

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Amanda Jôse Dantas Silva

AÇÕES DIDÁTICAS PARA O ENSINO DA ESCRITA NOS ANOS INICIAIS: O uso
das sequências do IQE

Recife
2017

AMANDA JÔSE DANTAS SILVA

AÇÕES DIDÁTICAS PARA O ENSINO DA ESCRITA NOS ANOS INICIAIS: O uso
das sequências do IQE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras PPGL/ UFPE no curso de Mestrado em Letras, Área de concentração: Linguística, Linha de pesquisa: “Análises de práticas de linguagem no campo do ensino”, como requisito parcial à obtenção do título de MESTRE.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Elizabeth Marcuschi

Recife
2017

Catálogo na fonte
Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

S586a Silva, Amanda José Dantas
Ações didáticas para o ensino da escrita nos anos iniciais: o uso das
sequências do IQE / Amanda José Dantas Silva. – Recife, 2017.
224 f.: il., fig.

Orientadora: Elizabeth Marcuschi.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro
de Artes e Comunicação. Letras, 2017.

Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Ações didáticas. 2. Produção textual. 3. Sequências do IQE.I.
Marcuschi, Elizabeth (Orientadora). II. Título.

410 CDD (22.ed.)

UFPE (CAC 2017-138)

AMANDA JOSÉ DANTAS SILVA

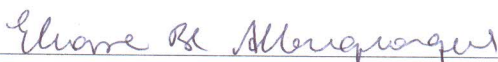
**AÇÕES DIDÁTICAS PARA O ENSINO DA ESCRITA NOS ANOS
INICIAIS: O Uso das Sequências do IQE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em LINGUÍSTICA em 25/4/2017.

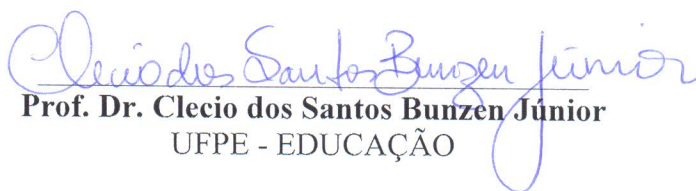
DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:



Prof.^a. Dr.^a. Elizabeth Marcuschi
Orientador – LETRAS - UFPE



Prof.^a. Dr.^a. Eliana Borges de Albuquerque
DPOE - UFPE



Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior
UFPE - EDUCAÇÃO

Recife – PE
2017

Dedico ao meu companheiro de todas as horas, sabedor de todas as minhas necessidades:

DEUS.

AGRADECIMENTOS

A Deus de infinita sabedoria que dá aos seus filhos tudo que eles precisam no tempo certo. Pois, sempre nos envia amigos de longas datas para nos auxiliar a enfrentar as adversidades que diariamente estamos sendo postos à prova.

À minha amada e esforçada mãe, Eunice, e ao meu atencioso e dedicado marido, Francisco, que estão sempre dispostos a me ajudar nas lutas diárias de estudo, de trabalho, de casa e de família.

Aos meus amados filhos pela paciência e pela compreensão quando, muitas vezes, tive que trocá-los pelo computador.

À minha querida orientadora, Beth Marcuschi, que se colocou não só como minha interlocutora imediata - dando sua contrapalavra, como uma saiba leitora, mas como uma dedicada e solícita colaboradora, sempre pronta a me atender (até pelo WhatsApp).

Ao querido Clécio Bunzen, fonte de inspiração desde quando surgiu a ideia da pesquisa, agradeço-lhe imensamente pela leitura atenta e pelas sugestões durante a qualificação da dissertação.

Às professoras participantes da pesquisa pela aceitação e pela contribuição que os resultados do estudo possam gerar para a melhoria da qualidade do ensino de LP, especialmente, da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Às minhas queridas amigas, Shirleide e Etiane, pela enorme contribuição durante o processo seletivo do Mestrado, sem vocês nada disso seria possível!!

Aos meus professores de curso do mestrado, por suas dedicadas e pontuais contribuições durante o percurso de produção da pesquisa, especialmente: Joice Armani Galli e Maria Cristina Damianovic.

Aos meus amigos de turma, Edigar e Joseane, pelos debates de sala que se estendiam durante o almoço e os lanches da tarde, e acabaram por render discussões inspiradoras para as extensivas horas de escrita dedicadas à pesquisa.

Aos funcionários da Secretaria da pós-graduação em Letras (UFPE), em especial, a Jozaías Santos, pela enorme paciência e simpatia constantes.

Mas não foi assim que aprendestes a Cristo, se é que, de fato, o tendes ouvido e nele fostes instruídos, segundo é a verdade em Jesus, no sentido de que, quanto ao trato passado, vos despojeis do velho homem, que se corrompe segundo as concupiscências do engano, e vos renoveis no espírito do vosso entendimento, e vos revistais do novo homem, criado segundo Deus, em justiça e retidão procedentes da verdade.

Ef 4.20–24

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo geral compreender, a partir de uma perspectiva dialógica de base bakhtiniana, as ações didáticas de uma docente do 4º ano do Ensino Fundamental e os possíveis diálogos travados por ela no uso de sequências de atividades para o ensino de produção textual, propostas pelo Instituto Qualidade no Ensino (IQE). Buscamos ainda observar, no cotidiano escolar, a utilização de dois artefatos didáticos do IQE no ensino da produção textual; refletir sobre as ações responsivas realizadas pela docente ao didatizá-los e construir o seu projeto didático autoral para o ensino de produção textual; bem como, identificar as concepções de língua e de ensino da escrita que norteiem a elaboração das sequências de atividades do Instituto e a prática pedagógica da professora participante. Para dar conta desses objetivos e melhor empreendermos as análises, recorremos a uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva, interpretativista e documental. Para tal, utilizamos distintos procedimentos e instrumentos para a geração dos fenômenos discursivos: observação de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal do Estado de Pernambuco em que o IQE atuava, no ano de 2015; entrevista semiestruturada com a professora e com a coordenadora responsável pelo programa no município; e notas de observação de campo. Para fundamentarmos nossas reflexões, trouxemos para o debate, conceitos teórico-metodológicos sobre sequências didáticas da Escola de Genebra ([2001] 2004; [1997] 2004; [1996] 2004; 2015; 2016); e sobre produção textual, com base em Geraldi ([1984] 2003, [1991] 2003, 2010), e em outras vozes conceituais, sob um viés dialógico e interacionista, como Soares (2001), Bonini (2002), Azevedo e Tardelli ([1997] 2004), Menegassi (2011), Leite (2012), entre outras. A partir das discussões geradas por esses aportes teóricos, como resultado do estudo, verificamos que apesar das sequências assumirem uma concepção de ensino e de escrita mais próxima do limiar interacionista, prevendo inclusive estratégias de escrita que direcionem a uma relação interlocutiva, a professora não se limitou meramente a repetir o que ‘orientavam’ as prescrições de uso (MATÊNCIO, 1998). Em favor do seu projeto didático autoral (BUNZEN, 2009) para o ensino textual, ela demonstrou uma atitude mais semelhante ao sujeito ativo bakhtiniano. Contudo, por meio das concordâncias, das ampliações ou das discordâncias sobre o discurso alheio, representado no protagonismo docente, notamos que a ação didática sedimenta práticas que transitam entre as noções interacionistas e o subjetivismo

idealista - o que acaba por tecer o seu discurso didático com os fios tanto da inovação quanto do retorno a práticas tradicionais de ensino da escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Ações didáticas. Produção textual. Sequências do IQE.

RESUMEN

Esta disertación tiene como objetivo general comprender, a partir de una concepción dialógica de base bakhtiniana, las acciones didácticas de una maestra del 4º año de la Enseñanza Primaria y sus posibles conversaciones con las secuencias de actividades para enseñar la producción textual, propuestas por el Instituto Qualidade no Ensino (IQE). Hemos intentado, aún, observar, en el diario escolar, la utilización de dos instrumentos didácticos del IQE en la enseñanza de la escrita; reflexionar acerca de las acciones responsivas puestas por la educadora al utilizarlos en la clase y construir su proyecto didáctico autoral para la educación de la escrita; así también, identificar las concepciones de lengua y de enseñanza del texto que sirven de fundamento para la elaboración y la práctica pedagógica de la profesora participante. Para ejecutar estos objetivos y abrir la comprensión acerca de los análisis, hemos recogido a una visión cualitativa, de origen descriptiva, interpretativista y documental. Para llevar a cabo la investigación, hemos empleado distintos mecanismos y estrategias para la generación de los fenómenos discursivos: observación de un grupo del 4º año de la enseñanza Primaria, en una Escuela de una ciudad de Pernambuco, donde el IQE ha actuado en 2015; entrevista semiestructurada con la maestra y con la coordinadora de la Secretaria de Educación local, responsable por el programa; y apuntes sobre las observaciones de la práctica. Para basarnos las reflexiones, hemos traído a la discusión, conceptos teóricos y metodológicos sobre secuencias didácticas de la Escuela de Ginebra ([2001] 2004; [1997] 2004; [1996] 2004; 2015; 2016); y sobre producción textual, fundamentándonos en Geraldí ([1984] 2003, [1991] 2003, 2010), y en otras voces conceptuales, desde un punto de vista dialógico e interaccionista, como Soares (2001), Bonini (2002), Azevedo y Tardelli ([1997] 2004), Menegassi (2011), Leite (2012), entre otras. Por medio de estas discusiones teóricas, como resultado del estudio, hemos percibido que a pesar de las secuencias suministraren una concepción de enseñanza y de producción de texto más cercana del pensamiento interaccionista, incluyendo estrategias de escritura que partan de un eje dialógico, la educadora no se ha limitado a repetir lo que decían las prescripciones del uso de los materiales (MATÊNCIO, 1998). En búsqueda de su proyecto didáctico autoral (BUNZEN, 2009) para la enseñanza del texto, ella nos ha demostrado una actitud semejante al sujeto bakhtiniano. Sin embargo, por medio de los acuerdos, de las ampliaciones o de los desaciertos acerca del discurso ajeno, representado por el protagonismo pedagógico, hemos observado

que la acción didáctica mezclaprácticas que se mueven entre las nociones interaccionistas y el 'subjetivismo idealista' – lo que acaba por tejer su discurso educativo con hilos de la innovación y del regreso a las metodologías tradicionales de la enseñanza del texto.

PALABRAS CLAVE: Acciones didácticas. Producción textual. Secuencias del IQE.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Dados gerais da docente em aula	25
QUADRO 2: <i>Corpus</i> das entrevistas	32
QUADRO 3: Didatização docente	32
QUADRO 4: Estrutura de Operação do Qualiescola	47
QUADRO 5: Material de formação docente	48
QUADRO 6: Agrupamentos de gêneros	88
QUADRO 7: Etapas da SD	97
QUADRO 8: Cronograma de aplicação das sequências do IQE	113
QUADRO 9: Modularidade da sequência de notícia	141
QUADRO 10: Síntese da sequência de notícia	144
QUADRO 11: Síntese do projeto didático docente para o gênero notícia	149
QUADRO 12: Revisão e reescrita da turma	165
QUADRO 13: Síntese da sequência de contos de fadas/ contos maravilhosos	170
QUADRO 14: Síntese do projeto didático docente para o gênero contos de fadas/ contos maravilhosos	175

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Estrutura operante do Qualiescola	36
FIGURA 2: Devolutiva	43
FIGURA 3: Caderno CA	52
FIGURA 4: Referência da SD	54
FIGURA 5: Cadernos de sequências	55
FIGURA 6: Organização dos cadernos de sequência ‘gêneros’	56
FIGURA 7: Esquema de Sequência Didática	94
FIGURA 8: Capacidades da linguagem	96
FIGURA 9: Modularidade do IQE	110
FIGURA 10: Atividade sobre o lead	158
FIGURA 11: Proposta de revisão da professora	163
FIGURA 12: Atividade sobre o texto “As fadas”	185

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CA: Conceito e Ação

EF: Ensino Fundamental

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IQE: Instituto de Qualidade no Ensino

LA: Linguística Aplicada

LD: Livro didático

LP: Língua Portuguesa

MEC: Ministério da Educação

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

SA: Sequência de atividades

SAEB: Sistema de Avaliação do Ensino Básico

SAEPE: Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco

SD: Sequência didática

SE: Secretaria de Educação

NORMAS DE TRANSCRIÇÃO¹ DA ENTREVISTA

E: Entrevistadora pesquisadora

P: Professoras participantes

C: Coordenadora do IQE

Aluno N: alunos falam ao mesmo tempo

(...) qualquer tipo de pausa

(()) Comentários descritivos do transcritor

CAIXA ALTA: ênfase

-- Comentários que quebram a sequência temática da exposição

Observações:

1. Não são utilizados sinais de pausa, típicos da escrita, como: ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula.
2. O ponto de interrogação indica entonação de pergunta.

¹ Para a realização da transcrição do áudio da entrevista nos baseamos nas normas de transcrição apresentadas por Koch ([1993] 2000) que, por sua vez, foram extraídas da pesquisa de Castilho e Preti (1986).

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
	ATÉ ENCONTRAR OS RUMOS DA PESQUISA	
1.1	PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS DO ESTUDO.....	23
1.2	CARACTERIZAÇÃO GERAL DA PESQUISA.....	23
1.3	INFORMAÇÕES GERAIS: CONTEXTO ESCOLHIDO E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	24
1.4	PARADIGMAS E OBJETIVOS DA PESQUISA.....	27
1.5	CORPUS DE DADOS: PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E COLETA	31
2	CONTEXTUALIZANDO O INSTITUTO DE QUALIDADE NO ENSINO (IQE).....	34
2.1	O QUE É?.....	34
2.2	EM QUE CONSISTE O <i>QUALIESCOLA</i> ?.....	35
2.3	QUAL É A PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICO <i>QUALI I</i> ?.....	37
2.4	COMO FUNCIONAM AS AVALIAÇÕES DO <i>QUALIESCOLA</i> ?.....	41
2.5	COMO SÃO AS FORMAÇÕES CONTINUADAS?.....	44
2.5.1	Temas abordados nas formações de LP.....	45
2.6	QUAIS E COMO SÃO OS MATERIAIS DIDÁTICOS PROPOSTOS?.....	47
2.6.1	Cadernos Conceito e ação (CA).....	48
2.6.2	Cadernos de sequências.....	53
3	REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA ESCRITA NA ESCOLA BRASILEIRA	58
3.1	CONCEPÇÃO DE LÍNGUA, DE TEXTO E DE GÊNERO: À LUZ DOS ESTUDOS DO CÍRCULO BAKHTINIANO.....	59
3.2	A LÍNGUA E A ESCRITA NA PERSPECTIVA DE GERALDI.....	70
3.3	A LÍNGUA E A ESCRITA NA PERSPECTIVA DA ESCOLA DE GENEBRA.....	77
3.4	AGRUPAMENTOS E PROGRESSÃO DOS GÊNEROS.....	86
3.5	O MODELO DIDÁTICO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL.....	91
4	PRODUÇÃO, RECEPÇÃO E CIRCULAÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DO IQE EM PROL DO ENSINO DA ESCRITA.....	103
4.1	PLANIFICAÇÃO GERAL DAS SEQUÊNCIAS DO IQE.....	103

4.2	PROJETO DISCURSIVO DAS SEQUÊNCIA DO IQE.....	111
4.3	REPERCUSSÕES DO IQE JUNTO AOS SEUS INTERLOCUTORES NA SE.....	119
5	DAS SEQUÊNCIAS DO IQE À DIDATIZAÇÃO NO ENSINO DA ESCRITA	129
5.1	OS FIOS DIALÓGICOS NO DISCURSO DOCENTE: CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E DE ENSINO.....	129
5.1.1	Concepção de língua e de produção escrita na ação docente.....	130
5.2	DO PROJETO DIDÁTICO DAS SEQUÊNCIAS DO IQE À DIDATIZAÇÃO.....	140
5.2.1	Projeto didático da sequência do iqe: do gênero notícia à didatização.....	141
5.2.1.1	Rumo ao projeto didático autoral docente para o gênero notícia.....	148
5.2.2	Projeto didático da sequência do IQE: Do gênero conto de fadas/ contos maravilhosos à didatização.....	168
5.2.2.1	Rumo ao projeto didático autoral docente para o gênero conto de fadas/ contos maravilhosos.....	175
6	CONCLUINDO OS RUMOS.....	187
	REFERÊNCIAS.....	192
	APÊNDICE A: Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (docente e gestor).....	203
	APÊNDICE B: Entrevista semiestruturada.....	207
	APÊNDICE C: Cadernos de sequências.....	208
	ANEXO A: Parecer consubstanciado do CEP.....	220
	ANEXO B: Carta de Anuência.....	224

1 INTRODUÇÃO

ATÉ ENCONTRAR OS RUMOS DA PESQUISA

O estudo intitulado “Ações didáticas para o ensino da escrita nos anos iniciais: o uso das sequências do IQE” foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Letras – Curso de Mestrado. A ideia em ter como foco de pesquisa a *práxis* de materiais didáticos elaborados para o ensino do eixo de Produção Textual surgiu antes mesmo de ser pesquisadora - por observar dentro das práticas sociais, como formadora de professores em Língua Portuguesa (LP) na Prefeitura do Recife², que o fracasso no ensino da produção textual não se deve por uma incapacidade em escrever por parte dos alunos da Rede. Entretanto, isto se deve pela ausência no fazer docente de concepções norteadoras e práticas de ensino que tragam significado ao ato de escrever. Ou melhor, em geral, não se dá ao aprendiz a oportunidade de se aprender a produzir textos (BONINI, 2002; PASQUIER; DOLZ, 2002; SCHNEUWLY; DOLZ, [1997] 2004; PIETRI, 2010; MARCUSCHI, B., 2010).

A escola, frequentemente, trabalha a produção textual visando um produto final que, avaliado pelo professor, comprova o que ele já sabia: muitos alunos não conseguem escrever um texto coeso e coerente, utilizando adequadamente algumas normas da escrita (pontuação, ortografia, uso adequado da letra maiúscula etc.) escolhidas pela instituição de ensino como conteúdos básicos para um bom texto. Ao aluno resta recebê-lo de volta, todo marcado com sinais ou informações que, em geral, não lhe dizem muito sobre o que pode ser melhorado; mas, diz-lhe muito sobre sua incompetência como escrevente.

Rojó (2013, p. 169) menciona que, na maioria das vezes, o livro e outros artefatos didáticos são inseridos em sala de aula para suprir esta lacuna no fazer docente. Eles tentam “estruturar a ação didática do professor”, destinando-se a substituir seu planejamento e sua seleção didática. Cabe ao docente, neste percurso, o “papel de ser o gerente de sua disciplina e do seu tempo pedagógico”, complementa Bunzen (2009, p. 60). Tal aspecto vem gerando relevantes estudos na área de Linguística Aplicada (LA) focando principalmente o uso do

²Atuamos na Prefeitura do Recife como formadora de LP do *Qualiescola*, elaborado e conduzido pelo IQE, segundo o site do Instituto, o programa visa a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos de escolas públicas do EF. O *Qualiescola* se desenvolveu durante o período de 2013 e 2014, em escolas da Rede Municipal, nos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, nos componentes de LP e de Matemática (Disponível em: www.iqe.org.br). No capítulo I, “Perspectivas metodológicas do estudo”, explicitamos mais detalhadamente sobre os pressupostos teórico-metodológicos do IQE.

livro didático (LD)³. Estas pesquisas demonstram que os manuais se presentifica(va)m na docência como único meio de apoio para o ensino da língua materna.

