & Tescarolo, R.(2009). *A Profissão Docente e a Formação Continuada.* Acedido em 16 de março de 2015, em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2682_1291.pdf.

Almeida, L. R. & Placco, V. M. N. S. (2011). *O papel do coordenador pedagógico: função estratégica para mediação entre as diversas instâncias educacionais* [versão eletrônica]. Acedido em 21 de março de 2015, em http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/142/artigo234539-1.asp.

Almeida, L. R. & Placco, V. M. N. S. (2009) O papel do coordenador pedagógico*. Revista Educação*, *12* (142), 7-11.

Andrade, C. D. (2000). *A Rosa dos Ventos* (21ª ed.). Rio de Janeiro: Record. (Trabalho original publicado em 1945).

Antunes, I. (2007). *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial.

Augusto. S. (2006, maio). Os desafios da coordenação pedagógica. *Revista Gestão Escolar, 192*. Acedido em 10 de março de 2015, em http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/desafios-coordenador-pedagogico-546602.shtml

Bakhtin, M. (1997). *Estética da Criação Verbal* (M. E. Pereira, Trad., 2ª ed.) São Paulo: Martins Fontes.

Bakhtin, M.(2004). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem (M.Lahud& Y.F.i Vieira, Trad.,11ª ed.). São Paulo: Hucitec.

Bardin, L. (2009). *Analise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bonanci, L. A. (2013). Estudando os gêneros da esfera jornalística através da metodologia da sequência didática.*Anais doX Seminário de Iniciação Científica Sóletras-Estudos Linguísticos e Literários*. Paraná: Universidade Estadual do Norte do Paraná.

Borssoi, B. L. (2008). O Coordenador Pedagógico Frente aos Desafios Escolar.*1º Simpósio Nacional de Educação. X semana da Pedagogia*. Acedido em 15 de março de 2015, em http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/5/Artigo%2015.pdf.

Bronckart, J. P. (2012). *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo sócio-discursivo* (A. R. Machado & P. Cunha, Trad., 2.ª ed.). São Paulo: EDUC.

Bronckart, J. P. (2008). Genres de textes, Types de Discours et «Degrés» de la Langue. Hommage à François Rastier. Texte inédit prononcé au *Deuxième Congrès International d´Interactionnisme socio-discursif (ISD2*), Lisbonne, Portugal. *Revue-texte, XIII,* (1), 1-95. Acedido em 19 de dezembro de 2014, em http://www.revue-texto.net/docannexe/file/86/bronckart_rastier.pdf.

Bronckart, J. P. (2006). Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean-Paul Bronckart. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem ReVEL, 6* (4). Acedido em 1 de julho de 2014, em http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_6_entrevista_ bronckart_port.pdf

Bronckart, J. P. (2004). Commentaires conclusifs. Pour un développement collectif de l'interactionnisme socio-discursif. *Calidoscópio,2* (2), 113-123. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Acedido em 20 de dezembro de 2014, em http://www.unisinos.org.br/calidoscopio/20calidoscopiov2n2_artigo15.pdf

Bronckart, J. P. (1999). *Actividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo sócio-discursivo* (A. R. Machado & P. Cunha, Trad., 1.ª ed.). São Paulo: EDUC.

Caregnatto, M. F. P. & Costa-Hubes, T. C. (2009). *Uma reflexão sobre o gênero notícia impressa: trabalhando com sequência didática a partir da construção de um modeleo didático de gênero.* Acedido em 22 de fevereiro de 2014, em htt://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pede/arquivos/2002_8.pdf.

Carvalho, I. S. L. (2012). *Novas tecnologias da informação e comunicação e a construção do conhecimento: implicações e possibilidades na escola pública*. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do grau de Mestre, orientada pela Prof.ª Dr.ª Márcia Karina da Silva e Prof. Dr. Manuel Tavares Gomes.

Cavalcante, M. C. B., Mendonça, M. & Santos, C. F. (Org.). (2006). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Brasília: Ministério da Educação.

Charlot, B. (2006, janeiro-abril). A Pesquisa Educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. *Revista Brasileira de Educação,11*, 31, 7-18.

Chizzotti, A. (2003). A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa da Educação*, *16* (2), 221-236. Acedido em 14 de maio de 2015, em http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37416210.pdf.