Apesar das Políticas Públicas do Ministério de Educação (MEC) há décadas sugerirem concepções de ensino, modelos de ensino e de avaliação (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS [PCN], 1997, 1998); e da possibilidade, por parte do professor, de escolha do manual didático (PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO [PNLD]⁴) - segundo Batista (2003), o LD e outros artefatos didáticos, derivados deste, pouco respondem às necessidades dos seus interlocutores no espaço escolar. Rojo (2013) sinaliza que esse não atendimento às dificuldades de ensino e de aprendizagem foi a causa para que, nos últimos quinze anos, outros instrumentos didáticos, não avaliados externamente, tenham entrado nas redes de ensino municipais e estaduais, tanto do setor privado quanto do público. É o caso do nosso objeto de estudo, os materiais didáticos produzidos e denominados pelo IQE de ‘sequência didática’ (SD), mas que nós, por razões teórico-metodológicas, preferimos chamá-los de ‘sequência’ ou de ‘sequências de atividades’ (SA)⁵.

Com base nas reflexões propostas, chegamos agora ao ‘ponto chave’ da nossa pesquisa: como de fato o professor responde/dialoga em sala de aula com o seu locutor – neste caso as sequências do IQE, de modo a executar e a didatizar o material didático, buscando desenvolver, no ensino da escrita, as capacidades discursivas e enunciativas de seus alunos?

Várias são as posturas (ou visões) metodológicas empregadas pelos docentes em sala de aula, no que toca ao uso dos LD ou de outros materiais didáticos⁶. De acordo com Bunzen (2000), alguns professores adotam-nos como uma *bíblia*. Nesta acepção, o manual é um portador de conhecimento único e verídico de modo que cabe ao discente, tão somente, aprender o seu conteúdo. Os professores são representados como ‘obedientes’ seguidores da proposta do LD (BUNZEN, 2009). À vista disto, o instrumento didático não funciona como mais um recurso didático, mas é tão presente em sala de aula quanto o educador. A linguagem

³Estudos mais aprofundados a respeito da constituição do LD para o ensino de LP e da escrita podem ser encontrados em Bunzen (2005), Marcuschi, B. (2010), Menegassi (2011), Rojo (2013), Soares (2002), entre outros.

⁴ O PNLD é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino no Brasil, iniciou-se em 1929, com outra denominação. Atualmente, é direcionado à educação básica brasileira como um todo, exceto a Educação Infantil. A última versão do PNLD foi publicada em 2016 (dados disponíveis em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>, acesso em: 13-04-2016).

⁵ A fim de ampliar as discussões e o entendimento acerca da distinção entre sequência didática e sequência de atividades, damos um maior detalhamento nos capítulos, III e IV, desta dissertação.

⁶Têm-se como materiais didáticos: SD, LD, apostilas, enciclopédias, dicionários, diversas categorias de gramáticas e livros paradidáticos que estão presentes no cotidiano escolar brasileiro.

do LD tende a demonstrar metodologia, concepções de língua, de linguagem e de gramática empregadas pelo professor.

De um modo geral, nesta percepção, *o docente passa a ser quase que um repetidor do que está no material didático* e o aluno acaba sentindo o reflexo dessa reprodução no seu desempenho escolar (MATÊNCIO, 1998). A proposta de ensino de LP que comumente se materializa nas escolas do país (públicas ou privadas), constrói-se por meio da interação entre um currículo sugerido para um determinado ano escolar e sua organização com base no LD. Em suma, se os docentes de língua não conseguem desvencilhar do LD para elaborar suas aulas, se eles não conseguem desmontar os textos para ver como são construídos, observando junto ao seus alunos a relação de construção e de produção de sentido, “o controle do conteúdo e das atividades é feito previamente pelos agentes que produziram” o manual que se insere no contexto escolar (BUNZEN, Op. cit., p. 130).

Outros educadores, contudo, utilizam os artefatos didáticos como uma *terceira pessoa* no ensino-aprendizagem. Segundo Espinet (1997) citando Rivoluceri (1992), o autor do LD será um personagem que se inserirá no diálogo entre o professor e o aluno, como um terceiro em discórdia. Isto significa que ele será o sujeito que fornece a linguagem para aqueles que pouco conhece e aos quais essa pessoa pouco importa. O professor raras vezes se resigna a ser um mero implementador dos conteúdos ditados pelo livro. Fato reiterado na pesquisa de doutoramento de Bunzen (2009) quando, com base em observações em sala de aula e análises dos cadernos dos alunos, o pesquisador concluiu que os docentes envolvidos no estudo não abandonaram seus projetos e seus desejos de ensino em prol da proposta do LD.

Com base nas observações e nos dados gerados na nossa pesquisa, percebemos quem mesmo que o educador siga o material didático de forma lúdica, a sequência direta dos atuais compêndios existentes, em sala de aula, é quase sempre tediosa para ambos, professor e aluno- pois, amparando-se em Matêncio (1998), não existe um recurso didático perfeito que atenda à evolução psicocronológica de cada aluno. Neste curso, parece-nos imprescindível que o professor de língua, seja materna ou estrangeira, tenha muito bem definidas as concepções de língua e de gramática, para a partir daí ter o poder de escolha: montar suas aulas e selecionar materiais didáticos que correspondam às necessidades de seus alunos (BUNZEN, 2000) e se converta em um autor de sua própria aula (BUNZEN, 2009).

A despeito disto, Dell’Isola (2007) expõe que ensinar LP é preparar nossos estudantes para lidar com distintas linguagens, para recuperar o prazer de utilizar o idioma que falam, resgatando sua historicidade. Não é usando uma visão normativa de educação que vamos

alterar a situação atual de ensino de língua, “uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma metodologia, mas principalmente, um “novo conteúdo” de ensino” (GERALDI, [1984] 2003, p.45, grifos do autor). Ou seja, uma organização do ensino que preze mais pelo que é vivo, autêntico e humano do que simplesmente seguir o instrumento didático de ‘fio a pavio’.

Por essa razão, acreditamos ser relevante produzir uma pesquisa que vise a refletir sobre o que acontece dentro do espaço escolar, ou melhor, na sala de aula e, especificamente, no ensino de produção textual. Embora estes temas sejam explorados em pesquisas no campo da LA (BUNZEN, 2009; COSTA, 2010; ALBUQUERQUE, 2015 etc.), percebemos que ainda há muito por se construir na área, principalmente, no que diz respeito ao uso de breves unidades didáticas (sejam elas, SD ou SA) para o trabalho com a produção textual. Tal percepção se presentificou, de modo mais evidente, quando realizamos acompanhamentos escolares no município de Recife. Conforme relatamos previamente, as falas docentes eram variadas, no tocante a atestar às dificuldades encontradas por muitos de seus alunos (do 3º ao 5º ano) em escrever textos com unidade significativa e, não na mesma proporção, mas consideravelmente numeroso era o quantitativo de profissionais que não tinham uma formação inicial sólida para lidar com o ensino da produção textual nos anos iniciais.

Com base no exposto, o tema da pesquisa nos parece relevante visto que além da produção textual fazer parte do processo de ensino-aprendizagem da língua materna, ela é suporte essencial para formação do cidadão reflexivo, crítico, criativo e transformador. Como afirma Cunha, “aprender não é estar em atitude contemplativa ou absorvente, frente aos dados culturais da sociedade, e sim estar ativamente envolvido na interpretação e produção destes dados” (1989, p. 81). De acordo com Staub (1992, p. 29), uma das tarefas principais da escola é fazer com que o aluno, através do domínio da norma culta, tenha acesso a todas as atividades em variadas esferas sociais para que possa defender seus direitos.

Neste cerne, acreditamos que a LA, área que situa nossa pesquisa, deve atingir a língua no sentido do uso/usuário, “nos problemas do mundo real e nos problemas cotidianos relacionados a linguagem” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 136). Buscando, para tanto, desenvolver competências e procedimentos de interpretação e produção linguística que conceituam o *ato de interação da linguagem*. Como podemos perceber, segundo Moita Lopes (1996, 2006), a LA é uma área de aplicação epistemológica que media *interdisciplinarmente* a resolução de problemas de uso da linguagem, tendo como foco a natureza processual,

contribuindo assim, para o avanço do conhecimento teórico e para a sua aplicação nas diversas práticas linguísticas.

Para tal, são necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também modelos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham e agem, no contexto de aplicação da pesquisa (MOITA LOPES, 2006). É nesse sentido que nossa investigação vem a contribuir com a LA, fundamentando-se em uma concepção de língua como interação social, vendo o falante onde ele atua e torna impossível operar a partir do conceito *abstrato* da língua, pois são sujeitos heterogêneos e dinâmicos. Por conseguinte, a língua se situa na dinâmica da vida social com base nas subjetividades dos falantes e nas tramas políticas, histórias e socioculturais em que estão inscritos (SIGNORINI, 2006).

No que se refere a este aspecto, o estudo visa, ainda, a colaborar com a LA, oferecendo subsídios facilitadores de uma prática pedagógica mais eficaz e formadora, na medida que investiga:

- (i) as concepções de ensino de língua materna que norteiem a elaboração e o uso dos materiais didáticos. Segundo Bunzen (2009), quanto ao LD, o processo de escolha e de uso não é o foco para as Políticas Públicas que concentram uma maior atenção na avaliação, na compra e na distribuição dos livros. O que acontece na aula é o que menos se sabe. Até nos estudos linguísticos, as análises mais corriqueiras se destinam à discussão epistemológica de LD e poucos estudos se direcionam a refletir sobre o desenvolvimento da noção de SD no ensino de língua materna e de produção textual.
- (ii) as SD, ao contrário do LD, não se propõem a assumir uma progressão com vários objetos de ensino, no entanto deixam ao encargo do docente ou da rede de ensino a elaboração da sua progressão (ROJO, 2013). Sendo assim, convertem-se em instrumentos didáticos mais ‘flexíveis’ que podem ser adaptáveis à realidade e às necessidades de ensino, segundo às possibilidades dos alunos.
- (iii) o professor de língua materna como um interlocutor que tem uma atitude responsiva ativa, que “concorda ou discorda (total ou parcialmente) completa, adapta, apronta-se para executar etc.” (BAKHTIN, [1979]1997, p. 290) - não como um repetidor do que está no livro ou na sequência (BUNZEN, 2009). Esta postura do leitor, diante da proposta didática autoral, encontra-se em elaboração permanente durante o processo de leitura e de

compreensão desde as primeiras palavras do autor⁷ da sequência do IQE para o professor. “A compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização)” (BAKHTIN, [1979]1997, p. 291).

Diante destes pressupostos, tivemos como objetivo geral da pesquisa compreender, a partir de uma perspectiva dialógica de base bakhtiniana, o que emergiu nas práticas sociais reais de uso das sequências do IQE, por parte de uma docente do 4º ano do Ensino Fundamental (EF), e os possíveis diálogos travados, por ela e estes materiais, para o ensino de produção textual. Para refletir sobre tais aspectos, definimos como objetivos específicos da pesquisa:

(1) investigar a concepção de escrita presente nas sequências impressas do IQE indicadas para o trabalho com a produção textual, no que se refere aos conteúdos e às capacidades de linguagem e aos fundamentos teórico-metodológicos assumidos no modelo didático;

(2) observar no cotidiano escolar como ocorre a utilização da sequenciado IQE, aplicada à prática de ensino da escrita;

(3) refletir sobre as ações responsivas da docente, no dizer bakhtiniano, em relação ao material didático e à construção do seu projeto didático autoral;

(4) identificar as concepções de ensino de língua e da escrita que norteiem a prática pedagógica, de modo a refletir sobre as ações discursivas coletadas em sala de aula para o ensino de produção textual.

A fim de dar conta desses objetivos e melhor empreendermos as análises sob os fenômenos discursivos construídos *in loco*, utilizamos distintos procedimentos e instrumentos para a geração de dados: observação de 13 h/a, em uma turma do 4º ano, do EF, em uma escola municipal do Estado de Pernambuco em que o IQE atuava, no ano de 2015; entrevista semiestruturada com a professora e com a coordenadora do município, responsável pelo *Qualiescola*, e notas de observação de campo.

Isto posto, para melhor compreender o todo proposto no estudo, a dissertação se organiza em 5 (cinco) capítulos:

⁷ Embora as sequências do IQE no material não façam referência a uma autoria física, apenas ao Instituto; em outros materiais didáticos do programa que subsidiam a área de LP, percebemos indicações a partícipes com experiência nas áreas de ensino e de formação de formadores em LP, sem vinculação com Instituições de Ensino Superior (IES), tais como: Maria Sidalina de Freitas Gouveia (supervisora pedagógica); Maria Luiza Sanches (elaboração); Maria Valéria A. de Mello Vargas, Regina Maria F. E. Ivamoto, Maria Sílvia O. Lousada (leitura crítica); entre outros. Para ampliar este aspecto, apresentamos mais informações no capítulo I, ‘*As perspectivas metodológicas do estudo*’.

- ✓ no *primeiro capítulo*, inicialmente, apresentamos as perspectivas metodológicas do estudo, onde vamos descrever os paradigmas e os objetivos (gerais e específicos) que regem a pesquisa; do mesmo modo que contextualizamos o *locus* onde ocorreram os fenômenos, os sujeitos nele envolvidos e a delimitação dos critérios de análise. Em seguida, realizamos a descrição sobre a proposta de ensino do Instituto de Qualidade no Ensino (IQE), bem como, toda a estruturação material e organizacional do programa formulado pela entidade para a formação continuada de professores.
- ✓ no *segundo capítulo*, situam-se nossos fundamentos teóricos que serviram de base para a condução das reflexões acerca do *corpus* coletado durante a pesquisa de campo. Para que possamos compreender a formatação do programa do IQE em atuação, estruturamos o capítulo indo as bases teóricas que organizaram os PCN (1997)⁸, documento basilar das ações destinadas ao ensino do *Qualiescola*. Isto posto, dividimos o capítulo em três blocos conceituais: na seção primeira, apresentamos a plasticidade da noção dos gêneros do discurso, de Bakhtin, e sua aplicação no ensino, por meio, dos estudos da Linguística Textual e Aplicada e sua oficialização no ensino nacional realizado pelos PCN. Para tal, pontuamos os conceitos imbricados na sua formulação enunciativa (concepção de língua e de texto, dialogismo, estratificação social, compreensão responsiva, cronotopia), dialogando com diversos textos do autor russo produzidos em momentos históricos diversos ([1970-1971] 1997; [1934-1935] 1990; [1952-1953] 1997; [1959-1961] 1997) que, no geral, construíram uma teoria coerente e ‘acabada’, do ponto de vista epistemológico, mas inacabada quanto ao seu debate no ramo acadêmico e pedagógico. Na seção seguinte, mantemos o viés bakhtiniano no sentido de que ver o ontem é preponderante para entender o hoje. Neste intento, em princípio, trabalhamos com o modelo de ensino, defendido por Geraldi (2010), que vê a escola como lugar de aprendizagem e de produção de textos (GERALDI, 2010). Por fim, esmiuçamos a abordagem difundida pela Escola de Genebra e a construção de um modelo didático, modular (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, [2001] 2004), com o uso de SD, para o ensino de um dado objeto de conhecimento, gêneros de textos- abordagem teórica base para a elaboração das sequências do IQE. Esta perspectiva se enquadra no que Geraldi (2010) categoriza

⁸ Ainda que nos PCN (1997/1998) de LP enquadrassem os gêneros, como objetos capazes de desenvolver capacidades e competências de leitura e de escrita, de fala e de escuta, duas décadas depois da publicação oficial do MEC, no país, o que comumente vislumbramos nas aulas de língua, é pouca mudança nas práticas de ensino que relevam os aspectos descritivos e classificatórios dos gêneros, sedimentando o uso de uma língua morta, distanciando-se do *uso* aos moldes da proposta bakhtiniana.

como um modelo de ensino que enquadra a escola como lugar de ensino. Tal perspectiva fundamenta inúmeras pesquisas e publicações cuja intenção seja dirimir a ‘superficialização’ (PIETRI, 2007), o fracasso nos tradicionais métodos de ensino (BRONCKART, 2010) e melhorar os índices avaliativos dos alunos na área de LP no país, no nosso caso, o IQE; entre outros programas cujos fins sejam compatíveis.

- ✓ No *terceiro capítulo*, com base nos fundamentos teóricos abordados, primeiramente, trouxemos as concepções de escrita e os fundamentos teórico-metodológicos assumidos no modelo didático para o ensino da produção textual, denominado pelo IQE como SD. Em seguida, observamos os movimentos discursivos elaborados pelo projeto didático dos artefatos didáticos do IQE, por meio das instruções produzidas para ‘orientar’ o professor quanto ao uso do material em sala de aula. Por fim, apresentamos as repercussões acerca do *Qualiescola* junto aos seus interlocutores, geradas no município em que se insere a pesquisa. Para fomentar as reflexões nos baseamos em apreciações sobre o modelo de ensino desenvolvido pelo Instituto na Secretaria de Educação (SE) em tela, construídas por meio de observações *in loco* e nas entrevistas com a docente e com equipe gestora do programa na SE.
- ✓ No *quarto capítulo*, em princípio, buscamos desvelar os fios discursivos empreendidos por uma professora, do 4º ano do EF, com base na entrevista semiestruturada, a fim de perceber quais são concepções que ela traz acerca de língua e de ensino da escrita e, em que medida, isto pode interferir em sua prática de sala de aula (BARBOSA; SOUZA, 2006; BUNZEN, 2009; SOUZA; PIMENTEL, 2015). Em seguida, organizamos as seções subsequentes de modo que analisamos, discursivamente e metodologicamente, as duas sequências do IQE destinadas ao ensino da escrita, propostas pelo *Qualiescola* para o município em questão; e, posteriormente, a cada análise do material didático, trouxemos os processos de assimilação e de distanciamento da fala alheia (BAKHTIN, [1934-1935] 1990), empreendidos pela docente ao didatizá-los em suas aulas de LP.
- ✓ No *quinto capítulo*, apontamos as nossas derradeiras reflexões sobre os resultados tecidos discursivamente durante o escopo da pesquisa acerca do diálogo docente com o instrumento didático. Entendemos que o nosso estudo poderá subsidiar o encaminhamento de mudanças de diversas práticas pedagógicas, de modo a colocar o ato de escrever na escola como uma ação mais significativa e próxima da noção de produção textual (GERALDI, [1984] 2003, [1991] 2003).

- ✓ Findamos a dissertação, trazendo as *referências* que subsidiaram as discussões apresentadas no estudo; bem como, a inclusão de *apêndices* e de *anexos*, onde se encontram documentos elaborados durante o percurso de autorização, de geração dos fenômenos discursivos e de análise da pesquisa.

1.1 PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS DO ESTUDO

O excedente da minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade. Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento.

Mikhail Bakhtin ([1920-1930] 1997, p. 45)

O capítulo pretende realizar um cenário descritivo e metodológico sobre a pesquisa, o seu contexto de produção, detalhamento sobre os participantes envolvidos no processo, procedimentos de observação e de análise. Para isso, inicialmente, apresentamos o panorama contextual dos fenômenos discursivos trazidos à luz da pesquisa, para que possamos apresentar e compreender um pouco mais sobre este outro, o pesquisado, que se materializa, aqui, com papéis sócio- historicamente definidos (professores e gestores) que existem e não podem ser tratados apenas como dados de uma investigação, haja vista que eles representam muitas realidades socioculturalmente situadas no nosso país. Ademais, trazemos os paradigmas conceituais e os objetivos (geral e específicos), situando-os na geração dos dados da pesquisa. Seguimos com uma seção que situa, de maneira minuciosa, a proposta metodológica do Instituto Qualidade no Ensino, conhecido comumente como IQE.