Coimbra, N. (2012a). *O Círculo da Escrita. O Texto Argumentativo e a Consciência (Meta) Linguística no Ensino Secundário*. Tese apresentada ao Curso de Doutoramento em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do grau de Doutor, orientada pela Prof.ª Dr.ª Sónia Valente Rodrigues e Prof. Dr. José Bernardino Duarte. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Coimbra, N. (2012b). Supervisão e avaliação docente. Perceções de mestrandos de Ciências da Educação. In C. Leite & M. Zabalza (Coord.), *Ensino Superior: Inovação e Qualidade na Docência* (pp. 9543-9555). Acedido em 6 de abril de 2015, em http://www.fpce.up.pt/ciie/cidu/publicacoes/livro_de_textos.pdf.

Coimbra. N., Marques, A.& Martins, A. (2012c). Formação e Supervisão: o que move os Professores? *Revista Lusófona da Educação, 20,* 31- 46. Acedido em 1 de abril de 2015, em http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2936.

Costa, N. M. L. (2004, dezembro). A formação Contínua de Professores – Novas Tendências e Novos Caminhos. *Holos, 20*, 61-75. Acedido em 22 de fevereiro de 2015, em, http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/48/52.

Costa-Hubes, T. C (2009). *Reflexões linguistícas sobre metodologia e prática de Ensino de Língua Portuguesa.* Acedido em 4 de junho de 2014, em http://llp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/742.pdf.

Costa-Hubes, T. C.(2008). *O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná. Um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa*. Tese apresentada ao Programa de Pós-gradução em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina para obtenção do grau de doutor, orientada pela Prof.ª Dr.ª Alba Maria Perfeito. Acedido em 15 de abril de 2015, em http://livros01.livrosgratis.com.br/cp070759.pdf.

Coutinho, M. (2003). *Texto(s) e Competência Textual*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Da Silva, K. A., Pilati E. & Dias J. F. (2010). O ensino de gramática na contemporaneidade: delimitando e atravessando as fronteiras na formação inicial de professores de Língua portuguesa. *RBLA, 4* (10), 975-994.

Davis, C., Nunes, M. & Almeida, P. (2011). *Formação Continuada de professores: Uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. Relatório Final*. Acedido em 20 de fevereiro de 2014, em http://fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf

Davis, C., Nunes, M., Almeida, P., Silva, A. & Souza, J. (2011). Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. *Cadernos de Pesquisa, 41* (144), 826-849. Acedido em 2 de abril de 2015, em http://fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf.

Dayrell, J.T. & Paula, S.G. (2011). Situação Juvenil e formação de professores: diálogo possível. *Form. Doc. , 4* (11), 33-53. Acedido em 20 de fevereiro de 2015, em http://formaçãodocente.autenticaeditora.com.br.

Delors, J. (1996). *Educação, um Tesouro a Descobri*r. Relatório *para a UNESCO* da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Acedido em 23 de janeiro de 2015, em http://ftp.infoeuropa.eurocid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf.

Di Giorge, C., Morelatti, M., Fûrkotter, M., Mendonça, N., Lima, V. & Leite, Y. (2011). *Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivo*. São Paulo: Editora UNESP/ Cultura Acadêmica. Acedido em 10 de março 2015, em http://books.scielo.org.

Diniz, M., Nunes, C., Cunha. C. & Azevedo, F. (2011, janeiro-julho). A formação e a condição docente num contexto de complexidade e diversidade. *Formação Docente, 3* (4) 54-61. Acedido em 10 de fevereiro de 2015, em http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/volumes.

Dolz. J. (2010). De que adianta conhecer o código, se não entende o texto? [Entrevista com o professor Joaquim Dolz]. *Revista L@el em (Dis) curso-2*. Acedido em 16 de julho de 2014, em http://revistas.pucsp.br/index.php/revlael.

Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In B. Schneuwly et al. (Org.), *Gêneros orais e escritos na escola* (R. Rojo & G. S. Cordeiro, Trad., pp. 95-128). Campinas, SP: Mercado de Letras.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998*). Pour un enseignement de l'oral: initiation auxgenres formels à l'école* (Didactique du Français). Paris: ESF éditeur.

Duarte, I. (2008). Ensino da Língua portuguesa em Portugal: o texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários. *Língua Portuguesa, Educação e Mudança* (pp. 210-232). Rio de Janeiro: Editora Europa. Acedido em 1 de julho de 2014, em http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5789.pdf.

Duarte, I. (2000). Ensino da Língua Materna: da repetição de modelos à intervenção Educativa Cientificamente Fundamentada. In Reis et al. (Orgs.), *Didática da Língua e da Literatura*. (Vol. I, pp. 47-61). Coimbra: Almedina.

Duarte, J. B**.** (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização*. Revista Lusófona de Educação, 11,* 113-132.

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica* (A. Parreira, Trad.). Lisboa: Ed. Monitor.

Freire, J. S. G. (2013)*. Processo de Didatização dos gêneros textuais e a produção textual no programa de Iniciação tecnológica e cidadania – PROTEIC / IFRN*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio grande do Norte para obtenção do grau de Mestre, orientada pela Profª Maria Elisa de Albuquerque Maia. Acedido em 10 de julho de 2014, em http://www.uern.br/controledepaginas/disserta%C3%A7%C3%B5es2013/arquivos/1698resumo_de_dissertacao_de_jocelia_da_silva_gurgel_freire.pdf

Geraldi, J. W. (2004), Concepções de Linguagem e ensino de Português. In J. W. Geraldi, (Org.), *O Texto na Sala de Aula* (3ª ed., pp. 39-46). São Paulo: Ática.

Gerhardt, T. E. & Silveira, D. T. (2009). *Métodos de Pesquisa.* Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Godoy, A. S. (1995, março-abril). Introdução à Pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE- Revista de Administração de Empresas*, *35* (2), 57- 63.

Gonçalves, A. V. (2004). O fazer significar por escrito. *IV Seminário de Estudos sobre linguagem e significação – Selisigno.* Cascavel, Paraná: EDUNIOESTE.

Herdeiro, R. & Silva, A. M. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. *IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos; Santa Catarina*, Florianópolis, setembro 2-4. Santa Catarina: Universidade de Santa Catarina. Acedido em 2 de abril de 2015, em http://hdl.handle.net/1822/9819.

Koch, I. G.V. (1997). *A coesão textual* (7ª ed.). São Paulo: Contexto.

Koche, V. S. & Marinello, A. F. (2013, maio-agosto). O Gênero Textual Crônica: Uma sequência didática voltada ao ensino da leitura e da escrita. *e-scrita-Revista do curso de Letras de UNIABEU, 3* (13) 256 -271.

Leitão, A. & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação, 19* (2), 51-84. Acedido em 11 de março de 2015 em http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a04.pdf.

Lima, L. C. (2009). *Interação família-escola: papel da família no processo de ensino-aprendizagem.* Acedido em 02 de outubro de 2015, em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2009-2008.pdf.

Lomas, C. (2003). *A educação* linguística e literária e a aprendizagem das competências comunicativas. In C. Lomas (Org.), *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (pp.13-24). Porto: Edições Asa.

Lomas, C. (Org.). (2003). *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (R. Castro & L. Dionísio: Trad.). Porto: Edições Asa.

Lousada, E.G. (2010). *A Abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo para a análise de textos.* Acedido em 1 de setembro de 2014 em http://pt.slideshare.net/artigo-lousada-eliane-g-a-abordagem-do-interacionismo-socio-discursivo-para-analise-de-texto.

Machado, A. R. & Cristovão, V. L. (2006, setembro-dezembro). A Construção de Modelos Didáticos de Gêneros: Aportes e Questionamentos para o Ensino de Gêneros. *Linguagem em (Dis)curso-LemD, 6* (3), 547-573. Acedido em 20 de agosto de 2014 em

http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/349/370.

Manzini, E. J. (2012). Uso da Entrevista em Dissertações e Teses Produzidas em um Programa de Pós-Graduação em Educação. *Revista Recursos,* 2 (12), 149-14.

Marconi, M. A. & Lakatos, E.M. (2003). *Fundamentos da Metdologia Científica* (5ª ed.). São Paulo: Atlas.

Marcuschi, L. A. (2008). *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.

Marcuschi, L. A. (2002). Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In A. P. Dionísio, A. R. Machado & M. A. Bezerra (Orgs.), *Gêneros textuais e ensino* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Lucerna.

Minayo, M. C. de S.(2007). *O desafio do conhecimento* (10ª ed.) São Paulo: HUCITEC.

Neves, D. & V. Oliveira (2001). *Sobre o Texto: Contribuições Teóricas para práticas textuais*. Porto: Edições Asa.

Neves M. H. (2006). Gramática na escola. In L. Suassuna (Org.), *Ensaios de Pedagogia da Língua Portuguesa* (2ª ed.) Recife: Editora Universitária da UFPE.

Neves, M. H. (2002). *A gramática na escola*. São Paulo: Contexto.

Nolan, J. & Hoover, L. (2004). *Teacher Supervision and Evaluation. Theory into Practice.* Hoboken: WileyJossey-Bass Education.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente.* Lisboa: Educa.

Nóvoa, A. (2001). *Professor se forma na escola*. Entrevista dada à revista Nova Escola por Paula Gentile.[versão eletrónica]. Acedido em 4 de abril de 2015 em http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml.

Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas da formação contínua de professores: In A. Nóvoa (Org.), *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas* (pp. 15-38). Portugal: Universidade de Aveiro.

Nunes, C. (2001). Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade, 22* (74), 27-42. Acedido em 3 de abril de 2015, em http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274

Oliveira, J. (2008). *A função gestora do coordenador pedagógico na formação continuada docente: um estudo nas escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro*

[versão eletrónica]. Acedido em 5 de abril de 2015, em http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/JaneCordeirodeOliveira-ComunicacaoOral-int.pdf

Oliveira, M. M. (2007). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Paviani, M. S. (2011, janeiro-junho). Aprendizagem na perspectiva da teoria do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart. *REP-Revista Espaço Pedagógico, 18*(1), 58-73 Acedido em 8 de setembro de 2014, em http://www.UPF.br/seer/index.php/rep/article/viewfile/2066/1293.

Pawlas, G. & Oliva, P. (2007). *Supervision for Today´s Schools* (8ª ed.). Indianapolis: Wiley & Jossey-Bass Éducation.

Pereira, L. (2004). Didática, letramento e formação de professores. *Pátio – Revista Pedagógica, 29*, 57-60.

Pereira, H. & Vieira, M. (2006). Entrevista: pela Educação, com António Nóvoa. *Saber (e) Educar,11,* 111–126. Acedido em 20 de fevereiro de 2015, em http://purl.net/esepf/handle/10000/14

Pereira, T. S. N. P. (2007)*. Avaliação Formativa e Aprendizagem da Língua Portuguesa no contexto de uma comunidade virtual de aprendizagem.* Mestrado em Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Acedido em 10 de fevereiro de 2015, em http://portaldoconhecimento.gov.cv/bitstream/10961/1812/1/ANEXOS.pdf

Perrenoud, P. (2001). Dez novas competências para uma nova profissão. *Pátio – Revista Pedagógica, 17*, 8-12.

Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Placco, V.M. N. S. (2011,14 de novembro). *Entrevista com Vera Placco* [arquivo Salto para o Futuro]. Acedido em 22 de março de 2015, em http://salto.acerp.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=134.

Placco, V. M. N. S. & Souza, V. L. T. (2010). *O coordenador pedagógico e os desafios da educação* (2ª ed.). São Paulo: Edições Loyola.

Placco, V. M. N. S. & Souza, V. L. T. (2008). Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In V. M. N. S. Placco & L. R. Almeida (Orgs.), *O coordenador pedagógico e os desafios da Educação* (pp. 25-36). São Paulo: Loyola.

Placco, V., Souza, V. & Almeida, L. (2012). O Coordenador Pedagógico : aportes à proposição de políticaspúblicas. *Cadernos de Pesquisa, 42* (147), 754-771.

Placco, V., Souza, V., & Almeida, L. (2011). *O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições.* Acedido em 02 de março de 2015, em http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-04-coordenador.pdf.

Possenti, S. (1998). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras.

Reis, C. (2007). *Recomendações. Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: ME.

Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa Social: métodos e técnicas* (3ª ed.). São Paulo: Atlas.

Santos, C. F., Mendonça M. & Cavalcanti M. C. B. (2006). *Diversidade textual: os gêneros em sala de aula.* Belo Horizonte: Autêntica.

Santos, S.S. (2014). *O Perfil do Pedagogo como Coordenador Pedagógico: uma realidade vivenciada no município de Valença-BA*. Acedido em 15 de março de 2015, em http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade_2datahora_16_06_2014_08_37_18_idinscrito_884_7e9770b996d14cd483540d676c6b0304.pdf

Sarmento, D. & Fossatti, P. (2012). Formação de professores, saberes docentes e práticas educativas: a qualidade da educação infantil como centralidade. *Revista Portuguesa de Educação*, *25* (2), 117-140. Acedido em 6 de abril de 2015, em http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S087191872012000200006&script=sciarttex

Segate, A.(2010). Gêneros Textuais no ensino de Língua Portuguesa**.** *Revista Linha d'Água, 23*, 13-24. Acedido em 10 de agosto de 2013, em http://revistas.fflch.usp.br/index. php/linhadagua/article/view/89.

Silva, C. (2000, agosto). A formação continuada de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educ. Soc.*,*21*(72), 89-109. Acedido em 14 de março de 2015, em http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4195.pdf.