1.2 CARACTERIZAÇÃO GERAL DA PESQUISA

Nesta seção, relatamos como realizamos nossa pesquisa de campo, iniciando por delinear o contexto onde colheram-se os dados, bem como a contextualização e a composição do *corpus*, apresentando a delimitação, os paradigmas conceituais, os procedimentos de observação e de análise dos fenômenos discursivos gerados.

1.3 INFORMAÇÕES GERAIS: CONTEXTO ESCOLHIDO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Em setembro de 2015, conseguimos a autorização do IQE Pernambuco, nos termos de uma Carta de Anuência⁹, para realizar a pesquisa de campo e documental, em um município do interior do Estado. Entretanto, como o Instituto apresentava um planejamento prévio para o uso das sequências no município¹⁰, que iniciava no final de outubro, começamos a contactar escolas e a solicitar a autorização para a realização da pesquisa de campo, logo no início deste mês. Assim que obtivemos a autorização verbal da gestão de uma escola da cidade, efetivamos a primeira visita, o que ocorreu na última semana de outubro de 2015.

Ao chegarmos na unidade escolar, a gestora mostrou-nos a relação das turmas atendidas pelo programa na escola e disse-nos que havia três turmas do 3º ano do EF (duas pela manhã e uma à tarde) e duas do 4º ano (uma em cada turno)¹¹; logo, apresentou-nos às docentes. Todas aceitaram participar da pesquisa, não fazendo restrições quanto às gravações em áudio e às observações em sala. Assim, agendamos as coletas respeitando o planejamento de aplicação das sequências previsto pela SE e a organização docente.

Nesse sentido, definimos e planejamos inicialmente a observação de 4 (quatro) turmas e a didatização de 3 (três) sequências para o trabalho de produção textual. Antes de iniciarmos as observações de aula, em todas turmas, os alunos foram informados previamente pelas professoras sobre a nossa presença, tanto que quando ingressamos nas salas de aula, os aprendizes já sabiam porque estávamos ali. Realizamos a pesquisa de campo, sem maiores problemas, durante 4 (quatro) semanas: 1ª semana, escolha e acolhida na escola e agendamento junto às professoras para iniciarmos as observações; 2ª semana, observação das aulas; 3ª e 4ª semanas, observação de aulas e entrevistas semiestruturadas.

Contudo, ao começarmos as análises sobre os fenômenos discursivos gerados, percebemos que necessitaríamos reduzir os nossos dados, dada a dimensão por eles assumida. Diante disto, embora tenhamos observado a ação didática de 4 (quatro) professoras, para fins de análise, tomamos como *corpus* apenas a didatização de duas sequências, ambas

⁹ Termo de autorização da Instituição, conforme o Comitê de Ética (UFPE), situado no ANEXO B de nossa dissertação.

¹⁰ Na cidade em questão, o programa do IQE atuava apenas do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A fim de mantermos, a proteção do anonimato dos participantes da referida pesquisa, o município não será revelado. Mas, é uma cidade de Pernambuco escolhida pelo Instituto, devido ao perfil profissional do corpo docente e gestor desta cidade que se mostravam mais disponíveis a participar como voluntários de uma pesquisa científica, segundo a coordenadora geral do IQE/ PE.

¹¹ Vale aclarar que o planejamento de aplicação do IQE só destinava sequências de produção textual para estes anos escolares, para o 5º ano não havia esta proposta.

desenvolvidas no 4º ano, do turno matutino, pela professora Joseane¹² e a sua entrevista, considerando que seriam suficientes para entender a atmosfera discursivo-pedagógica construída *in loco*.

É preciso destacar que, diferentemente dos anos finais do EF, em que há um professor para cada disciplina, nos anos iniciais a professora é polivalente. Ou seja, ela é responsável por ministrar todas as áreas de aprendizagem (LP, matemática, história, geografia, artes e ciências). Por isso, não observamos todas as aulas, mas somente as aulas de LP que se destinavam a preparar ou a desenvolver o uso do material do IQE em sala de aula, de acordo com o planejamento realizado pela professora para a disciplina. Assim, observamos a turma de Joseane em 6 (seis) dias letivos, totalizando 13 (treze) horas-aula¹³, durante duas semanas da pesquisa de campo. Vamos dar mais detalhes, no quadro a seguir, acerca de alguns dados gerais sobre o perfil da professora participante da pesquisa.

QUADRO 1: Dados gerais da docente em aula

Nome	Formação acadêmica	Experiência e tempo de serviço em educação	Jornada de trabalho semanal
Joseane	- Normal Médio (conclusão em 1986); - Graduação em Letras, em Instituição de Ensino Superior privada (conclusão em 1994); - Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Programação em Língua Portuguesa, em regime presencial, em Instituição de Ensino Superior privada (conclusão em 2004).	- Há 24 anos, atua na docência nos anos iniciais do EF (1º ao 5º ano) e na Educação Infantil. Desde 2010, está na rede municipal e na escola.	De segunda a sexta-feira: - pela manhã, trabalha como docente do 4º ano do EF no município; - às tardes e em uma noite, atua como professora de Língua Portuguesa em um colégio da rede estadual de PE, nos anos finais do EF e do Ensino Médio; - à noite, aula atividade (12 h/a) mensais pelo município.

Fonte: Elaborado pela autora.

¹² Ao longo da dissertação, os nomes da docente e da equipe gestora, participantes da pesquisa, são codinomes e foram formulados respeitando o sexo, visto que todas as participantes são mulheres.

¹³ Para melhor delimitar o quantitativo de horas de aula observadas, definimos cada aula com 1 h e não com 50 minutos, como normalmente ocorre.

Interessa-nos comentar, sobre o quadro, que no município em questão, há durante a jornada de trabalho docente um momento, em serviço, mas fora de sala de aula- denominado de 'aula-atividade'. Essa carga horária extra é deixada para o professor realizar: preenchimento de cadernetas, elaboração de planejamento, reuniões- na escola, sob a orientação da coordenadora pedagógica; ou também encontros extraescolares, para formação continuada. Nas aulas- atividades¹⁴, o corpo docente dos anos iniciais deve cumprir uma carga horária mensal de 4 (h/a) na escola e de 8 (h/a) de formação continuada nas áreas de LP e de matemática. O primeiro momento se organiza e se realiza a critério da unidade de ensino; normalmente, à noite (ou em horário em que a coordenação pedagógica possa estar). Já o outro, por definição da SE, ocorre, quinzenalmente, em um outro espaço destinado às formações continuadas a nível de Rede.

É preciso reiterar que a docente participante da pesquisa tem mais de 20 (vinte) anos de experiência em educação, atuando em diversas modalidades de ensino, e desde que ingressou na Rede de ensino está lotada na escola incluída no estudo. Neste sentido, a geração dos fenômenos de pesquisa ocorreu na Escola Municipal Rafael Archanjo¹⁵. A unidade escolar tem 30 anos de existência e situa-se em um bairro bem localizado em um município do Estado de Pernambuco. Há acesso de ônibus e de moto-táxi, comércios em geral (padarias, mercados, armazém de construção, restaurantes etc.). Apresenta um nível de infraestrutura superior a muitas escolas da região: rua asfaltada e esgotamento público; água filtrada e energia da rede pública; acesso à Internet, com banda larga. Em suas dependências constam: 12 (doze) salas de aulas, com ventiladores; sala de diretoria, secretaria; laboratório de informática com computadores para os alunos; quadra de esportes coberta; cozinha; banheiro dentro do prédio. É equipada com computadores administrativos, impressora¹⁶, TV, DVD, equipamentos de som, Datashow.

A equipe gestora é formada por uma diretora e duas coordenadoras pedagógicas que atuam, uma em cada turno (manhã e tarde). Há turmas de Educação Infantil (do pré-escolar, para crianças de 4 e 5 anos) e dos anos iniciais do EF (do 1º ao 5º ano). O público discente que frequenta a escola é, em grande parte, advindo dos bairros populares da redondeza. A fim de fortalecer nossas análises e observar outras facetas sobre as condições de ensino, propostas

¹⁴Os docentes tiveram seus proventos financeiros acrescidos devido à inserção da aula- atividade em suas jornadas mensais, por isso caso se ausentem sem justificativa sofrem descontos em seus contracheques. A única justificativa aceita é por meio de atestado médico, como reitera a professora Joseane.

¹⁵ Buscando manter o anonimato dos participantes da pesquisa, atribuímos um nome fictício a escola.

¹⁶ Há impressora, mas durante o período que realizamos a geração dos fenômenos discursivos *in loco* em nenhum momento dispunha de *toner*. Isto é, todas as necessidades de cópias de materiais, administrativos ou pedagógicos, deveriam ser financiadas pela escola ou pelas docentes.

pelo IQE, e oferecidas pelo município, realizamos entrevistas semiestruturadas tanto com Joseane quanto com a coordenadora geral da SE, Maria, responsável pelo Intituto. Maria é concursada e está na Rede de Ensino há 21 (vinte e um) anos; atuando na docência nos anos iniciais de EF (1º ao 5º ano) e, desde a implantação do *Qualiescola*, em 2013.2, apenas, atua na função gestora. Sua formação pedagógica inicial contempla os níveis: Médio (Normal Médio) e Superior (licenciatura em Biologia e pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia).

A seguir, trazemos os paradigmas da pesquisa e os procedimentos de observação e de análise na relação com os objetivos propostos.

1.4 PARADIGMAS E OBJETIVOS DA PESQUISA

A nossa pesquisa se apresenta com um caráter qualitativo, de orientação sócio- histórica (FREITAS, 2002, 2003) acerca dos objetos em análise. Em certa medida, os métodos qualitativos, utilizam-se de dados descritivos obtidos no contato direto e interativo do pesquisador com a situação do objeto de estudo, fundamentando-se em referenciais teóricos, permeados por uma abordagem interdisciplinar. Segundo Neves (1996, p. 2), ao utilizar o método qualitativo, a pesquisa está mais preocupada com o processo social, do que com a estrutura; busca-se perceber o contexto e, se possível, ter uma integração empática com o processo, objeto de estudo, que implique uma melhor compreensão do fenômeno. Com efeito, este tipo de investigação visa a traduzir e a expressar a significação dos fatos no mundo social, trata-se de dirimir as distâncias entre o pesquisador e os pesquisados, entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação (NEVES, 1996; LIBERALI; LIBERALI, 2011).

Neste paradigma que é de base interpretativista, objetiva-se encontrar “os sentidos dados à realidade pelos agentes” em situações de interação humana (LIBERALI; LIBERALI, 2011, p. 19). O sujeito não existe se não for na relação com o outro, a partir da percepção bakhtiniana elementar “de que o si não é sem o outro” (FARACO, 2013, p. 157). As questões formuladas para a pesquisa não foram estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Ou melhor, não se produz dissimuladamente a situação para ser pesquisada, no entanto parte-se em sua direção, no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento (FREITAS, 2002). Nesta reflexão que é sócio- histórica

(...) o sujeito apesar de singular é sempre social e a compreensão se dá na inter-relação pesquisador/pesquisado. Esse movimento interlocutivo é um acontecimento constituído pelos textos criados, pelos enunciados que são

trocados. Os sentidos construídos emergem dessa relação que se dá numa situação específica e que se configura como uma esfera social de circulação de discursos. Os textos que dela emergem marcam um lugar específico de construção do conhecimento que se estrutura em torno do eixo da alteridade, possibilitando o encontro de muitas vozes que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte (FREITAS, 2003, p. 9).

Nesta atmosfera, a preocupação do pesquisador deve ser maior com o processo que com o produto- os fenômenos humanos devem ser estudados em seu percurso de transformação e de mudança, no seu acontecer histórico. É necessário, portanto, ir ao cerne da questão, buscando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento (FREITAS, 2002). Para tal, para que pudéssemos ampliar o entendimento, fomos ao cotidiano escolar, conforme já descrevemos na seção precedente, durante o ano de 2015, para que pudéssemos realizar a geração *docorpus* da pesquisa. Ao final, definimos como material analítico uma gama abrangente de procedimentos e de instrumentos: (1) observação de aulas, da docente Joseane, do 4 ° ano (anos iniciais do EF); (2) produção de anotação de campo sobre as aulas; (3) gravação em áudio das aulas observadas; (4) entrevistas semiestruturadas realizadas com a professora de sala de aula e com a coordenadora responsável pelo IQE naSE; (5) verificação documental dos materiais didáticos elaborados pelo IQE.

Assim, para alcançar os objetivos de pesquisa, foi necessário formular um quadro metodológico e processual detalhado. Para atendermos ao nosso *primeiro objetivo* de pesquisa, investigar as concepções de escrita e de ensino presentes nas sequências e em outros materiais didáticos produzidos pelo IQE para apoiar a prática docente no trabalho com a produção textual, no que se refere aos conteúdos e às habilidades de LP, utilizamos a descrição e, com base nesta, a interpretação para além de uma perspectiva interdisciplinar.

Neste tocante, o estudo se apresenta com um caráter documental sob os dados gerados que nos possibilitaram entender de forma mais efetiva o uso que se faz dos instrumentos didáticos em sala de aula. Segundo Neves (1996, p. 03), este tipo de pesquisa, próprio da abordagem qualitativa, constitui-se como exame de artefatos que ainda não foram analisados ou que precisam ser reexaminados com vistas a uma nova interpretação sobre o fenômeno estudado. É o caso das sequências produzidas pelo IQE (as sequências e os manuais para formação docente), cuja proposta é de ‘formar’ e ‘subsidiar’ a ação docente. Tais documentos, previamente a nossa investigação, não tinham sido examinados cientificamente, porém o enfoque documental foi de fundamental relevância para entender e interpretar o fenômeno observado e produzido em contexto comunicativo.

A fim de observarmos o *locus* escolar, mais especificamente, compreender acerca da didatização¹⁷ de duas sequências do IQE, trabalhadas pela docente para o ensino da escrita em turmas do 4º ano, dos anos iniciais do EF, dando conta do nosso *segundo objetivo* de pesquisa, optamos, primeiramente, por gravar em áudio, as observações de campo. Neste momento, posicionamo-nos como observadores do processo, a intenção era não interferir, de maneira mais direta, no desenvolvimento da prática docente, assim como, na rotina e na (in)disciplina dos aprendizes- por se tratar de turmas dos anos iniciais do EF. Paralelamente a isto, resolvemos produzir um diário de notas, a partir das interações na pesquisa de campo, para registro de questões pertinentes ao entendimento do nosso objeto de estudo. Segundo Neves (1996), a arte da descrição está presente nas ciências para melhor compreender o fenômeno social.

Para atender ao nosso *terceiro objetivo* de pesquisa, refletir sobre as ações responsivas da docente, em relação ao material didático e à construção do seu projeto didático autoral para o ensino de produção textual, organizamos a análise do material gerado em coletado em duas etapas. Já que foram observadas duas sequências do IQE, sendo didatizadas, por Joseane para o trabalho com a produção escrita, em cada etapa consta: (1) uma análise documental das sequências didatizadas, buscando trazer à tona as concepções de ensino de língua e de escrita e materializadas no instrumento didático, na versão aluno e docente; (2) em seguida, com base em 13 (treze) h/a de gravação em áudio, total das aulas geradas *in loco*, e nas anotações sobre essas observações de campo, buscamos desvelar os fios dialógicos empreendidos na prática de ensino, de modo a identificarmos o percurso responsivo construído pela professora, por meio das concordâncias, dos desacordos e das adaptações diante das orientações ao docente no recurso didático. Isto é, tivemos a preocupação em revelar o lugar ocupado por cada sequência do IQE, na ação docente, observando se a profissional se propunha meramente a repetir o que ‘orientavam’ as prescrições do material didático (MATÊNCIO, 1998) ou se ela as seguia, mas, ao mesmo tempo, reelaborava novas rotas de ensino em favor de um projeto didático autoral (BUNZEN, 2009) para o trabalho com a escrita de textos de sua turma.

Para fundamentarmos as nossas análises tanto sobre os materiais didáticos, quanto acerca dos fenômenos discursivos gerados nas aulas observadas, trouxemos à discussão os estudos realizados na pesquisa sobre os conceitos teórico-metodológicos de sequências

¹⁷ Ou comumente conhecido, como *transposição didática*, termo ampliado por Chevallard (1985 apud ROJO, 2013) que serve para designar a passagem do saber científico (aquele que os estudiosos e os cientistas elaboram) para o saber ensinado (aquele que ocorre dentro da sala de aula). Mas, que na nossa dissertação preferimos utilizar didatização.

didáticas, adaptados ao ensino do francês como língua materna pela Escola de Genebra e apresentado nos artigos de Dolz, Noverraz e Schneuwly ([2001] 2004), Schneuwly e Dolz ([1997] 2004), Dolz e Schneuwly ([1996] 2004); de produção textual, defendido por Geraldini (1984) 2003, [1991] 2003, 2010) e replicado por outras pesquisas que enfocam o tema dentro de um viés dialógico e interacionista, em consonância com as obras bakhtinianas, como Soares (2001), Bonini (2002), Azevedo e Tardelli, [1997] 2004, Menegassi (2011), Leite (2012) etc.

A partir das discussões geradas por meio desses aportes teóricos, fomos em busca de atendermos ao nosso *quarto objetivo*, identificar quais concepções de ensino (língua, texto, prática da escrita, gramática) estão subjacentes à prática docente de língua materna. Pois, segundo autores como Barbosa e Souza (2006), Bunzen (2009) e Souza e Pimentel (2015), essas concepções que os professores trazem para a escola interferem nas suas práticas de sala de aula. Para isso, além de utilizarmos as gravações das aulas observadas, trouxemos à análise, as entrevistas semiestruturadas¹⁸ com professora participante da pesquisa, gravadas em áudio.

O uso deste instrumento de investigação, as entrevistas semiestruturadas produzidas com a docente e com a coordenadora do IQE na SE, também nos possibilitou a compreensão sobre o que emergiu nas situações de observação e de entrevistas, para melhor descrever e refletir sobre a utilização dos artefatos didáticos que subsidiaram a prática docente, nosso terceiro objetivo de pesquisa. Às vezes, para entender o que acontece dentro de sala de aula, temos que perceber o que ocorre fora; para que assim, percebamos os pontos de encontro, as similaridades como também as diferenças, as particularidades dos casos (FREITAS, 2002).

Acreditamos que por meio das entrevistas e de outros momentos de produção de linguagem dos sujeitos envolvidos (em uma conjuntura micro e macro)¹⁹; uma vez que, esta se realiza pela interação verbal, cuja realidade fundamental é o seu âmago dialógico – foi possível perceber estes fios dialógicos presentes na fala, no mundo da docente, e na inserção da sequência do IQE em suas ações didáticas. Como diz Bakhtin ([1934-1935] 1990), não existe enunciado isolado do mundo. “É por tudo isso, que nas ciências humanas, o

¹⁸ Optou-se por este tipo de entrevista, no dizer de Lüdke e André (1986, p. 34), por apresentar um esquema básico, porém não aplicado de maneira rígida. Assim, é possível que o entrevistador faça as devidas alterações durante a pesquisa: é “um tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas livres, menos estruturados” As informações que se quer obter e os informantes que se quer contatar são mais convenientemente abordáveis por meio de um artefato mais flexível.