Silva, E. A. P. C., Silva, P.P.C., Santos, A. R. M., Moura, P. V., Scocuglia, J. B. C. & Freitas, C. M. S. M. (2013, janeiro-março). Emoções e sentimentos nos espaços de lazer: uma análise qualitativa. *Pensar a Prática, 16* (1), 1-319.

Simioni, C. A. & Costa-Hubes, T. C. (2010, outubro). Uma proposta de Análise Linguística para alunos do 5º ano a partir do gênero conto contemporâneo. *IX Encontro do CELSUL*, Palhoça: Universidade de Sul de Santa Catarina.

Soares, A. F. (2010). *Participação da família no processo ensino-aprendizagem*. Acedido em 02 de outubro de 2015, em http://www.lume.ufrgs.br.handle/10183/35706/000794897.pdf?sequence=1.

Souza, E. K. & Dorneles, B. V. (2013). Formação Continuada para professores melhora desempenho dos alunos em avaliação de larga escala? *Revista Curriculum, 1* (13), 77-96.

Stake, R. E. (2009). *A arte de investigação com estudos de caso* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Yin, R. & Grassi, D. (2007). *Estudo de caso, planejamento e métodos* (D. Grassi, Trad., 3ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

**Documentos Consultados**

Conselho Nacional de Educação [CNE] (2010). *Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Brasília: Ministério da Educação.

Conselho Nacional de Educação [CNE] (2004). *Programa de Formação Continuada de Professores: Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica.* Acedido em: 25 de fevereiro de 2015, em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalg_rede_06.pdfd=228

Conselho Nacional de Educação [CNE] (2001). *Parecer CNE/CP nº. 09/2001*. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Conselho Nacional de Educação [CNE] (1997). *Resolução nº 3: Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios*. Acedido em 20 de fevereiro de 2015, em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf.

Lei das Diretrizes e Bases [LDB] (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: MEC.

Ministério de Educação [MEC] (2010). *Resolução CNE/CEB Nº 4*: *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Acedido em 18 de fevereiro de 2015, em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf.

Ministério de Educação [MEC] (2007). *Lei nº 11.502, de julho de 2007*. *Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica*. Acedido em 25 de fevereiro de 2015, em http://www.capes.gov.br/legislacao/53-conteudo-estatico/servicos/2336-leis.

Ministério de Educação [MEC] (2005). *Orientações Gerais – Rede Nacional de Formação Continuada de professores de Educação Básica*. Acedido em 25 de fevereiro de 2015, em http://www.oei.es/quipu/brasil/Red_Nac_form_continua.pdf.

Parâmetros Curriculares Nacionais [PCN] (2000). Parâmetros *Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.

Parâmetros Curriculares Nacionais [PCN]. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF.

Parâmetros Curriculares Nacionais [PCN]. (1997a). *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF.

Parâmetros Curriculares Nacionais [PCN]. (1997b). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais e Ética. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF.

Plano Nacional de Educação [PNE] (2014). *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC/SASE.

Secretaria de Educação Básica [SEB] (2010*). Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar II: Guia Geral (2010).* Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB.

Secretaria de Educação Básica [SEB] (2005). *Orientações Gerais – Rede Nacional de Formação Continuada de professores de Educação Básica*. Acedido em 25 de fevereiro de 2015, em http://www.oei.es/quipu/brasil/Red_Nac_form_continua.pdf.

# APÊNDICES

**Apêndice I- Grelha de Observação de Abordagens Linguísticas de Gêneros Textuais em Aula**

Data:_____Turno: ____Ano/série: _____ Nº alunos: _____Código Prof: _____

**Objetivos da aula:**

_____
_____
_____

**1.Observação da orientação e das atividades propostas pelo professor**

1.1. Houve atividades prévias de estudo das características linguísticas de gênero?

Sim ( ) Não ( ) Às vezes ( )

1.2. As atividades partem da simulação de situações reais, considerando as vivências do aluno?

Sim ( ) Não ( ) Às vezes ( )

1.3. Há interligação entre oralidade, leitura e a escrita, no que se refere aos gêneros textuais?

Sim ( ) Não ( ) Às vezes ( )

1.4. A interpretação de textos tem em conta as características dos gêneros textuais?

Sim ( ) Não ( ) Às vezes ( )

1.4. As estratégias usadas pelo professor, para o ensino e aprendizagem da Língua, levam o aluno a refletir sobre regras de funcionamento da Língua?

Sim ( ) Não ( ) Às vezes ( )

1.5. Há imposição de tema para produção escrita, sem discussão prévia?

Sim ( ) Não ( ) Às vezes ( )

1.6. Os textos escritos são planificados previamente, considerando contexto, gênero, intencionalidade e linguagem?

Sim ( ) Não ( ) Às vezes ( )

1.7. O erro é integrado no processo de ensino- aprendizagem?

Sim ( ) Não ( ) Às vezes ( )

1.8. Os processos em sala de aula são interativos?

Sim ( ) Não ( ) Às vezes ( )

**2. Observação do trabalho desenvolvido pelos alunos em sala de aula**

2.1. A maioria dos (as) aluno(as) participa ativamente nas atividades propostas?

Sim ( ) Não ( ) Às vezes ( )

2.2. A maioria dos (as) aluno(as) mostra conhecer características textuais de gênero?

Sim ( ) Não ( ) Às vezes ( )

2.3. A maioria dos (as) aluno(as)aplica caracterísisticas textuais de gênero na aula?

Sim ( ) Não ( ) Às vezes ( )

2.4. A maioria dos (as) aluno (as) revela consciencialização da importância do conhecimento dos usos da Língua em sociedade?

Sim ( ) Não ( ) Às vezes ( )

**Apreciação descritiva geral**

**3.** Síntese do que foi priorizado na aula observada.

**4.** Relação das atividades realizadas com os objectivos da aula.

**5.** Apreciação do estudo em sala de aula dos gêneros textuais, nos diferentes domínios de Língua Portuguesa (oralidade, leitura e escrita).

**6.** Apreciação da relação entre professor e aluno.

## Apêndice II - Guião do Inquérito por Entrevista a Professores de Língua Portuguesa

Entrevista n.º _____ Data da realização da entrevista ____ / ____ / _____

Local: _____

O presente guião de inquérito por entrevista integra-se num trabalho de investigação, de uma dissertação de Mestrado a apresentar na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa. Destina-se à concretização de entrevistas a professores de Língua Portuguesa. Tem por finalidade recolher informação que permita averiguar de que forma os cursos de formação continuada, disponibilizados pela Secretaria de Educação, do município de Arauá/SE, aos professores de Língua Portuguesa, têm contribuído para a melhoria de abordagem dos gêneros textuais, como ferramenta das práticas linguísticas.

Obrigada pela participação.

1. Quais são as suas habilitações acadêmicas?
2. Qual é a sua categoria profissional?
3. Relativamente à experiência profissional:
    - **3.1.** Há quanto tempo exerce a função de docente?
    - **3.2.** Há quanto tempo está ao serviço da escola?
    - **3.3.** Participou de cursos de formação continuada nos últimos anos?
    - **3.4.** Há quanto tempo?
    - **3.5.** Quantas horas de duração teve o curso?
4. Quais foram os cargos que desempenhou nos últimos dois anos?
5. Que importância é atribuída às abordagens linguísticas com gêneros textuais, nas Orientações Curriculares do Ensino Fundamental?
6. Qual é a finalidade do aperfeiçoamento de gêneros textuais, orais e escritos, no Ensino Fundamental?
7. Considera as abordagens linguísticas com os gêneros textuais adequadas a qualquer nível de ensino? Porquê?
8. Considera que tem conhecimentos científico-pedagógicos atualizados para planejar e concretizar sequências didáticas, tendo os gêneros textuais como ferramenta para as práticas linguísticasde leitura e escrita? Justifique.
9. Como reagem os seus alunos a atividades de leitura e escrita com gêneros textuais?

**10.** Quais as estratégias que podem otimizar o aperfeiçoamento de gêneros textuais, no Ensino Fundamental?

**11.** Quais os constrangimentos que podem dificultar o aperfeiçoamento de gêneros textuais, no Ensino Fundamental?

**12.** Como podem ser ultrapassados os obstáculos à implementação de abordagens linguísticas com gêneros textuais, no Ensino Fundamental?

**13.** Como é que a participação dos alunos, em Projetos de Língua Portuguesa, com enfoque no conhecimento dos gêneros textuais, pode contribuir para os formar como cidadãos?

**14.** Considera que a frequência de cursos de formação continuada, disponibilizados pela Secretaria de Educação, contribui para a melhoria do ensino e aprendizagem da leitura e escrita, tendo por base os gêneros textuais? Justifique.

**15.** Na sua opinião, como evoluiu o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros textuais em Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, nos últimos anos?