¹⁹ Denominamos como micro- o espaço de sala de aula, e macro- a conjuntura que é externa à aula, mas que interfere diretamente no acontecer interno: equipe gestora, estrutura física da escola e da Rede de Ensino, políticas públicas que norteiem o ensino etc.

pesquisador não se pode limitar ao ato contemplativo, pois diante de si há um ser que tem voz e precisa falar com ele, estabelecer uma interlocução” (FREITAS, 2003, p. 8).

Nesse sentido, percebe-se que desde amostragem dos dados até a análise, a pesquisa perpassa pelo método descritivo e interpretativo, sob o fenômeno discursivo observado em campo, posicionando-nos não como meros coletores de dados. Procuramos, sobretudo, ressignificar e aprender a entender a própria pesquisa, não só para explicar, no entanto, para colocar-nos em relação de alteridade com o outro, o pesquisado. Freitas (2003, p. 06) argumenta que o estudo científico visto sob esta orientação se concretiza “como uma relação entre sujeitos, portanto dialógica, na qual o pesquisador e pesquisado são partes integrantes do processo investigativo e nele se ressignificam”. Com isso, em seguida, vamos realizar uma descrição dos fenômenos coletados *in loco* para melhor compreendermos a pesquisa.

1.5 CORPUS DE DADOS: PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E COLETA

Como vimos, a presente pesquisa tem uma abordagem de análise qualitativa, de natureza descritiva, interpretativista e documental, cujo *corpus* é formado de dados do discurso escrito e oral:

- o discurso escrito:
 - (i) descrições dos materiais didáticos produzidos e trabalhados pelo IQE para auxiliar as ações pedagógicas do *Qualiescola*, nas formações continuadas e na atuação docente para o ensino de Língua materna;
 - (ii) levantamento acerca das capacidades de linguagem (linguístico-discursivas, discursivas e de ação) das sequências destinadas ao trabalho com produção textual propostas pelo Instituto e didatizadas pela docente Joseane;
 - (iii) notas de campo coletadas durante as observações de aula.

- o discurso oral:
 - (iv) 2 (duas) entrevistas semiestruturadas gravadas, em áudio, com a docente e com a coordenadora geral do programa na SE²⁰. Conforme podemos visualizar no quadro a seguir:

²⁰Inicialmente, a proposta era entrevistar o Secretário de Educação da cidade, como não foi possível, fui encaminhada à responsável pelo programa na sede da secretaria, esta concedeu-nos e autorizou a divulgação da entrevista para fins acadêmicos.

QUADRO 2: *Corpus das entrevistas*

Nomes	Função	Tempo da entrevista
Joseane	Professora do 4º A	00: 58: 00
Maria	Coordenadora Geral do IQE	00: 35: 00

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Todas as gravações de áudios, das entrevistas e das observações de aula, aconteceram após a aprovação, por parte do Conselho de Ética da UFPE²¹, em 2015, para realização da pesquisa. Vale mencionar que as entrevistas docentes foram realizadas na própria unidade, durante o horário de trabalho; apenas, a da coordenadora geral do IQE, Maria, ocorreu na sede da SE do município. (v) 2 (duas) ações didáticas, gravadas em áudio, com o uso dos artefatos do IQE para o trabalho com a produção textual, em uma turma do 4º ano do EF. Diante disso, vejamos mais detalhes no quadro abaixo:

QUADRO 3: *Didatização docente*

Período	Títulos das sequências	Carga-horária das observações	Número de dias letivos de observação
2ª semana	Leitura e interpretação de texto-notícias	8	4
3ª semana	SD 4- produzindo/reproduzindo contos de fadas/contos maravilhosos	5	2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

É importante ressaltar que a sequência aplicada na segunda semana, apesar do título não indicar o trabalho com a produção textual, na versão ao docente do material, toda a orientação desenvolve uma modularidade, ao nosso ver, inspirada na proposta genebrina. Por esta razão, optamos por inclui-la na pesquisa.

De um modo geral, foram destinadas 4 (quatro) semanas para a pesquisa de campo, no entanto, não se realizaram em semanas corridas. Como só tivemos a autorização para realizar a pesquisa, em setembro de 2015 pelo IQE, e como este apresenta um calendário determinado para a aplicação das sequências pelos professores, adaptamo-nos ao cronograma²² e planejamento de aula docente. Todavia, é preciso reiterar que embora tenhamos realizado a geração de dados sobre a prática de sala de aula em 6 (seis) dias, somente observamos 13

²¹De acordo com o Parecer Consubstanciado do CEP, ver ANEXO A.

²² Não mencionamos as datas do cronograma de aplicação do município, buscando não dar especificidades sobre o campo de pesquisa e nem indícios para identificar os voluntários envolvidos.

(treze) horas-aula, tempo em que a professora Joseane destinou para a didatização dos materiais.

Para deixar mais claro os pressupostos teóricos e metodológicos utilizados pelo IQE, na próxima seção, vamos descrever, em forma de perguntas e respostas, os preâmbulos da proposta, com base nas informações disponíveis no site oficial e nos materiais disponibilizados para a pesquisa pelo Instituto.

2 CONTEXTUALIZANDO O INSTITUTO DE QUALIDADE NO ENSINO (IQE)

Nesta seção, trazemos um panorama geral sobre os princípios e a estrutura organizacional do Instituto de Qualidade no Ensino (IQE); assim como, a descrição de sua proposta de ensino, as estratégias avaliativas, a formação de professores e os parâmetros que orientam a elaboração de materiais didáticos que subsidiam o programa.

2.1 O QUE É?

Com base nas informações disponíveis na página virtual²³ do IQE, o instituto “é uma associação civil de caráter educacional e de assistência social, sem fins econômicos²⁴, criada em 1994 e mantida com o apoio de empresas privadas²⁵ e parcerias com governos”. Objetiva promover e desenvolver programas educacionais que contribuam para a melhoria da qualidade da Educação Básica, em escolas públicas de EF. Para lograr êxito, propõe realizar uma transformação na sala de aula, promovendo desde a reestruturação das ferramentas de gestão ea capacitação do corpo diretivo da instituição e dos profissionais da SE, até a avaliação dos alunos, passando, principalmente, pela requalificação e pelo acompanhamento dos professores.

²³ Disponível em: <http://www.iqe.org.br/instituto/instituto.php>, acesso em 25-09-2015.

²⁴ O IQE possui registro no Conselho Nacional de Assistência Social - <http://www.mds.gov.br/cnas/>, como entidade filantrópica, para isso estabelece convênios com empresas, para custear seus projetos, visto que não tem fins lucrativos.

²⁵ Conforme mencionado em sua página web, “apesar de 98% de crianças brasileiras entre 7 e 14 anos terem acesso à escola pública, é comprovado que os alunos brasileiros têm um péssimo desempenho em leitura, interpretação de texto e matemática”. Com base neste dado, o IQE propõe que os setores (públicos e privados) da sociedade se unam a favor da educação, “uma vez que se coloca em risco o futuro da nova geração de brasileiros”. Para isso, o Instituto implementa duas ações para inserção no âmbito escolar de iniciativas de pessoas físicas e jurídicas: adoção de escolas e voluntariado. A primeira se realiza por meio doações ou ações sociais de empresas e pessoas físicas que podem contribuir “para o desenvolvimento e/ou manutenção de uma entidade escolar”. A outra se converte como uma ação social possível de ser realizada na escola, o voluntariado realizado por funcionários das empresas ou pessoas físicas que podem atuar na educação, complementando as atividades pedagógicas, mas não substituindo “as funções do educador, do Estado ou dos governos”. Como retorno pragmático e incentivo às empresas, o Instituto fala sobre o Marketing Relacionado à Causa (MRC) que “é uma parceria comercial entre empresas e organizações da sociedade civil que utiliza o poder das suas marcas em benefício mútuo”. Isto é, uma ferramenta que une as estratégias de marketing da empresa com as necessidades da sociedade, visando trazer benefícios para ambos. Neste sentido, as entidades investidoras na proposta do IQE recebem ampla divulgação na sua página web e nos materiais didáticos elaborados pelo programa. A exemplo, na página web do IQE, só em Pernambuco, constam indicações a 30 (trinta) empresas de diversos setores, nas cidades de Caruaru, São Joaquim do Monte, Sairé, Chã Grande e Recife, dentre elas: EMS Sigma Pharma, Centro Diagnóstico Multimagem, Centro de Diagnóstico Boris Berenstein, Chesf - Companhia Hidroelétrica do São Francisco, Tim Nordeste S/A, Wal-Mart Brasil, Gerdau S/A, Philips do Brasil etc. Há organizações parceiras também em São Paulo, Piauí - Parnaíba, Teresina, José de Freitas e Campo Maior (Disponível em: <http://www.iqe.org.br/parceiros/parceiros.php>, acesso em: 04-04-2016).

Na busca por realizar essa proposta pedagógica, o IQE lança-se em 2002, como um projeto experimental, em três escolas estaduais na região Metropolitana de São Paulo, Taboão da Serra e Embu (SP), atendendo a mais de três mil alunos. Logo, expandem-se a outras regiões: Campinas, Santo Amaro e Campo Limpo (SP); e Recife (PE) - atendendo a um total de 8.183 alunos e 208 educadores. Em 2003, redimensiona-se e cria-se o programa *Qualiescola* que passa a atuar em várias regiões do país, como ‘programas educacionais’ que são vendidos aos municípios. Em 2012²⁶, o *Qualiescola* é desenvolvido nos estados de São Paulo, Pernambuco, Piauí e Bahia, atendendo a mais de 181.676 alunos e cerca de 7.344 educadores de 874 escolas. Em 2015, de acordo com o site do IQE, o programa oficialmente passa a atuar nos Estados de Espírito Santo (Vitória), Rio de Janeiro (Paraty), São Paulo (Roseira), Bahia (Salvador), Pará (Benevides) e Pernambuco, nas cidades de: Águas Belas, Arcoverde, Bezerros, Camocim de São de Félix, São Bento do Una, Igarassu e Recife.

2.2 EM QUE CONSISTE O *QUALIESCOLA*?

Para efetivar a proposta de melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos discentes de escolas públicas do EF, o IQE elabora o programa *Qualiescola* em duas versões, o *Quali I* para os anos iniciais do EF (1º ao 5º ano), trabalhando Língua Portuguesa (LP) e Matemática; e o *Quali II*, que além destas disciplinas, são propostas outras áreas (Geografia, História e Ciências) destinadas aos alunos dos anos finais (6º ao 9º ano).

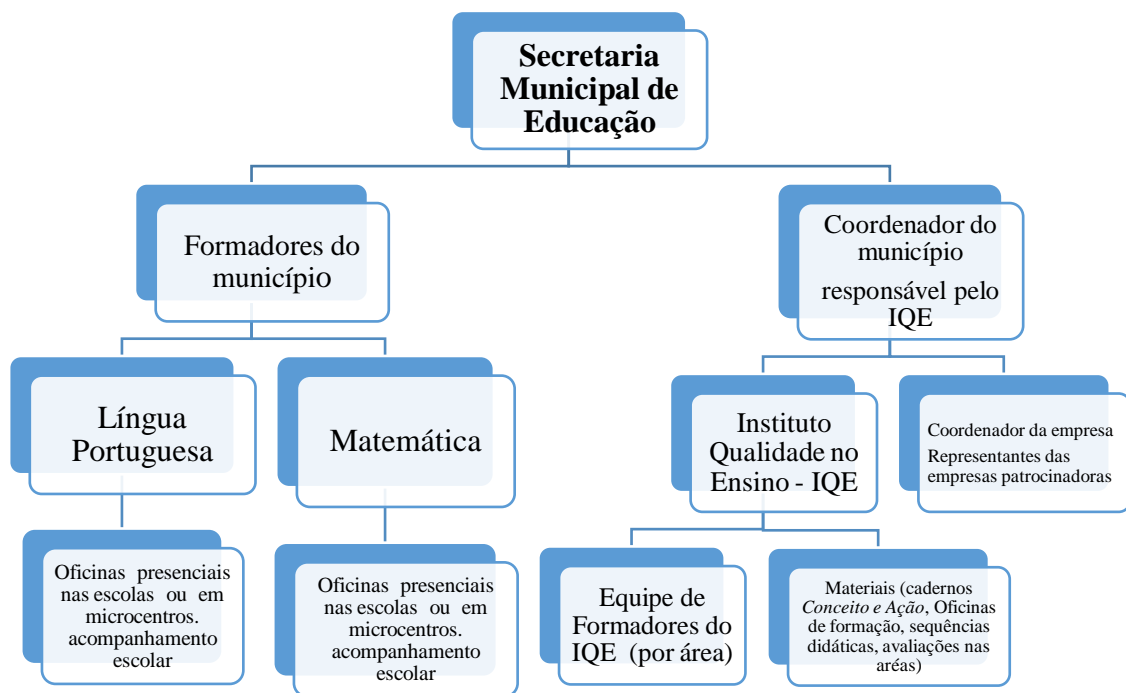
É necessário comentar que para atender os nossos objetivos de pesquisa, retringimo-nos nosso ângulo descritivo e interpretativo, sob os aspectos metodológicos e documentais do programa, aos anos iniciais; por isso, ocupamo-nos em dar a devida extensão ao *Quali I*. Para tal, segundo o IQE, para levar a cabo a proposta em diversas cidades brasileiras, é preciso que algumas ações sejam realizadas: (1) preparar, profissionais indicados ou selecionados pela SE, para atuarem como formadores de professores, nas áreas de LP e de matemática, para os anos iniciais do EF; (2) formar os professores do município em serviço, por meio de oficinas presenciais quinzenais, estudo de materiais de apoio e fornecimento de planos de ensino e de sequências; (3) assessorar os gestores escolares, que participam de oficinas periódicas com temas focados na melhoria da gestão escolar; (4) avaliar a aprendizagem dos alunos, a cada seis meses, nas respectivas áreas, objetivando acompanhá-los na evolução da aprendizagem; orientar o planejamento escolar (planos de ensino) e redimensionar a seleção e o uso das

²⁶O último levantamento quantitativo do programa, disponível no site, foi realizado para o ano de 2012.

sequências, de acordo com as dificuldades apresentadas pelos estudantes do município, nos instrumentos avaliativos; e (5) oferecer aos estudantes com baixo rendimento, reforço escolar, com materiais adequados, segundo as características e os ritmos de aprendizagem diferenciados.

Estas ações do programa preconizam envolver diversos membros da comunidade escolar: aprendizes, docentes, gestores. Vejamos a estrutura operante do programa.

FIGURA 1: Estrutura operante do *Qualiescola*



Fonte: Elaborada pela autora, conforme dados indicados em http://www.iqe.org.br/programas/fundamentos_qualiescola.pdf, acesso em: 04-11-2015.

Nesse sentido, para que o *Qualiescola* comece a atuar tem-se toda uma estrutura operante que deve entrar em funcionamento na SE de cada município, buscando fazer com que o programa obtenha o êxito esperado: deve-se indicar ou selecionar um coordenador geral (concurado ou não), para ser responsável por gerir todos os assuntos que digam respeito ao programa - atuando como um intermediador entre a SE e o IQE. Junto a este, em nível de significância para o transcorrer das ações, tem-se a figura dos formadores - profissionais indicados (ou selecionados) pela SE e capacitados pelo IQE para atuarem como formadores dos professores da Rede de ensino. Assim, as ações do Instituto não visam a fornecer apenas materiais didáticos para serem aplicados pelo corpo docente, mas também promover e reforçar a sua formação e a da equipe gestora das escolas da cidade.

É preciso ressaltar que todos os materiais didáticos (cadernos *Conceito e Ação (CA)*, Oficinas de formação, sequências, avaliações nas áreas) trabalhados no transcorrer das ações do programa são produzidos por uma equipe selecionada²⁷ pelo Instituto, sem vinculação com Instituições de Ensino Superior (IES), e com experiência nas áreas específicas de atuação do *Qualiescola*.

2.3 QUAL É A PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA DO *QUALI I*?

Em linha gerais, a proposta teórico-metodológica do programa em LP é esmiuçada, mais especificamente nos denominados – cadernos *Conceito e Ação (CA)*²⁸. Estes recursos são utilizados pelo IQE nas formações continuadas, para preparar tantoos formadores da Rede quanto o corpo docente do município sobre os temas que norteiem a prática de LP e a forma de abordagem estrutural do *Quali I*. Amparando-se nos PCN (1997), o IQE diz que “o objetivo do ensino de Língua Portuguesa deve organizar-se com vistas a que possa expandir o uso da linguagem, sendo capaz de adequar-se às diversas situações comunicativas, expressando-se oralmente e por escrito e adquirindo a competência leitora” (CONCEITO E AÇÃO 5, V. 2, 2014, p. 07).

Notamos, contudo, que é especificamente nos cadernos CA 5²⁹ que se desenha o modelo pedagógico do programa, materializando-se como uma proposta curricular³⁰, organizada em

²⁷ É interessante destacar que não obtivemos informações sobre o processo seletivo da equipe de produção dos materiais, tampouco acerca da formação acadêmica dos mesmos. No item ‘Quais e como são os materiais didáticos propostos’ deste capítulo, damos mais informações acerca da equipe de produção do IQE.

²⁸ Os cadernos CA apresentam um conjunto de materiais agrupados em oito volumes de cadernos. Em geral, em cada volume consta três manuais que abordam temáticas diversas relacionadas à prática pedagógica, de acordo com as áreas de atuação, LP ou matemática. Em LP, área fulcral na nossa pesquisa, o caderno 1 foca no eixo da alfabetização; os cadernos 2, 3, 4, 6 trabalham assuntos pertinentes ao ensino e aprendizagem de língua e de texto e os processamentos na leitura, na produção e na análise linguística de tais textos; o caderno 5 se divide em dois blocos, por esta razão são oito, o primeiro fundamenta questões sobre planejamento escolar; e o outro explora os objetivos específicos da área de LP; e o caderno 7, centra-se na abordagem prática da literatura infantil. Para mais detalhes, a seguir, dedicamos a seção ‘*Quais e como são os materiais propostos?*’.

²⁹ Como pontuamos na nota anterior, são vários os cadernos CA, no entanto, nesse momento nos interessa ver mais de perto o 5, pois é nele que se concretiza a proposta do programa.

³⁰ Amparando-se claramente na proposta da Escola de Genebra, embora a referência esteja apagada nos materiais produzidos, o IQE propõe não apenas um programa escolar, mas um currículo para cada município que venha atuar. No sentido dado por Dolz e Schneuwly ([1996] 2004), o primeiro centra-se mais na disciplina a ensinar e é elaborado de acordo com a estrutura interior dos conteúdos; já no currículo, esses mesmos conteúdos deveriam ser elaborados em função das capacidades do estudante e das experiências necessárias à sua aprendizagem. Baseando-se em Coll (1992), estes autores dizem que um currículo do ensino de língua deve fornecer aos docentes, segundo os níveis de ensino, informações definidas sobre os objetivos pretendidos pelo ensino e sobre as práticas de linguagem que devem ser abordadas, isto é, “sobre os saberes e habilidades implicados em sua apropriação” (DOLZ; SCHNEUWLY ([1996] 2004, p. 43). Assim, para os distintos componentes do currículo, deve-se levar em consideração a progressão, ou melhor, a organização temporal do ensino para que se alcance um nível alto de aprendizagem.

dois momentos, intimamente implicados: o processo de ensino e aprendizagem e a elaboração de planos de ensino para a área de LP. Para formular os pressupostos, o Instituto busca, com base em referenciais curriculares do MEC (BRASIL, 1996, 1997, 1998)³¹, criar os princípios norteadores para um planejamento escolar, com temas que tocam à equipe gestora e à docente de cada escola do município, tais como: natureza do planejamento e dos seus componentes, fins e objetivos da educação, concepções de ensino e de aprendizagem, construção de uma proposta pedagógica, componentes do plano de ensino. Na verdade, são temáticas que buscam subsidiar procedimentalmente a elaboração da proposta pedagógica da escola e do município.