**Obrigada pela participação.**

## Apêndice III - Transcrição das respostas dos professores ao Inquérito por Entrevista

| |
|---|
| **1.Quais são as suas habilitações acadêmicas?** |
| **P1.**Sou habilitada em Letras-Português<br>**P2.**Licenciada desde 2003 em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Sergipe e Pós-Graduada em Didática do Ensino Superior pela Faculdade Pio-Décimo há mais de dez anos. |
| **2. Qual é a sua categoria profissional?** |
| **P1.** Professora de Língua Portuguesa (Nível III)<br>**P2.** Professora de Língua Portuguesa e Redação (Nível III) |
| **3. Relativamente à experiência profissional:**<br>**3.1. Há quanto tempo exerce a função de docente?** |
| **P1.**Há 17 anos<br>**P2**.Há 25 anos, 19 anos em sala de aula (docente) e 6 anos como coordenadora municipal de Educação. |
| **3.2. Há quanto tempo está ao serviço da escola?** |
| **P1.**17 anos<br>**P2.**Há 19 anos na sala de aula (nesta escola a 1 ano). |
| **3.3. Participou de cursos de formação continuada nos últimos anos?** |
| **P1**. Sim<br>**P2**. Sim |
| **3.4. Há quanto tempo?** |
| **P1.** A mais ou menos 1 ano e meio<br>**P2.** A mais ou menos 1 ano |
| **3.4. Quantas horas de duração teve o curso?** |
| **P1.**320 h<br>**P2.**320 h |
| **4. Quais foram os cargos que desempenhou nos últimos dois anos?** |
| **P1.** Professora<br>**P2**. Professora de Língua Portuguesa e Redação e coordenadora Pedagógica. |
| **5.Que importância é atribuída às abordagens linguísticas com gêneros textuais, nas Orientações Curricularesdo Ensino Fundamental?** |
| **P1.** Sim, (é importante) porque os gêneros textuais estão no nosso dia-a-dia, no dia-a-dia do aluno. Eles, (os alunos) estão sempre em contato tanto faz (na escola) como na sociedade.<br>**P2.**As abordagens lingüísticas com Gêneros Textuais são importantes porque é uma forma diferenciada de trabalhar a Língua. Muitos acham que (o ensino) da Língua Portuguesa se restringe somente ao (ensino) de gramática. Mas com as abordagens com Gêneros Textuais a gente trabalha muito a leitura, visando a melhoria da linguagem porque, hoje a gente sabe da dificuldade da leitura e da escrita dos nossos alunos[...]. O (trabalho) com os Gêneros Textuais vieram para mudar um pouco disso, ajudam a melhorar a leitura. |
| **6. Qual é a finalidade do aperfeiçoamento de gêneros textuais, orais e escritos, no Ensino Fundamental?** |