Indo em consonância com esta noção metodológica, tem-se “o professor como mediador do processo de construção do conhecimento e da sua relação com os alunos” (CONCEITO E AÇÃO 5, V. 1, 2014, p. 29). Para tal, propõe-se que o docente elabore seu plano de ensino. A orientação do programa é que ele assuma um compromisso individual com as decisões tomadas coletivamente no planejamento, conforme as especificidades de sua área de conhecimento, e que devem estar em acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola. Somente a partir daí, o professor deve formular os objetivos gerais da disciplina (expectativas de aprendizagem para um dado ano) (p. 35). Tais intenções educativas³² são o que os PCN (1997, p. 82) elencam como *blocos de conteúdo*, ou seja, são aqueles conhecimentos “considerados fundamentais para que os alunos possam conquistar os objetivos propostos”. Os objetivos estão relacionados com os conteúdos e, por sua vez, estes são os meios para o desenvolvimento das habilidades a serem construídas pelos estudantes (CONCEITO E AÇÃO 5, V. 1, 2014, p. 38).

Para justificar a sua proposta de organização do ensino, o IQE diz que o grande desafio da escola, é ensinar o aluno a aprender a aprender. Ou seja, ensiná-lo a construir conhecimentos (ou capacidades, ou competências) e conseguir aplicá-los para resolver novos problemas. Então, para “favorecer a formação de habilidades associadas aos conteúdos escolares”, o professor deve ter uma intenção clara e decidida e deve estar, portanto, expressa em termo de objetivos de aprendizagem (CONCEITO E AÇÃO 5, V. 1, 2014, p. 39). Com

³¹ No caderno 5, assim como nos demais, o IQE não menciona que se baseia nos documentos do MEC para a elaboração da proposta, apenas realiza citações diretas ou indiretas para consolidar sua abordagem. Durante a pesquisa, apenas foi identificada uma indicação em um documento de março de 2008, onde diz que todos os programas realizados pela entidade referenciam os PCN, sem mencionar o ano de publicação (1997 ou 1998). É possível ver tal material em: http://www.iqe.org.br/imagens/imagens_noticias/programa_qualidade_na_escola_itacuruba.pdf.

³² Tal observância ao emprego dos PCN quanto aos objetivos de ensino e de aprendizagem e seu emprego como intenções educativas é mencionada no caderno Conceito e Ação 5 (2014, p. 38), para fundamentar o que denominam como ‘habilidades’.

isso, o Instituto elaborou habilidades³³ (ou objetivos) de aprendizagem peculiares a cada área (LP) e práticas de ensino (leitura, produção textual e análise linguística) e definidas distintamente de acordo com o ano de escolaridade e o semestre.

Ao menos no plano teórico-metodológico, percebemos que os cadernos CA concebem a aprendizagem como “um processo de elaboração pessoal do objeto de conhecimento com o qual o aluno interage e o ensino como mediação entre o aluno e o conhecimento”, fato que possibilita a formulação de situações significativas de aprendizagem (p. 41). Ao professor cabe, fundamentalmente, relacionar os conteúdos que o aprendiz já domina aos novos, tornando-os significativos. O docente deverá ser um elo entre o estudante e o conteúdo, por isso deve se encontrar bem preparado, para conseguir ensinar o seu aluno a transformar tais conteúdos em habilidades úteis para sua vida. Daí surge a relação intrínseca da avaliação no processo de ensino e de aprendizagem, pois será por meio dela que se tornará possível, por parte do docente, selecionar e verificar o que os aprendizes precisam saber (CADERNO CONCEITO E AÇÃO 5, V. 1, 2014).

Neste sentido, a proposta pedagógica do *Quali I* apresenta claras características que se inserem em uma visão *Interacionista Instrumental*³⁴, aos moldes da Escola de Genebra, sobre o ensino e a avaliação. Para tanto, o IQE traz a noção de sequência didática³⁵ e formula materiais didáticos que organizam o ensino com “atividades e exercícios que seguem uma ordem gradual, buscando levar progressivamente os alunos a construir conhecimento”;

³³ Não é mencionada a fonte de consulta para a formulação das habilidades de aprendizagem do programa, no entanto, percebemos semelhanças tanto com relação à formulação dos descritores quanto no que diz respeito aos objetivos da avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). É importante destacar que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão responsável pela formulação dos descritores e das provas do Saeb, produz três tipos de avaliações externas de larga escala, nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática, atendendo aos respectivos anos de ensino: 3º anos do EF (**Avaliação Nacional da Alfabetização- ANA**), 5º e 9º anos do EF (**Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc- Prova Brasil**) e 5º e 9º anos do EF e 3º ano do Ensino Médio (**Avaliação Nacional da Educação Básica- Aneb**). A Aneb e a Anresc/ Prova Brasil realizam-se bianualmente, ao passo que a ANA é anual. No geral, o objetivo, ao menos pretendido pelo Saeb é avaliar a Educação Básica brasileira, assim contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, “oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica”. Ademais, busca-se disponibilizar os dados, conhecidos como o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), quantitativos e indicadores que viabilizem a compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados, no âmbito nacional, regional, municipal e escolar (Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>, acesso em: 24-02-2016).

³⁴ Segundo Dolz e Schneuwly ([1996] 2004), é uma teoria que leva em conta as interações reguladas pelo docente, que assume a função de levar o aprendiz a assimilar as novidades, ao mesmo tempo, que percebe o que eles já sabem dentro do seu contexto social. Para tal, utiliza-se de uma progressão artificial, com elaboração de instrumentos, intencionada a “melhor controlar os diversos componentes que integram o processo de ensino aprendizagem” (p.47-48). Dedicamos particular atenção a esta perspectiva no II capítulo da dissertação.

³⁵ Dentro desta abordagem, o IQE sugere e elabora o trabalho com as sequências didáticas- conceito trazido da didática da matemática e adaptado ao ensino do francês como língua materna pela Escola de Genebra - e que se utilizam no programa como matéria prima, instrumento didático para as ações em sala de aula.

promovendo uma seleção de conteúdos e de materiais, aos moldes de uma abordagem espiral (não linear) e contextualizada, favorecendo uma maior autonomia e motivação a aprender (CADERNO CONCEITO E AÇÃO 3, unidade 3, 2014, p. 39). Segundo o IQE, esta perspectiva de ensino objetiva que os alunos:

aprendam a ler e a escrever diferentes gêneros de textos que circulam nas práticas sociais. Para isso, é fundamental que esses diferentes gêneros sejam trabalhados em atividades de leitura e produção, de modo que todos os aspectos que definem um determinado gênero sejam observados e compreendidos: o conteúdo temático, a organização, a estrutura do texto e as marcas linguísticas (CADERNO CONCEITO E AÇÃO 3, unidade 2, 2014, p. 16).

Neste tocante, a proposta de ensino em LP, materializada nas atividades e nos conceitos em didaticidade dos cadernos CA, traz uma concepção de língua e de texto que remonta aos pressupostos da Linguística Textual e Enunciativa, aos termos das indicações dos PCN (1997). Para efeitos de pesquisa, interessa-nos ver mais de perto outras formulações que indicam tal abordagem: “a linguagem é uma forma de ação interindividual, orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedades nos distintos momentos de sua história” (CADERNO CONCEITO E AÇÃO 2, unidade 1, 2014, p. 10); as atividades de leitura, interpretação e reflexão sobre a língua “pretendem levar à compreensão global do texto, à aprendizagem dos recursos usados pelos bons escritores, assim como desenvolver habilidades para que as crianças produzam e revejam seus próprios textos” (CADERNO CONCEITO E AÇÃO 3, unidade 2, 2014, p.13); a produção de textos é vista como uma atividades complexa a qual exige que se ative diversas competências que dizem respeito “à busca das ideias e das palavras (o que escrever)”, “à escolha de um gênero de texto (como dizer)”, “à criação de uma imagem do interlocutor” (a quem diz o que quer dizer) e ao “estabelecimento da finalidade que se tem com a escrita do texto. Todos esses aspectos constituem as condições de produção de um texto” (p.8).

Quanto à avaliação, segundo o discurso materializado no caderno CA 5, ela é tomada como um recurso para: diagnosticar, desde o início do processo, o que o estudante precisa saber; formar, durante o trabalho em andamento, a reflexão sobre o processo e a reformulação

acerca do que já foi apreendido; somar, a cada etapa do ensino, o que irá indicar se os resultados esperados estão sendo atingidos e se há necessidade de recuperação.

Ainda que no âmbito teórico-metodológico, a base curricular para o *Qualiescola* busque desenvolver um modelo que apresenta fundamentos nas tendências atuais de ensino e de língua (concepções, espaços significativos para a aprendizagem e facilitadores para o desenvolvimento autônomo do docente e do discente); no uso dos materiais didáticos, lá na escola, notamos que os encaminhamentos não se materializam na mesma direção. Pois, ao planejar as habilidades e os conteúdos para cada área, sem ao menos levar em conta a realidade local e individual das turmas, o Instituto contempla e pensa o processo de ensino e aprendizagem de maneira abstrata e levando em consideração um contexto muito amplo e não situado. Evidenciando-se à maneira das propostas elaboradas em LD, no material da Olimpíada de LP³⁶, nas avaliações em rede (Saeb, Saepe, ENEM...), entre outros instrumentos produzidos para serem aplicados em larga escala.

Todos os conteúdos e as habilidades (objetivos) de aprendizagem propostos pelo *Qualiescola*, para cada ano de escolaridade do EF; bem como, os instrumentos didáticos utilizados e produzidos pelo IQE são sempre os mesmos, de Norte a Sul do país. Aos professores só lhes restará seguir e planejar a disciplina, com base na proposta curricular previamente definida pelo programa. Assim, as aulas de LP de uma escola do bairro de Bomba do Hemetério, em Recife (PE), poderão ser similares às ministradas no Morro da Gurigica, em Vitória (ES). Dissemos, ‘poderão’ porque dependerá, mais uma vez, da concepção sobre o ensino de língua que esses profissionais tenham desenvolvido em sua preparação docente, para realizar as adaptações necessárias aos níveis de aprendizagem e às realidades locais de sua turma.

³⁶ Criada, em 2002, pela Fundação Itaú Social e o Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), com intuito de contribuir para a melhoria da leitura e da escrita de estudantes de escolas públicas brasileiras, o Programa ‘Escrevendo o Futuro’ transformou-se em política pública em 2008, por meio da parceria com o MEC e a realização da ‘Olimpíada de LP: Escrevendo o Futuro’. Em 2016, ocorreu a 5ª edição do concurso bianual que atende um ou mais anos escolares entre o 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas brasileiras. Para além da seleção e da premiação de textos, a Olimpíada propõe para o professor de Língua Portuguesa uma formação que o auxilie na reflexão e na compreensão da função social da escrita, com base na Linguística de Texto e na noção de sequências didáticas para produção textual, da Escola de Genebra. Segundo o site do programa, a ação visa a fortalecer o trabalho em sala de aula dos docentes (Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/programa/#historico-programa>, acesso em: 05/09/2016).

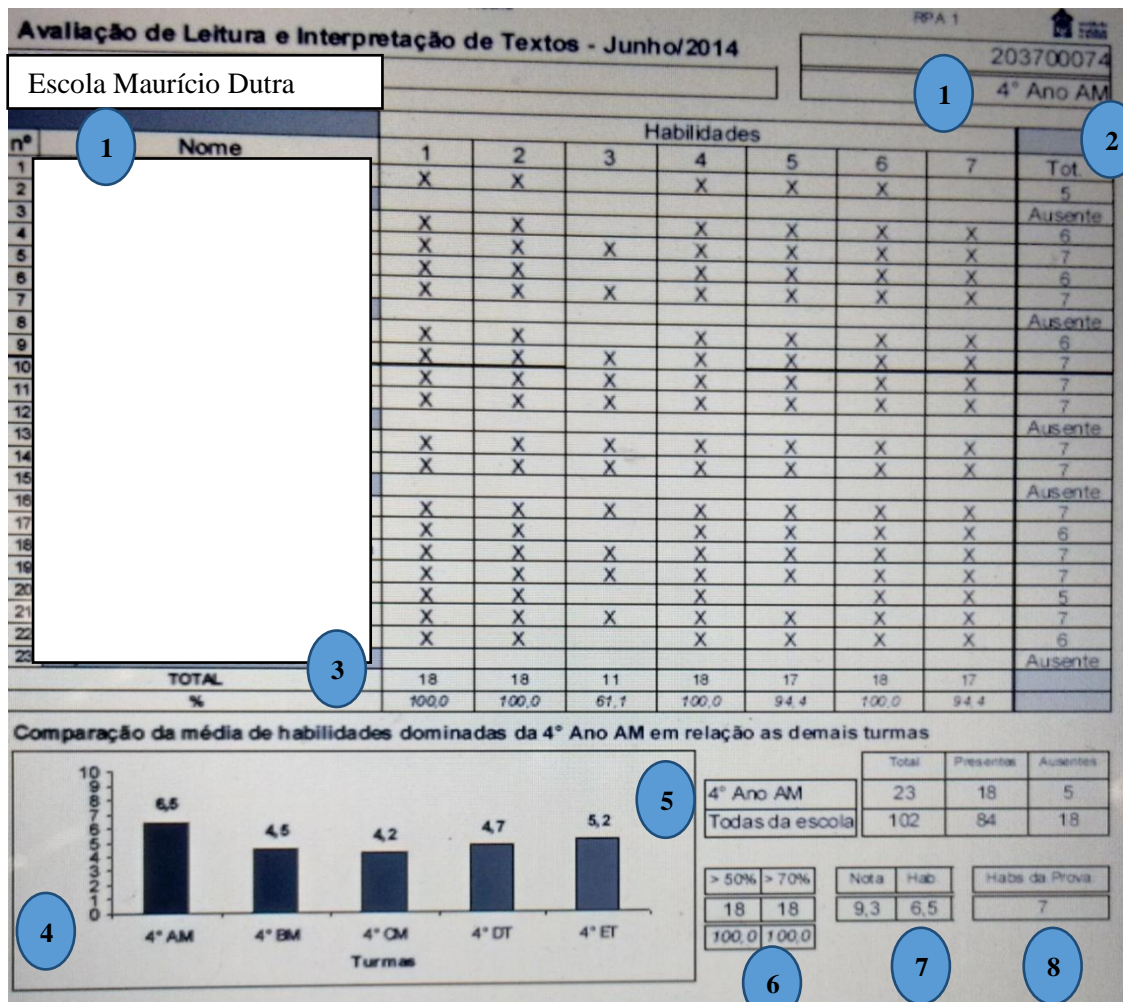
2.4 COMO FUNCIONAM AS AVALIAÇÕES DO *QUALIESCOLA*?

Para atender a perspectiva de ensino proposta no programa, organiza-se como parte integrante do processo, ademais das formações continuadas e das sequências, as avaliações em rede para cada área e turma que o *Qualiescola* atenda no município. De acordo com habilidades e conteúdos previamente definidos para o programa, são produzidas pelo IQE e aplicadas pelos professores das turmas, duas avaliações anuais, ao final de cada semestre no ano letivo. Busca-se verificar no nível de diagnóstico, o que os alunos ainda não desenvolveram em cada área, para a partir daí gerar as próximas ações.

Nestas provas, as correções e os relatórios dos resultados por habilidades são elaborados também pelo Instituto que, por sua vez, repassa a equipe de formadores do município para que sejam analisados e planejadas situações para que possam reverter as dificuldades identificadas nos resultados. Uma das ações perpassa a própria escolha dos materiais didáticos, chamados pelo Instituto de SD, que serão distribuídos nas escolas. Isto é, conforme sejam percebidas as habilidades com menor rendimento no município são selecionadas, dentro do que o programa já dispõe, SD que as atendem. É necessário destacar que o planejamento desses instrumentos didáticos não contempla os problemas locais das turmas ou da escola, mas atinge o rendimento da Rede de Ensino como um todo.

Outra atitude que surge, por meio dos resultados avaliativos, é a análise coletiva do diagnóstico da Rede. Comumente, é nas formações que os relatórios gerais são entregues e analisados, em momentos distintos, com: os gestores das unidades de ensino, apresentam-se os dados percentuais comparativos por habilidades alcançadas pelas turmas da sua escola e pelas outras do município; e com os professores, mostram-se os resultados individuais por habilidade em cada área (LP) e eixo (leitura e compreensão e produção textual) sobre sua turma. Estes resultados, chamados pelo IQE de “devolutivas”, são apresentados e conduzidos pelos formadores das respectivas áreas. Vejamos um modelo abaixo:

FIGURA 2: Devolutiva



Fonte: Elaborada pelo IQE e disponibilizada para a pesquisa.

Legenda: 1- Descrição da turma (nomes e ano); 2- Quantitativo total das habilidades avaliadas por aluno; 3- Quantitativo total da turma por habilidade; 4- Gráfico comparativo de turmas da escola; 5 - Frequência de alunos da turma e da escola; 6- Domínio nas habilidades em percentual da turma; 7 - Resultado da turma por nota e por habilidades; 8- Número de habilidades da prova.

De um modo geral, os tais pareceres apresentam composicionalmente com tabelas e gráficos comparativos, com uma linguagem objetiva e direta, formulados a partir das correções das avaliações e das habilidades de aprendizagem propostas. De acordo com a figura, vemos: (1) referência ao nome da escola, aos estudantes individualmente e à turma/turno; (2) para cada aluno, no quadro, há um resultado individual de acertos em todas as habilidades; (3) somatório geral da turma por cada domínio das habilidades, incluindo apenas o número de alunos que obtiveram êxito. Normalmente, são avaliadas de 7 a 10 habilidades, com base na área do conhecimento. É preciso mencionar que o aluno apenas tem o quadrinho marcado com um 'X', quando o domínio de cada habilidade é alcançado, o que significa que

ele tenha obtido um nível de acerto, igual ou superior a 70%. Nos casos em que o nível de acerto seja inferior a este dado não se obtêm pontuação; (4) gráfico de colunas traz, comparativamente, as médias por habilidades por turmas da escola; (5) total de participantes da turma e da escola na avaliação, ausentes e presentes; (6) quantitativo geral da turma em domínio esperado (>70%) e parcial (>50%) de domínio das habilidades. Neste, inclui-se o dado geral dos alunos que obtiveram um rendimento entre 50% a 69% de êxito nas habilidades. A exemplo na figura 2, vemos 100% dos alunos presentes dominando mais que 50% das habilidades (>50%), e 100% dos alunos presentes com nível de acertos superior a 70% das habilidades (>70%); (7) média geral da amostragem em notas da turma na avaliação geral e a média em percentual de domínio das habilidades. Por exemplo, na avaliação (figura 2) foram contempladas 7 (sete) habilidades; destas, no geral, os alunos acertaram 6,5 habilidades que corresponde a uma média simples de 9,3 para turma em questão; (8) número de habilidades contempladas na prova.

Ademais, paralelamente, a estas estratégias avaliativas, no início de cada ano, nas formações continuadas, são focados temas e estratégias que norteiem o ensino por habilidade: capacita-se o docente a entender e a praticar a proposta do programa- propõe-se a elaboração, por parte do professor, de uma avaliação diagnóstica que atenda a realidade de sua turma. De acordo com estes resultados individuais e locais, o docente poderá realizar seu planejamento e acompanhar processualmente e comparativamente o rendimento nas avaliações do *Qualiescola*, semestralmente.

2.5 COMO SÃO AS FORMAÇÕES CONTINUADAS?

O IQE vende aos municípios onde esteja inserido não só um programa de estudo docente e materiais didáticos, conforme já mencionamos, mas uma proposta de reformulação pedagógica. Ela apresenta uma duração de pelo menos 30 (trinta) meses, contemplando-se com formação à distância (estudo dos 8 (oito) cadernos do CA por parte dos professores) e presencial (estudo dos cadernos CA, em serviço, com oficinas práticas ofertadas pelos formadores da Rede).

Neste processo, têm-se os formadores da Rede como uma função relevante para a materialização das ações do programa. Estes são profissionais da educação, concursados do município em questão, que são preparados pela equipe especialista do Instituto para atuarem como multiplicadores junto ao corpo docente do município, nas áreas de LP, de Matemática

(ou nas demais áreas, conforme se estabeleça na compra do programa pelo município). A preparação formativa para os professores-formadores da Rede ocorre durante toda a vigência do *Qualiescola* na SE e tem uma carga horária total aproximada de 360 h/a, em LP (ou nas áreas específicas). No entanto, os professores atendidos pelo programa têm estudos formativos em todas as disciplinas que tenham formadores, por exemplo: no *Quali I*, em LP e em matemática; e no *Quali II*, em todas as áreas. É necessário dizer que a equipe capacitada de formadores³⁷ atua em duas frentes de trabalho: realiza as formações quinzenais com os professores, em centros de estudo cedidos pela SE da cidade; e efetua o acompanhamento escolar para executar intervenções em salas de aula (tirar dúvidas dos professores, dar sugestões específicas à turma, aplicar sequências etc.). Tanto as formações continuadas quanto os acompanhamentos não ocorrem simultaneamente, alternam-se segundo as áreas de conhecimento do profissional.

2.5.1 Temas abordados nas formações de LP

O programa foi elaborado durante o período de efervescente discussão pública, em escolas e em formações docentes, e não apenas acadêmica, sobre a aplicação das sugestões e esclarecimentos acerca dos PCN em sala de aula. Por isso, em LP, os parâmetros (BRASIL, 1997; 1998) entendem que para participar de atividades ativas da esfera social, há que se considerar uma diversidade de textos, os gêneros- inspirado nos estudos enunciativos e textuais. Por efeito, tais documentos do MEC apontaram para o *texto* como unidade básica de ensino de língua, logo todo docente não poderia fugir desta ideia: o ensino da leitura, da produção textual e da reflexão sobre a língua partirá do texto.

É importante mencionar que a ideia sobre o modo de ver o *texto* como base de ensino-aprendizagem de LP não surgiu com os PCN (1997; 1998), entretanto foi a partir de sua publicação que passou a ganhar mais força no país, nos programas e nas propostas curriculares oficiais (ROJO; CORDEIRO, 2004). Desde a década de 80, tais pressupostos sobre esta materialidade textual em aulas de LP, sobretudo em leitura e em produção de texto, vêm circulando no âmbito da educação do Brasil. Segundo Rojo e Cordeiro (2004), a obra que fez ressoar de modo bastante representativo este princípio foi ‘O texto na sala de aula’, livro organizado por João Wanderley Geraldi e publicado em 1984. Nele, ecoou-se a visão que

³⁷ Nem sempre o formador tem graduação na área pretendida para atuar (licenciados em Letras ou Matemática). No *Quali I*, normalmente, são professores graduados em Pedagogia. Mesmo assim, começam a atuar na função específica, sem ter concluído a especialização ofertada pelo IQE que apenas termina ao final dos 30 meses do programa.

circulou, em parte nos PCN, e é até hoje uma das mais difundidas para o ensino de LP, desvencilhando-se de um modelo tradicional e normativo de ensino de língua, em que relevava a gramática; para ver o texto, como unidade de ensino sob uma perspectiva procedimental, no sentido de que os usos da modalidade escrita da língua, em leitura e em produção, são também importantes.

Diante deste pressuposto, em meados de 2000, surgiram variadas produções acadêmicas³⁸, especialmente, dedicadas aos docentes e aos formadores de professores em serviço, buscando discutir experiências exitosas e didatizar conceitos presentes nos PCN- LP; de modo, a implementar propostas de ensino e práticas de projetos. Ou melhor, dispostos a orientar e a preparar o professor para sala de aula (IQE, 2008)³⁹. Com base nesse diálogo marcado com os PCN (1997), o IQE implementa em 2003, o *Qualiescola*. Para dar conta da demanda, formulam-se os materiais didáticos que subsidiam os estudos docentes, os denominados cadernos *Conceito e Ação (CA)*⁴⁰.

Como se nota, tal postura se aplica e se mantém em voga em muitos municípios brasileiros, devido à deficitária formação docente, continuada ou universitária. Embora estejamos aduas décadas das conhecidas publicações oficiais sobre o ensino do *texto*, vê-se ainda hoje, em sala de aula, o ensino da escrita está mais próximo das clássicas práticas de escrita escolarizadas (expressão escrita, composição, redação) do que da proposta geraldiana de produção textual dos anos 80⁴¹ (SOARES, 2001; GERALDI, [1984] 2003; LEAL, 2003; MENEGASSI, 2011). Portanto, para atender à necessidade efervescente da educação básica nacional e buscando alcançar a eficiência ‘esperada’ para o programa, o Instituto desenvolveu uma série de materiais didáticos: tanto para dar apoio e suporte aos formadores e professores, quanto para permitir avaliar e medir a eficácia do programa implantado.

³⁸ Como indicação sobre a questão, vale mencionar algumas produções da Linguística Aplicada, tais como: Ângela Kleiman (*et al org.*) (1999), em “Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes de projetos da escola”; Roxane Rojo (*org.*) (2000), em “A prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCNs”; Ângela Dionísio (*et al org.*) (2002), em “Gêneros Textuais e ensino”; Ângela Kleiman (*org.*) (2002), em “A formação de professores: perspectivas da Linguística Aplicada”; entre outras obras organizadas de circulação nacional.

³⁹ Disponível em: http://www.iqe.org.br/imagens/imagens_noticias/programa_qualidade_na_escola_itacuruba.pdf, acesso em: 20-02-2016.

⁴⁰ A primeira edição dos cadernos saiu em 2005 e a última 2015. As reedições dos cadernos não trouxeram grandes alterações no que se referem ao conteúdo ou à forma de abordagem conceitual, mantiveram-se restritas a modificações de ordem linguística (gramatical ou ortográfica).

⁴¹ Para mais esclarecimentos sobre a noção de Produção textual, defendida por Geraldi, sugerimos ver a seção ‘A língua e a escrita na perspectiva de Geraldi’, no capítulo II.

2.6 QUAIS E COMO SÃO OS MATERIAIS DIDÁTICOS PROPOSTOS?

Todos os recursos didáticos utilizados na implementação das ações supracitadas são desenvolvidos e impressos, em São Paulo, por uma equipe técnica própria e especializada nas áreas de atuação do IQE. Nos cadernos CA, encontramos algumas referências acerca dos nomes e das funções da equipe de elaboradores dos recursos do IQE: Maria Luiza Sanches (elaboradora), Maria Sidalina de Freitas Gouveia (supervisora pedagógica de LP); Maria Valéria Aderson de Mello Vargas, Regina Maria F. E. Ivamoto e Maria Silvia O. Lousada (leitores críticos), Felipe Elias e Carolina Menezes (editoração), Dennis Paranhos e Raphael Pomelli Schiavo (programação e informática), entre outros.

Para cada ação formativa prevista no programa há materiais elaborados pelo Instituto. Com isso, pretende-se atender às necessidades de todos os membros previstos na comunidade escolar, nas áreas de conhecimento em que o programa atue em cada município. Vejamos agora quais são os instrumentos didáticos produzidos para o programa, no quadro abaixo.

QUADRO 4: Estrutura de Operação do *Qualiescola*

PROGRAMA <i>QUALIESCOLA</i>	MATERIAIS
Formação à Distância do Professor	8 Cadernos de <i>Conceito e Ação</i> de Língua Portuguesa e de Matemática 7 Cadernos de Sequências Didáticas de Língua Portuguesa e de Matemática 1 Manual de Orientação para Apoio à Aprendizagem dos alunos
Formação Presencial do Professor	32 oficinas de Língua Portuguesa e de Matemática Orientações para correção de avaliações de Língua Portuguesa e de Matemática
Gestores, Supervisores e Coordenadores Pedagógicos	4 Manuais de Gestão Escolar Manual do Processo Avaliativo Orientações para correção das avaliações de Língua Portuguesa e de Matemática
Alunos	7 Cadernos de Sequências Didáticas de Língua Portuguesa e de Matemática Avaliações Diagnósticas de Aprendizagem para Língua Portuguesa e Matemática
Formação do Coordenador do Programa e Formadores	Todos os materiais oferecidos para os educadores e alunos.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações indicadas em: http://www.iqe.org.br/programas/fundamentos_qualiescola.pdf, acesso em: 04-11-2015.

Todos os artefatos vêm prontos para serem aplicados nos estudos, presenciais ou à distância, ou em sala de aula. Inclusive, as chamadas oficinas de formações continuadas, são elaboradas aos moldes das sequências, nas versões aluno-docente e formador. Na opção formador, todas as situações didáticas são, previamente, pensadas e definidas- com orientações para o desenvolvimento de cada atividade e até a duração delas⁴². Para cada unidade dos cadernos CA, que subsidiam as formações ofertadas, tem-se uma sequência da oficina. Vamos descrever adiante o que contemplam os materiais didáticos que subsidiam a prática docente, focando na área de LP.

2.6.1 Cadernos Conceito e ação (CA)

O caderno CA tem como intuito subsidiar o *Qualiescola* nas formações continuadas de docentes em diversas redes municipais de ensino no Brasil. Ao todo, são 8 (oito) cadernos organizados a partir de um tema/conteúdo de LP que se subdivide, normalmente, em três subtemas, denominados de unidades (1,2,3 -em manuais separados). Tais cadernos compõem-se como módulos de ensino para serem trabalhados, quinzenalmente, pela equipe de formadores de LP com os respectivos professores de cada Rede de Ensino. Como já mencionamos, são utilizados nos estudos individuais prévios, à distância, em que o professor estuda solitariamente; e presencialmente, nos estudos práticos, onde realizam-se oficinas para a reflexão coletiva dos manuais. No geral, este material visa a instrumentalizar os professores, dos primeiros anos do EF, nas necessidades de sala de aula (CADERNO 1, unidade 1, p. 5, 2012). Observemos os assuntos abordados nos cadernos e, respectivas, unidades.

QUADRO 5: Material de formação docente

CADERNO CONCEITO E AÇÃO	UNIDADES		
TEMA	SUBTEMA 1	SUBTEMA 2	SUBTEMA 3
1. Alfabetização	O que as crianças sabem sobre a escrita	O que sabemos sobre a escrita e a linguagem escrita	Sugestões de atividades para sala de aula

⁴² Acreditamos ser intencional, por parte do IQE, ter um padrão de formações continuadas, à maneira do IQE, pois são organizadas para atender sujeitos de todo o Brasil, de Norte a Sul. Apesar de ser requisito fundamental o uso das sequências das oficinas nos encontros docentes, normalmente, é permitido à equipe de formação planejar e produzir novas situações, de acordo com a realidade do seu grupo.

2.Linguagem, discurso, texto e gênero	Linguagem e discurso	Concepção de texto e fatores de textualidade	O gênero textual como forma de dizer empregada na comunicação humana
3.Processo de leitura de produção de textos	Procedimentos envolvidos no ato da leitura	Produção textual	Procedimentos didáticos para a prática de leitura e de produção de textos
4.Leitura e Análise Linguística de textos na ordem do narrar e do relatar	Leitura, Produção e Análise Linguística de textos da ordem do narrar	Leitura e Análise Linguística de histórias em quadrinhos e produção de narrativas	Leitura e Análise Linguística de textos na ordem do relatar
⁴³ 5.Fundamentos para o planejamento escolar	A natureza do planejamento e seus componentes	A concepção de ensino e de aprendizagem na proposta pedagógica da escola	-----
5.Planejamento de ensino de Língua Portuguesa	O objetivo geral do ensino de Língua Portuguesa	Organização de sequências didáticas e de contextos de aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades e conteúdos	-----
6.Leitura, produção e Análise Linguística de textos da ordem do instruir/ prescrever, do expor e do argumentar	Leitura, produção e Análise Linguística de textos da ordem do instruir/ prescrever	Leitura, produção e Análise Linguística de textos da ordem do expor	Leitura, produção e Análise Linguística de textos da ordem do argumentar
7.Literatura Infantil	Literatura Infantil: conceito e especificidades	Modalidades de textos de “Literatura Infantil”	Atividades didáticas de leitura de textos de “Literatura Infantil”

Fonte: Elaborado pela autora.

Tendo como mote servir de apoio à formação docente, os temas abordados são apresentados nos manuais, levando em consideração a prática pedagógica dos professores. De fato, são cadernos de formação de professores e eles se utilizam de estratégias textuais e discursivas específicas. Entretanto, apesar de trabalhar com muitos conteúdos teóricos das áreas de língua e de ensino, percebemos que a intenção é abordá-los de maneira menos

⁴³ Os cadernos 5 apresentam uma estrutura diferenciada dos demais, compõem-se de dois temas que se subdividem em duas unidades cada, e não três. Por isso, contamos com oito cadernos de CA.

científica. Em uma tentativa, ao nosso ver, de “didatizar” ou “vulgarizar” o conhecimento científico.

Neste intuito, os conteúdos são trazidos aos moldes da estruturação dos documentos oficiais do MEC (1997, 1998, 2012) - não citam diretamente fontes basilares para a elaboração teórica dos cadernos. Contudo, por vezes, trazem uma seção de ‘referências. Como cada tema se divide em três manuais, comumente, as indicações bibliográficas são apresentadas no terceiro- isto, entretanto, não é uma regra. Em algumas unidades, a dita seção se inclui no livro 2, ou no 1; ou é possível ver também menção às fontes em notas de rodapé no corpo textual. Em suma, percebemos que não há uma padronização nas edições ou nas indicações às fontes nos cadernos, adequando-se às normas de referência, por exemplo, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). A grosso modo, o fato pode parecer, para aquele leitor, que tenha pouca experiência de leitura sobre a área, que toda a produção teórica pertença ao IQE.

Para efeito de exemplificação da ocorrência⁴⁴, no Caderno 2, do eixo temático “Linguagem, discurso, texto e gênero”, embora, nas duas primeiras unidades do manual enfoquem o conceito de texto enquanto enunciado (aos termos bakhtinianos, no entanto sem mencioná-lo), une distintos conceitos: gêneros do discurso (Bakhtin) e gêneros de texto (Escola de Genebra), aos moldes dos PCN, sem fazer referências diretas aos estudos, salvo na seção “referências bibliográficas” que apresenta ao final do livreto. Entretanto, no corpo do texto da unidade 3, do Caderno 2, há uma indicação direta aos PCN(1997), quanto à unidade básica de ensino, os textos, e ao objeto de ensino, os gêneros (CADERNO 2, unidade 3, p. 06, 2012); e uma de nota de rodapé, onde menciona a autoria do quadro do agrupamento das sequências de textos da Escola de Genebra (p. 46). Assim, apesar de observarmos uma apropriação sinonímica para os termos gêneros do discurso e gêneros de textos, observamos que o último toma mais forma nos cadernos.

Ainda que não esteja expressamente dito nos manuais, é factível perceber a existência de um diálogo frequente com a obra oficial do MEC e, ao seu apagamento às fontes teóricas no corpo do texto. O fato se materializa como uma estratégia de didaticidade dos PCN(1997) e se converte em uma tentativa de proposta curricular para este documento, talvez porque a elaboração metodológica e conceitual do programa tenha ocorrido em época de efervescente debate sobre os Parâmetros. Neste sentido, aos moldes da indicação dos textos do MEC, o

⁴⁴ Vale a pena reiterar que não temos como intenção realizar uma análise minuciosa dos cadernos CA, por isso mencionamos alguns manuais a pretexto de exemplificar e justificar os nossos argumentos.

Instituto utiliza-se do texto como unidade de ensino e os gêneros como objeto, do 1º ao 9º ano do EF.

Constata-se nesta estrutura, uma opção por preparar todos os professores do 1º ao 5º do EF como alfabetizadores. Embora grande parte do corpo docente dos anos iniciais seja licenciado em Pedagogia, é uma realidade emergente na educação nacional perceber que nem todos sabem trabalhar com alunos que não estão alfabetizados. Por isso, o IQE destina um caderno inteiro, no caso do caderno CA 1, para trabalhar com o tema, e, em todos os outros, traz situações sugestivas para professores com pouca ou nenhuma formação na área de LP (ou de matemática), focando em ambas, aspectos teóricos e práticos sobre Alfabetização e Letramento- disciplinas centrais para as avaliações externas de larga escala⁴⁵, ofertadas pelo MEC, nos Estados e nos municípios brasileiros. Esse fato torna o *Qualiescola*, um programa bastante atrativo para muitas cidades do país que desejem elevar seus índices nestes exames, tanto para o Ideb quanto para o Saepe⁴⁶- pois, passa a atuar como preparador dessas avaliações governamentais.

De um modo geral, os cadernos CA quando abordam algum aspecto teórico, fazem-nos para exemplificar *como* ou *por que* o professor deve fazer tal coisa em sala de aula. Mas, sempre é muito enxuto de conhecimentos teóricos. O redimensionamento dos manuais busca atender a momentos de estudo e de reflexão sobre a língua, bem como intenciona um possível aperfeiçoamento das práticas de ensino; amparando-se na perspectiva ainda vigente no país, desde a alfabetização até o 9º ano do EF. Assim, busca-se converter em um passo a passo do professor, que trabalha em sua maioria, dois ou três turnos, e vê os encontros de formação como uma ‘fuga’ para o cansaço e oportunidade de ver uma atividade que contemple sua

⁴⁵ É com base nessas avaliações que são gerados o Ideb nacional, para as áreas de LP e de Matemática. Para o ano de 2013, a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e de interpretação de textos, foi de 40% para os anos iniciais (1º ao 5º ano) e de 23 % para os anos finais (6º ao 9º ano) em LP. Para matemática, o percentual de adequação em leitura e em interpretação de problemas matemáticos, foi de 35% e de 11%, em tais modalidades de ensino, respectivamente. Dados que mostram a pertinência da abordagem do IQE, com ênfase na alfabetização e no letramento nas respectivas áreas. (Disponível em <http://www.qedu.org.br/brasil/aprendizado>, acesso em 26-02-2016).