| |
|---|
| **P1.**Mostrar que existem diferentes tipos de textos e que eles (alunos) se deparam no dia-a-dia com estes textos. Tendo aperfeiçoamento eles (alunos) quando em contato vão reconhecer que tipo de texto é aquele que estão vendo.<br>**P2.**Fazer com que o aluno perceba a circulação desses diferentes gêneros no cotidiano. Muitas vezes o aluno ler por ler, não se atenta ao gênero. |
| **7.Considera as abordagens linguísticas com os gêneros textuais adequadas a qualquer nível de ensino? Por quê?** |
| **P1.**Sim, com certeza. A gente só tem que, dependendo da turma, do aluno, o nível de dificuldade pode ser maior ou menor, a abordagem é diferente.<br>**P2.**Sim, porque a gente busca trabalhar com textos que esteja adequado à realidade da turma. |
| **8.Considera que tem conhecimentos científico-pedagógicos atualizados para planejar e concretizar sequências didáticas, tendo os gêneros textuais como ferramenta para as práticas linguísticas de leitura e escrita? Justifique.** |
| **P1.**Atualizado não. Porque eu tenho participado pouco de cursos de formação continuada e infelizmente, assim, o que eu tenho visto muito é nos... eu trabalho o que tem nos livros didáticos os gêneros os gêneros determinados para cada turma, cada série e ultimamente, infelizmente não estou muito atualizada não.<br>**P2.**Sim, porque a partir do momento que se faz um levantamento prévio, através de uma leitura, passo a ter um conhecimento prévio das dificuldades dos alunos. A partir dessas dificuldades, vou planejar o meu trabalho, a minha proposta, levando atividades que visem sanar essas dificuldades detectadas durante essa leitura do texto. Buscando com essa proposta sanar essa dificuldade focando o gênero. |
| **9. Como reagem os seus alunos a atividades de leitura e escrita com gêneros textuais?** |
| **P1.**Na maioria das vezes os alunos não gostam muito de texto, mas eles se interessam por alguns tipos como história em quadrinhos, poemas que eles têm mais facilidade em ler. Quando a gente leva textos do gosto deles, se interessam mais.<br>**P2.**Quando se leva textos grandes, a rejeição é notória. Assim de inicio, começo a trabalhar com textos pequenos e sem que eles percebam, vou levando textos maiores, mais complexos. Ao longo do processo vou adequando outros textos maiores. |
| **10. Quais as estratégias que podem otimizar o aperfeiçoamento de gêneros textuais, no Ensino Fundamental?** |
| **P1.**Primeiramente fazer um levantamento prévio com a turma. O que eles costumam ler no dia-a-dia pra puder trabalhar mais esses textos. Não só estes, que costumam ler no dia-a-dia, como mostrar também outros, porque eles não podem ficar nesses textos que eles lêem e tem mais conhecimento. Eles têm que ver todos os tipos de texto que existem e também os do cotidiano.<br>**P2.**Começando com textos pequenos e ao longo do processo de ensino vou complementando com textos maiores. |
| **11. Quais os constrangimentos que podem dificultar o aperfeiçoamento de gêneros textuais, no Ensino Fundamental?** |
| **P1. O** constrangimento é na questão que nem todos os profissionais trabalham gêneros. Então, eles (os alunos) não estão habituados a ter contato com os diversos tipos de gêneros. Assim, não ficam muito interessados não quando apresentamos o trabalho com os gêneros. Se todos os profissionais trabalhassem com os gêneros ficaria mais fácil tanto pra eles quanto pra nós quando apresentássemos (o trabalho com os gêneros).<br>**P2.**De inicio foi difícil. Quando fui trabalhar poesias, poemas. Esses textos que requer um aprofundamento maior porque tem palavras de dificil entendimento, pois os alunos que trabalho hoje tem dificuldade de leitura.Como percebi o gosto deles pelas fábulas, crônicas e Cordel. Comecei a pesquisar textos desses gêneros pra levar pra sala de aula. |
| **12. Como podem ser ultrapassados os obstáculos à implementação de abordagens linguísticas com gêneros textuais, no Ensino Fundamental?** |
| **P1.**Acho que com uma freqüência maior de cursos de formação continuada. Talvez se todo ano houvesse curso.<br>**P2.**Busco diferentes tipos de textos de jornais, revistas internet. Trabalho em grupo objetivando um certo aprofundamento no gênero pra que essa rejeição seja sanada e possam criar gosto pela leitura desses textos. |

| |
|---|
| **13.Como é que a participação dos alunos, em Projetos de Língua Portuguesa, com enfoque no conhecimento dos gêneros textuais, pode contribuir para formá-los como cidadãos?** |
| **P1.**Alguns se interessam outros não. Também a gente incentiva bastante, de diversas formas dando, por exemplo, notas mostrando mesmo, que eles são capazes de fazer as cosisas. Pode contribuir para formá-los enquanto Cidadãos porque tem contato direto no dia-a-dia com os gêneros textuais, mas não sabem identificá-los, então a gente deve mostrar na sala de aula, assim ao se depararem no cotidiano com textos, vão saber que tipo de texto é aquele, pra que serve e como usá-lo.<br>**P2.**Recentemente nós fizemos um Projeto "Cordel na Escola" e eu percebi que fizeram com gosto, capricho tiveram prazer de ler e recriar e isso pode formá-los enquanto cidadãos. |
| **14. Considera que a frequência de cursos de formação continuada, disponibilizados pela Secretaria de Educação, contribui para a melhoria do ensino e aprendizagem da leitura e escrita, tendo por base os gêneros textuais? Justifique.** |
| **P1.**Contribui bastante, mas dever ser com mais frequência de preferência anualmente ou um ano e meio ou dois. E com acompanhamento pedagógico também que é fundamnetal, não adianta haver cursos e não haver acompanhamento.<br>**P2.**O Gestar II foi um curso muito bom, mas era direcionado aos professores de Língua Portuguesa. Seria bom se a secretaria se empenhasse no sentido de trazer mais cursos para os professores também das séries iniciais. Para todas as turmas a partir do 3º ano do Fundamental I**.** |
| **15**. **Na sua opinião, como evoluiu o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros textuais em Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, nos últimos anos?** |
| **P1.**Evoluiu bastante, a gente costuma ver muitos gêneros textuais hoje. Os livros didáticos já estãoabordando bastante os gêneros.<br>**P2.**Já melhorou muito. Mas era bom se a Secretaria de Educação se empenhasse em oferecer mais esses cursos, órgãos. Os professores também, porque a gente percebe que muitos têm rejeição à mudança, ao novo e isso não é bom para o aluno, acaba travando o processo de ensino e aprendizagem |