⁴⁶ Aos moldes do Ideb, em Pernambuco, tem-se o Saepe (Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco), um sistema de avaliação anual. Os testes do Saepe começaram a ser formulados em 2008 para avaliar competências e habilidades na área de LP e de Matemática, dos estudantes das Redes, estadual e municipal, nos 3º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, no 3º ano do Ensino Médio e no 4º ano do Normal Médio. Além da aplicação dos testes, a avaliação inclui outros instrumentos, como: o questionário do estudante, cujo objetivo é traçar seu perfil socioeconômico e sua trajetória escolar; os questionários do professor e do diretor, com o objetivo de traçar o perfil dos profissionais da educação de Pernambuco. O sistema revela quais são as competências e as habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes de cada ano, como oportunidades para a releitura de políticas públicas, por parte do Estado. Como parte desta política, vale mencionar, o programa de bonificação financeira do Estado, que é gerado com base nos resultados, para as escolas que alcançam os índices educacionais estabelecidos, como meta pela SE do Estado, na perspectiva da melhoria do ensino (SAEPE, 2012).

realidade.É preciso ressaltar que todos os docentes do (1º ao 9º ano), sem exceção, de acordo com os anos da Rede incluídos no programa, recebem os cadernos CA e fundamentados neles são geridos os estudos formativos, em serviço.

Para tal, os cadernos CA são elaborados aos moldes de um livro didático produzido para o professor. Inclusive, as capas dos cadernos (do 1º ao 7º) são padronizadas e atendem a este caráter didático. Para efeito de exemplificação, vejamos a capa de um manual: a unidade 1, do caderno 1 que se destina a trabalhar, em todas as unidades (1,2,3), a temática da alfabetização.

FIGURA 3: Caderno CA



Fonte: Caderno Conceito e Ação 1: Língua Portuguesa “Alfabetização”, Unidade 1: O que as crianças sabem sobre a escrita.

Legenda: 1- Logomarca do programa; 2- Título do caderno; 3- Logomarca Instituto; 4- Área de conhecimento e temática do volume; 5- numeração do volume e temática abordada.

Dentro desses manuais, as unidades são organizadas em seções temáticas que didatizam os conceitos que encabeçam-nas, ademais são estruturadas subseções com intuito de interagir com o público leitor, os professores, tais como: “Apresentação”/“De professor para professor”(apresenta a proposta de todas unidades ou revisa a unidade anterior e ou sugere uma proposta de estudo); “Aonde queremos chegar” (aponta os objetivos da unidade); “Cá entre nós” (formula comentários ou questionamentos sobre a prática), “E lá na sala de aula”(traz sugestões de atividades para sala de aula); “Sintetizando” (aborda os conceitos trabalhados na seção em síntese) e “Lição de casa” (aponta questões problematizadoras para o planejamento docente, segundo suas experiências).

Além disso, todos os cadernos são formulados, com situações de sala de aula, aos moldes de questionários, em que os professores terão de responder, em um espaço destinado a eles. Ao final de cada pergunta da seção “Atividade”, há um comentário de autoria dos elaboradores do IQE que, na maioria das vezes, já são as respostas das supracitadas perguntas. É desta maneira que são introduzidos os pontos conceituais abordados pelos manuais. Ao término de cada unidade, encontra-se a seção “Correção das atividades de estudo”, onde são respondidas todas as questões.

Em geral, as atividades ocorrem em torno de: textos (de diversos gêneros), dando possibilidades de trabalho nos primeiros anos do EF; relatos de situações didáticas e análise de sequências prontas, indicando estratégias que norteiem a prática pedagógica ou promovam a reflexão em docentes mais ‘experientes’; citações de autores e obras renomadas, buscando apoiar o seu discurso com fontes de reconhecido valor na área.

2.6.2 Cadernos de sequências

Pensando nesse olhar sobre a sala de aula, além das sequências elaboradas como sugestão nos cadernos CA, o IQE utiliza-se do termo ressignificado pela Escola de Genebra, sequências didáticas, e formula 7 (sete) cadernos completos, mais um em desenvolvimento que chamamos de ‘caderno extra’⁴⁷. Diferentemente dos cadernos CA que se apresentam apenas na versão professor, estes trazem todos materiais didáticos em duas versões, aluno e docente- à maneira das sequências didáticas impressas da Escola de Genebra que tivemos acesso durante a pesquisa⁴⁸. Na opção professor, as sequências trazem orientações (respostas, comentários sobre as questões, aportes teóricos, sugestões complementares etc.) sobre como devem ser utilizadas em sala de aula. É relevante destacar que nas instruções para este público, os artefatos não apresentam aspectos teóricos aos moldes dos cadernos CA, quando fazem menção a conceitos, ao nosso ver, surgem para decerto sugerir ampliar estratégias para o uso do instrumento didático em sala de aula.

⁴⁷ Com base nos documentos oficiais do IQE, são sete cadernos de sequências, no entanto, ao final das análises dos materiais que tivemos acesso, encontramos instrumentos que não se inseriam nos supramencionados cadernos. Desta maneira, e por indicação de formadores do IQE Pernambuco, resolvemos encaixá-las em um caderno extra que não está completo. Há materiais com textos que datam de 2004 e 2013, e focam o desenvolvimento de distintas habilidades em LP.

⁴⁸ Fazemos menção a sequência didática de autoria de Serge Erard (membro do GRAFE) impressa, em 2001, em francês (sem tradução para o português), nas versões professor e aluno, que tivemos acesso em um minicurso ofertado por Schneuwly, em 2016, na UFPE. O material se intitula *Le debate public* e tem como objeto de ensino, o gênero oral, debate.

De um modo geral, os cadernos se organizam com especificações, nos termos de 1 (um) a 7 (sete) - caderno 1, 2, 3...; ou como extra do caderno. Dentro de cada um consta, ainda, subdivisões em módulos de sequências que se denominam como “partes”, normalmente, parte A, B e C. Há cadernos que apresentam anexos, ou seja, blocos de atividades que não se incluíram na organização inicial e, conforme, foram sendo elaboradas acresceram-nas em um anexo. A exemplo, podemos reiterar o caderno 1, de Alfabetização⁴⁹, que tem um anexo com 11 (onze) artefatos. É interessante dizer que há, em cada sequência, um número de páginas variável, não observamos um quantitativo determinado. Todavia, em todas as páginas, traz-se uma nota de rodapé indicando esta localização, de modo, a referenciá-las e identificá-las com mais precisão nos cadernos. Como podemos exemplificar na imagem abaixo, fato observado em todo o *corpus*.

FIGURA 4: Referência da sequência



Fonte: Imagem elaborada com base nas sequências disponibilizadas pelo IQE para a pesquisa.
 Legenda: 1-Logomarca do Instituto; 2-1ª Sequência da parte A, na versão aluno; 3- Referência ao caderno número 4; 4- Número da página da sequência do caderno 4.

Quanto à elaboração dos cadernos, em geral, são organizados por temas ou por ordens tipológicas de gêneros: no primeiro caso, temático, têm-se o caderno 1, que se dedica a desenvolver sequências de atividades para trabalhar Alfabetização e Letramento; e o caderno 6, dedicado à análise linguística, nele busca-se trabalhar os elementos linguísticos e expressivos partindo de diversos textos. Na segunda formatação dos cadernos, percebemos que o Instituto busca selecionar e desenvolver sequências que contemplem a gêneros de todas as ordens textuais, com base no agrupamento de gêneros aplicado ao ensino de francês como língua materna pela Escola de Genebra⁵⁰; ainda que não seja expressamente dito, é o que se percebe, a exemplo: nos cadernos 2 (conto) e 3 (fábulas, lendas, HQs) que trabalham os gêneros da ordem do narrar; no caderno 4 (notícia), único gênero da ordem do relatar; no caderno 5, agrupam-se duas ordens textuais: descrever ações (receitas, instrução de montagem, lista de compras e regras de jogo) e expor (textos expositivos, relatos de experiência, fichas técnicas e verbetes); e no caderno 7, os gêneros cartas ao leitor e cartas de

⁴⁹ Vale reiterar que os cadernos CA, normalmente, não fazem relação direta com os de sequências. Apenas no caderno 1, percebemos o tema da alfabetização permeando em ambos.

reclamação para exemplificar os textos da ordem argumentativa. Na figura abaixo, podemos visualizar um panorama geral sobre os temas e a organização dos cadernos.

FIGURA 5: Cadernos de seqüências⁵¹

CADERNO 1 alfabetização	CADERNO 2 contos	CADERNO 3 lendas, fábulas e HQs	CADERNO 4 notícia e seus componentes textuais	CADERNO 5 receitas, instrução de montagem, regras de jogo, textos expositivos	CADERNO 6: análise linguística	CADERNO 7: cartas do leitor, de reclamação	CADERNO EXTRA
<p>PARTE A Diagnóstico do nível de escrita da criança - Composta por seqüências 4</p> <p>PARTE B Aprendendo a ler e a escrever criança - Composta por seqüências 4</p> <p>PARTE C Ampliando os conhecimentos de escrita criança - Composta por seqüências 4</p> <p>EXTRA alfabetização -Composta por seqüências 11</p>	<p>PARTE A Leitura e produção de textos; análise e reflexão sobre a língua em contos - Composta por seqüências 4</p> <p>PARTE B Leitura e produção de textos; análise e reflexão sobre a língua em contos - TIVEMOS ACESSO SO A DUAS SEQUÊNCIAS</p> <p>PARTE C Processos de leitura e produção de textos e análise e reflexão sobre a língua em contos -Composta por seqüências 5</p>	<p>PARTE A Leitura e produção de textos; análise e reflexão sobre a língua: lendas -Composta por seqüências 5</p> <p>PARTE B Leitura e produção de textos; análise e reflexão sobre a língua: fábulas -Composta por 4 seqüências</p> <p>PARTE C Leitura e produção de texto; análise e reflexão sobre a língua: história em quadrinhos (HQ) -composta por 4 seqüências</p>	<p>PARTE A Leitura e produção de textos; análise e reflexão sobre a língua: primeira página do jornal -Composta por 4 seqüências</p> <p>PARTE B Leitura e produção de textos; análise e reflexão sobre a língua: notícias -composta por 4 seqüências</p> <p>PARTE C Leitura e produção de textos; análise e reflexão sobre a língua: jornal da sala de aula -composta por 4 seqüências</p>	<p>PARTE A Leitura e produção de textos; análise e reflexão sobre a língua: receitas -Composta por seqüências 4</p> <p>PARTE B Leitura e produção de textos; análise e reflexão sobre a língua: regra de jogo -Composta por seqüências 4</p> <p>PARTE C Leitura e produção de textos; análise e reflexão sobre a língua: textos expositivos -Composta por seqüências 4</p>	<p>PARTE A -Análise e reflexão sobre a língua em atividades de leitura e produção -Composta por seqüências 5</p> <p>PARTE B Análise e reflexão sobre a língua em atividades de produção -Composta por 5 seqüências</p> <p>PARTE C Análise e reflexão sobre a língua em atividades de reescrita -Composta por 4 seqüências</p>	<p>PARTE A - NÃO TIVEMOS ACESSO ÀS SEQUÊNCIAS</p> <p>PARTE B Leitura e produção de textos; análise e reflexão sobre a língua: cartas de reclamação -Composta por seqüências 4</p> <p>PARTE C Leitura e produção de textos; análise e reflexão sobre a língua: cartas de solicitação -Composta por seqüências 4</p>	<p>-Revisão e reescrita de texto - Composta por 2 seqüências</p> <p>-Leitura e escrita - Composta por 3 seqüências</p>

Fonte: Elaborada pela autora.

A figura 5 foi elaborada com base nos cadernos que foram disponibilizados para a pesquisa pelo IQE, na versão PDF, não tivemos contato com a versão impressa, nem ao acervo total dos cadernos. É importante dizer que esses cadernos não são acessíveis a todos (professores, coordenadores, formadores etc.) que participam do programa. Ao contrário dos cadernos CA em que todos são entregues aos docentes nas formações continuadas, nos de seqüências, conforme nos mencionou a coordenação geral do IQE Pernambuco, nem ela mesmo teve conhecimento de todo acervo dos cadernos de seqüências do Instituto.

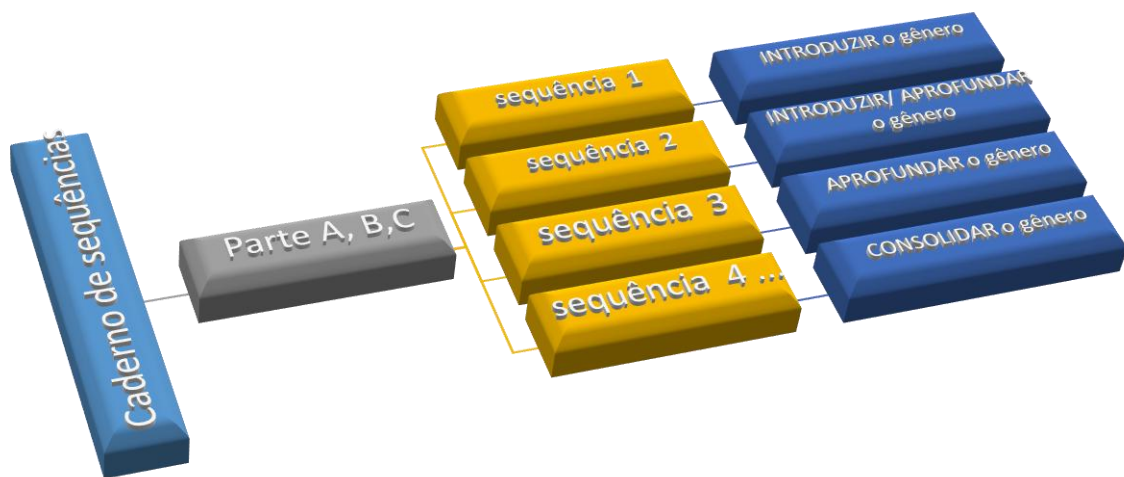
Vale atentar que os cadernos que trabalham os temas não apresentam critérios quanto à composição metodológica dos materiais didáticos. Em cada parte dos cadernos (A, B, C), observamos que cada seqüência se organiza de maneira independente, não se integra como

⁵⁰ Para mais detalhamento, indicamos o capítulo II, na seção “Agrupamentos e progressão dos gêneros”.

⁵¹ Na intenção de trazer mais explicitude quanto às seqüências inseridas em cada parte, integrada nos cadernos, e visando dar uma atmosfera mais geral sobre temas e conteúdos tratados nos materiais, sugerimos visualizar o APÊNDICE C, de nossa dissertação.

uma sequência modular- o que as unem é a temática. Em contraposição, os cadernos centrados nos gêneros se apresentam em um nível relativamente definido. Em cada parte, normalmente, há um conjunto de 4 (quatro) ou 5 (cinco) sequências- atividades elaboradas para um ensino gradual, mas não linear, sobre os gêneros; de maneira a introduzir, a aprofundar e a consolidar a competência metagenérica, no dizer de Koch e Elias (2011). Elaboramos, a figura abaixo, para representar o trabalho em LP construído nas partes dos cadernos, cuja base organizacional seja o gênero.

FIGURA 6: Organização dos cadernos de sequência ‘gêneros’



Fonte: Elaborada pela autora.

Como pode se perceber na figura, as primeiras sequências de cada apartado funcionam como introdutórias sobre os gêneros, apresentando-nos os títulos ‘lendo e compreendendo’ ou ‘refletindo e analisando os textos’. Nelas, busca-se realizar antecipações sobre os conhecimentos prévios do gênero, na oralidade; produzem-se algumas questões que envolvam as dimensões sobre o tema, o estilo e a forma composicional, aos moldes da caracterização bakhtiniana ([1952-1953] 1997, p. 302). No entanto, a forma, muitas vezes se sobressai com relação aos demais. Comumente, a penúltima sequência de cada parte compara um gênero com outro da mesma ordem tipológica ou de outras já estudadas, propondo-se a estudar de modo a aprofundar os conhecimentos acerca do texto. A última sequência de cada parte explora a produção escrita em recontagens ou em reescritas dos textos trabalhados nos artefatos introdutórios, de forma a consolidar os conhecimentos construídos sobre os gêneros. Ao final deste material, comumente, são desenvolvidas as estratégias de revisão e de correção

das produções para serem realizadas pelos próprios estudantes, individualmente, em duplas ou em grupos.

Com o propósito de ampliar nossa compreensão sobre a proposta do IQE e visando buscar suas bases teóricas dentro dos estudos da Ciência da Linguagem, no capítulo a seguir, damos especial atenção ao debate e às repercussões geradas pelos estudos sócio- históricos do Círculo bakhtiniano, no solo da Linguística Textual e Linguística Aplicada no ensino brasileiro. Em seguida, refletimos sobre duas abordagens, aparentemente divergentes, sob o ângulo dos gêneros para o ensino da escrita no país: uma defendida por Geraldini e a outra pela Escola de Genebra.

3 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA ESCRITA NA ESCOLA BRASILEIRA

(...) todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por idéias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico.

Mikhail Bakhtin [1934-1935] 1990, p. 86)

Organizamos este capítulo em três seções que juntas produzem as bases teóricas da nossa pesquisa: na primeira, focamos na proposta atribuída por Bakhtin aos gêneros do discurso. Noção que é matéria prima para inúmeras pesquisas (Linguística Textual, Linguística Aplicada, Análise do Discurso- em suas distintas vertentes etc.) cujo centro das reflexões seja o trabalho com o texto, no âmbito do fenômeno linguístico e do ensino, desde o momento em que se tornou conhecida, em meados do século XX, até a atualidade. Teorias linguísticas que foram utilizadas para nortear e conduzir a história ideológica do ensino de LP, em uma dada época, no Brasil. Mas que, comumente, interpelam muitas práticas de ensino, na contemporaneidade, como presenciamos nos fenômenos gerados *in loco* na nossa pesquisa de campo e que materializamos nos capítulos seguintes.

Na segunda seção, apresentamos um modelo didático de Geraldi, em que o ensino é organizado tendo como base o uso e as necessidades de aprendizagem (GERALDI, 2010). Tal abordagem foi trazida à luz dos estudos linguísticos, a partir da obra organizada por João Wanderley Geraldi, em 1984. Na terceira seção, exploramos os pressupostos desenvolvidos pela Escola de Genebra e sua abordagem modular, para o ensino de gêneros de texto (oral e escrito). Modelo de ensino que, segundo Geraldi (2010), releva as ‘certezas do ensinar’, ao contrário do anteriormente citado, que preza pelos ‘tateios do aprender’.

Há que se notar que as reflexões que realizamos, neste capítulo, são generalizações um pouco imprecisas, uma vez que partem de uma seleção de natureza subjetiva, quanto aos temas a serem postos ao debate. Esse fato gera uma abordagem interpretativista e dialógica acerca dos preâmbulos conceituais da nossa pesquisa, situada nos avanços trazidos pelos estudos interacionistas, de base bakhtiniana, aplicados ao ensino de LP no nosso país.

3.1 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA, DE TEXTO E DE GÊNERO: À LUZ DOS ESTUDOS DO CÍRCULO BAKHTINIANO⁵²

Com base em Pompílio *et al* (2012) e em Koch ([2002] 2009), a dificuldade em definir texto e gêneros tem suas origens no conceito de *língua* que se adota. Percebendo língua como *expressão do pensamento*, um sistema estável e acabado, guiado pela gramática prescritiva; necessariamente o texto será visto como produto desse pensamento lógico do autor. O leitor/ouvinte deste texto será responsável apenas por captar passivamente as intenções mentais do produtor. Na verdade, esta corrente representa um ato puramente individual, monologal, como expressão de sua consciência, de seus desejos, de suas intenções, de seus impulsos criadores etc. Neste sentido, traz-se um certo dualismo à abordagem entre o que é interior e o que é exterior, com predominância clara para o primeiro. Já que toda a expressão procede do interior para o exterior. Ou melhor, tudo que se forma no psiquismo individual, no interior de cada indivíduo, “exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores” (VOLOCHINOV, [1929] 2002, p. 111).

Ao vermos a língua como *instrumento de comunicação*, como código preciso e objetivo (conjunto de signos que se combinam segundo regras); o texto continuaria sendo visto como simples produto, mas agora resultado da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte. Nestes termos, é preciso fazer com que os indivíduos se comuniquem de forma adequada, sem ruídos durante a transmissão da mensagem do emissor ao receptor. Assim, para que haja a efetiva produção de sentido, faz-se necessário apenas o conhecimento do código, por parte do leitor/ouvinte- o contexto é desconsiderado. Apesar de mencionar o receptor, nesta perspectiva, ele é um sujeito meramente passivo, se a mensagem se estabelece de ‘maneira clara’ chega no seu destino e ponto - não há troca, diálogo, réplica, contra-argumentos.

Obviamente, nossa concepção de texto difere das duas anteriores, já que entramos por uma percepção bakhtiniana, e sua visão de língua como *forma de interação* se estabelece em oposição ao objetivismo abstrato ou ao subjetivismo individualista - conforme menciona em sua crítica⁵³ Volochinov ([1929] 2002)⁵⁴. A perspectiva que está sendo proposta é a

⁵² A denominação “Círculo bakhtiniano” se constituiu posteriormente, pelos estudiosos que se detiveram a ressignificar os pensadores russos da época. Os estudos do grupo tiveram origem no início do século XX, em contexto epistemológico russo ‘ignorado’, chega ao Ocidente, apenas, nos anos 60, do mesmo século. Nele, incluem-se Bakhtin (1895-1975), Volochinov (1895-1936) e Medvedev ([1892-1938]1940) (FARACO, 2013).

⁵³ Na crítica formulada por Volochinov, na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (MFL), em 1929, sobre o que denominam de *objetivismo abstrato* e *subjetivismo individualista*, tem-se uma destinação explícita à visão da língua como um sistema de normas e ao Estruturalismo, que surgia dando continuidade aos postulados do suíço Saussure, no *Curso de Linguística Geral* (1916); e aos estudos elaborados pelo alemão Wilhelm Humboldt,

Sociointerativa, um dos aspectos centrais no processo de interlocução é a relação dos indivíduos entre si e com a situação discursiva. Estes aspectos vão exigir que os sujeitos (falantes e escritores) se preocupem em articular conjuntamente os seus textos e, para que isso ocorra, é preciso que tenham em mente, quando falem ou escrevam, os seus interlocutores.

Em decorrência disto, a língua é pensada como discurso, enunciação, tendo em vista que sua natureza é real e social ao mesmo tempo. A enunciação é uma réplica do diálogo social, constitui-se na interação verbal entre os indivíduos. Aspecto essencial para entender a noção de dialogismo e de gêneros do discurso formulada por Bakhtin e pelos demais membros do Círculo bakhtiniano. É, basicamente, neste ponto que reside o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda ela, seja qual for sua utilização (a linguagem cotidiana, a científica, a artística, a publicitária etc.) está ‘imersa’ de relações dialógicas (BAKHTIN, [1929] 1997).

Segundo Brait (2002), um dos mais valiosos ensinamentos que os estudos de Bakhtin podem nos oferecer está na percepção sobre a linguagem, que se estabelece não na aplicação de conceitos preestabelecidos, normas prescritivas; contudo, na elaboração de uma atitude dialógica da linguagem. O diálogo, na vida e na arte, não é o limiar da ação, mas a própria ação. Se a língua é interação, o texto (oral e escrito) será o *locus* da interação. Nele, os interlocutores, como sujeitos ativos, dialogam, constroem-se e são construídos. A esse respeito, Koch (Op. cit.) acrescenta que o sentido de um texto se constrói na interação texto-sujeitos e não pode se colocar como algo anteriormente existente a esta interação. A coerência desloca-se de um ato meramente local do texto, no que se refere às propriedades e à qualidade textual, para se tornar um processo que alia os elementos presentes na superfície textual ao

considerado como precursor teórico para que viesse a surgir, no final dos anos 50, do século XIX, a Linguística Gerativa, com o norte-americano Noam Chomsky (WEEDWOOD, 2002). De um modo geral, tem-se como representantes da primeira orientação aqueles que situam o sistema linguístico como um fenômeno objetivo e externo à consciência individual e independente desta. Isto significa que ao ver a língua como um sistema *autônomo* que pode ser estudado em si mesmo como objeto, de forma objetiva, não passa de uma abstração que só pode ser demonstrada no aspecto teórico e prático de uma língua morta e do seu ensino. O objetivismo abstrato se desvincula do contexto real, aprende-se a língua como um todo isolado que se basta em si mesmo, e não lhe aplica uma compreensão ideológica ativa. Ao apontar criticamente para a segunda concepção de língua, o estudo russo (Op. cit.) se refere à capacidade que o falante ideal tem de produzir enunciados, alheios de toda uma realidade ideológica e sócio-histórica, e ir em busca de uma gramática universal que se realiza no interior de sua mente. Cavalcanti (2008) diz que, nessa teoria, o sujeito mentalizaria sua mensagem, a qual seria compreendida pelo interlocutor exatamente da maneira como foi pensada, como se fosse possível ver a língua como uma forma clara, óbvia e transparente.

⁵⁴A obra MFL foi publicada pela primeira vez na Rússia em 1929, assinada por Valentin Volochinov. Contudo, quatro anos depois, a produção se publica na França já com dupla autoria, Bakhtin e, entre parêntesis, Volochinov (SÉRIOT, 2015). Desde então, foram muitos os quiprocós em torno de sua autoria. Não tendo a intenção de ampliar a polêmica em nossa pesquisa, mas indo ao encontro do que aponta Faraco (2013 [2009]), vamos respeitar a autoria original de publicação do estudo e utilizaremos, no corpo da pesquisa, a indicação autoralde Volochinov, apesar da obra consultada fazer menção nas referências a Bakhtin/ Volochinov ([1929] 2002). Para saber mais sobre estas questões problematizadoras acerca da autoria nos estudos bakhtinianos, sugerimos os textos de: Sériot (2015), Faraco (2013), François (2014), Zenkine (2014), entre outros.

contexto sociocognitivo mobilizado na interlocução. Isto é, a produção de sentido “vêm a constituir, em virtude de uma construção dos interlocutores, uma construção veiculadora de sentidos” (KOCH, [2002] 2009, p. 17).

Deste modo, o escritor e o leitor dos textos são interlocutores engajados no processo de construção de sentido e a língua se converte em um conjunto de normas unificadas ideologicamente que garantem um máximo de compreensão mútua, pois se constitui como uma atividade social, histórica e cognitiva que eleva o aspecto interativo e funcional da língua e não meramente a estrutura abstrata (BAKHTIN, [1934-1935]1990). Até mesmo, os elementos abstratos da língua, semelhantes entre si, carregam-se de distintos conteúdos semânticos e axiológicos que fazem ressoar de variadas maneiras no interior de múltiplas situações. A este processo variável da linguagem, Bakhtin (Op. cit.), p. 96) chama de *estratificação*, ou seja, as novas ‘caras’ que a língua assumira socialmente e, por sua vez, se formarão com elementos da língua (léxico, semântica, sintaxe...) de acordo com as intenções e com as regras estruturais que regem os textos (gêneros).

Com base em um pensamento filosófico e humanista sobre a linguagem, Bakhtin ([1959-1961] 1997) expõe que o texto (oral ou escrito) é um dado primário para o estudo de todas as disciplinas nas ciências humanas⁵⁵. “É a história do pensamento orientada para o pensamento, o sentido, o significado do outro, que se manifestam e se apresentam ao pesquisador somente em forma de texto” (p. 330). Na exposição de Marcuschi (2002, p. 22) que se ampara e amplia em alguns aspectos Bakhtin, “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por um gênero, assim como é impossível se comunicar a não ser por um texto”.

Vale mencionar que o autor russo reconhece a legitimidade do estudo do texto, visto como aspecto linguístico, textual; no entanto, tudo que é linguístico, são apenas recursos. O texto deve ser visto antes de tudo, como um fenômeno sociodiscursivo, ou melhor, como um *enunciado na comunicação verbal*, individual, único e irrepitível, sendo aí que nasce seu sentido, na interação verbal entre os sujeitos. Isto não quer dizer que Bakhtin rechace a sua estrutura interna, sua lógica própria (sintaxe, morfologia, fonologia...), pois ela está detrás de todo texto- sem a estrutura não haveria reconhecimento, nem compreensão. Com isso, é importante não confundir o enunciado bakhtiniano com a oração, aos moldes da Linguística

⁵⁵Baseando-se nesse pensar enunciativo sob o texto, a escola se viu obrigada a transmitir o conhecimento acumulado pela sociedade e novas gerações- o texto princípio para qualquer estudo nas ciências humanas. Segundo Brait (2002, p. 24), a proposta dos PCN e de muitas releituras da concepção dialógica bakhtiniana em muitos aspectos são coerentes e podem ser produtivas quando aplicadas ao ensino, no entanto trazem um uso do texto aos “modelos preestabelecidos”. É importante dizer que a orientação bakhtiniana sob os gêneros do discurso não se destinava a elaboração de uma teoria didática, mas principalmente tratar dos aspectos concernentes à esfera da atividade humana, o contexto extraescolar.

Tradicional, neutra, monológica e repetível; que mesmo na forma complexa, pode ser repetida infinitamente, de maneira idêntica. Já enquanto *enunciado concreto*, “nenhuma oração ainda que constituída de uma única palavra, jamais pode ser repetida” da mesma maneira, sempre produziremos um novo enunciado, ainda que na forma de uma citação (BAKHTIN, [1959-1961] 1997, p. 335).

Neste sentido, Bakhtin (Op. cit., p. 346) nos leva a pensar que “a língua, a palavra são praticamente tudo na vida do homem”. Podemos tirar esta natureza do ser? Ele responde que quando as retiramos do grande diálogo da comunicação verbal, com a intenção de realizar uma classificação tipo estrutural, abstraímos a sua natureza dialógica. Por isso, todo enunciado se constitui com elementos extralinguísticos (diológicos) e está ligado a outros enunciados. Nascido de uma interrelação discursiva, o enunciado não pode ser nem o primeiro, nem último, pois já é resposta a outros enunciados, surge como uma réplica na comunicação verbal.

Apenas o enunciado contém uma relação dialógica imediata com a sua realidade e com o seu interlocutor real. O seu sentido não se estabelece apenas com o objeto e com o leitor/falante, mas sobretudo pela relação imediata com os outros enunciados dentro da esfera da comunicação verbal. A relação com o sentido é sempre dialógica. Assim, quando se fala em significação, o enunciado passa a não ser unidade da comunicação verbal, entretanto uma unidade da língua. Um ouvinte, quando escuta um enunciado vivo, ele recebe e compreende não somente sua significação⁵⁶ (Linguística), mas seu sentido com um valor: de verdade, de tristeza, de surpresa...- que é acompanhada por uma atitude responsiva ativa. Com isso, o nosso dizer é uma reação-resposta a outros enunciados e esse embate refrata as nossas próprias palavras que, por sua vez, não são neutras, trazem conosco visões de mundo, valores semânticos e axiológicos. Qualquer comentário vivo, imparcial, sempre mantém um ponto de vista sobre algo, sua relevância e seu valor.

Como “aprender a falar é aprender a estruturar enunciados” (BAKHTIN, [1952-1953] 1997, p. 302), cada enunciado, encarado sob a perspectiva da esfera da comunicação, é dinâmico, plástico e singular, visto que as situações sociais também o são. Isto equivale dizer que a língua se constitui, através dos *gêneros do discurso*⁵⁷, como uma forma de ação social e

⁵⁶Vale esclarecer que *significação* e *tema* são dois conceitos desenvolvidos por Volochinov ([1929] 2002) que não temos intenção de aprofundar aqui, mas para efeito de esclarecimento: o primeiro diz respeito ao nível reiterável da língua constitutivo do sistema; e o outro, aquele não reiterável componente da produção e efeitos de sentido que se dá em uma enunciação específica e é constitutivo do discurso.

⁵⁷ É importante destacar que grande parte dos estudos que sucederam a Bakhtin, utilizam-no como referência para desenvolver suas propostas. Para o autor russo, pelos motivos em desenvolvimento nesta seção, esses textos se chamam de gêneros do discurso. No entanto, há denominações distintas a respeito do termo gêneros, a

histórica que será útil aos indivíduos como meio para agir e dizer sobre o mundo. Sem, contudo, deixar de se adequar aos pontos de vistas específicos, às atitudes, às formas de pensamento, às variações e às entonações próprias desses gêneros. “Estudar o discurso em si mesmo, ignorar a sua orientação externa, é algo tão absurdo como estudar a sofrimento psíquico fora da realidade a que está dirigido e pela qual ele é determinado” (BAKHTIN, [1934-1935] 1990, p. 99).

De um modo geral, Marcuschi (2002, p. 19) expõe que os gêneros são

(...) históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

Apesar de construídos em grupos, os gêneros não são entidades estanques e rígidas, são dinâmicos e flexíveis. Originam-se de acordo com as necessidades socioculturais e, estão sempre se atualizando as inovações comunicativas socialmente existentes. O termo ‘gêneros’ não é algo recente, nem surgiu pela primeira vez com Bakhtin, retoma às observações de Platão, há pelo menos vinte e cinco séculos. A palavra *gêneros* esteve largamente vinculada aos gêneros literários que se inicia com Platão, se consolida com Aristóteles, passa por Horácio e Quintiliano, chega a Idade Média, o Renascimento e a modernidade até a pós-modernidade (MARCUSCHI, 2005).

Historicamente, os gêneros, embora limitados, já existiam nos povos de cultura unicamente oral. Começam a se multiplicar após a invenção da escrita alfabética, aproximadamente no século VII a.C., e a se expandir com o surgimento da imprensa no século XVIII. Atualmente, como comenta Marcuschi (2002), na era da cultura eletrônica (com o rádio, a televisão, a Internet, whatsapp), são incontáveis as formações de novos gêneros, tanto na modalidade escrita quanto na oral. Esses grandes suportes tecnológicos, por sua vez, adquirem uma presença marcante nas atividades comunicativas da realidade social, favorecendo, deste modo, a formação de novos gêneros bastante característicos, como: carta/ e-mail, diálogos cotidianos/ bate-papos, diário/ blog etc.

depende do teórico ou objetivos apregoados pelas correntes linguísticas, algumas nas quais faremos menção: na Linguística Aplicada, na Linguística de Texto e no Interacionismo Sociodiscursivo, Adam (2009), Bronckart (1999) e Dolz, Noverraz, Schneuwly ([2001] 2004) denominam-nos de *gêneros de textos*, já Marcuschi (2002) de *gêneros textuais*; na Análise do Discurso, Maingueneau (2001) designam-nos de gêneros de discurso; na sociorretórica, Bazerman (2006) simplesmente utilizam-nos como *gêneros*; entre outros. Vale reiterar, sobretudo, que a cada novo uso do conceito bakhtiniano de gêneros do discurso, produz-se um novo significado ao termo que, em geral, diverge do significado primeiro.

Pensando desta maneira, os contextos sociais, culturais e históricos andam intimamente correlacionados. Estes aspectos constituem um gênero (texto, enunciado da comunicação verbal) e auxiliam na aquisição dos conhecimentos, pelo indivíduo, de sua situação humana e da sua relação com os outros. Ademais, os gêneros caracterizam-se, segundo Bakhtin ([1952-1953] 1997, p. 279), por três elementos (*conteúdo temático, estilo e construção composicional*) que se fundem indissolivelmente no “todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade” de cada esfera de atividade humana.

É importante não confundir o conteúdo temático, com um conteúdo abstrato (programático) como nos modelos pedagógicos, já que o primeiro diz respeito aos temas e às especificidades presentes na enunciação, na vida (cotidiana, prática, profissional, religiosa, militar...). O que é dito está sempre relacionado à atividade em que os sujeitos estão envolvidos. E esta atividade que é individual, constitui-se na formação de um estilo particular de cada um, sem deixar de perpassar por uma natureza sociológica e valorativa. Quem diz o faz com um intuito e pensando em uma audiência, e o faz escolhendo recursos lexicais e linguísticos que estão intrincados na sua dinâmica social, frente às diversas vozes, do *plurilinguismo* social⁵⁸. “Quando há estilo, há gênero” (BAKHTIN, Op. cit., p. 286).

Segundo Faraco (2013), a riqueza da noção do Círculo bakhtiniano reside em nos desobrigar a pensar por dicotomias (o social x o individual), ou pelo hiperdimensionamento de um dos lados, contudo fazendo-nos perceber a natureza efervescente do sujeito, que é singular e social, ao mesmo tempo. Nesta atmosfera, o significado atribuído ao estilo se configura:

Ao assumirem a realidade infinitamente estratificada, abrem espaço para o indivíduo (e, portanto, para os estudos estilísticos). A singularidade vai poder se materializar nos incontáveis e mesmo imprevisíveis contatos e intersecções de inúmeras vozes sociais que participam da constituição contínua do psiquismo e nele ressoam e entrecruzam numa espécie de motor perpétuo dialógico (FARACO, 2013, p. 136).

Inserido em uma abordagem sociológica, o estilo será representado por uma atividade individual, haja vista que se elabora a partir da visão do sujeito, do seu ponto de vista apreciativo sobre um universo vasto de vozes sociais, ele escolhe e toma uma atitude

⁵⁸ Na obra “Discurso no romance”, Bakhtin diz que a Estilística tradicional desconhece o *plurilinguismo dialogizado*, estratificado, anônimo e social: dos dialetos sociais, dos jargões profissionais, das falas de gerações, dos maneirismos de grupos. Assim, ele propõe a estilística do gênero. A língua literária se estratifica em linguagens (de gêneros e de tendências) e ela não é estática à vida da língua. A estratificação é viva e desenvolve-se junto à língua e à ideologia que as conduzem ([1934-1935] 1990, p. 82).

valorativa que se materializa discursivamente em seu enunciado. Assim, percebemos que nem todos os gêneros são igualmente aptos para refletir a individualidade na língua do enunciado, nem todos são capazes de absorver um estilo individual⁵⁹, como aqueles da vida militar, empresarial, científica etc. O estilo insere-se como mais um elemento constituinte, junto ao tema e à composição, na unidade comunicacional de um enunciado. Embora, este último seja o constituinte fundamental para as formulações das classificações tipológicas, Michel Adam (2009), comumente aplicadas ao ensino de língua, que tentam estabilizar- o instável, tamanha é a heterogeneidade e diversidade de gêneros e de esferas discursivas.

Para Bakhtin ([1952-1953] 1997), a composição serve como tipo de estruturação, do acabamento discursivo e da relação com os parceiros enunciativos. Daí é relevante assinalar, que a concepção de gêneros bakhtiniana não é rígida, como soa *a priori*. Ao contrário, como qualquer outro produto social, os gêneros estão sujeitos a mudanças, devido não apenas às transformações sociais, originárias de novos procedimentos de organização e acabamento da arquitetura verbal, mas também às modificações no lugar de recepção, contexto de uso.

Sendo assim, todos os nossos enunciados se baseiam em “tipos relativamente estáveis”⁶⁰ de organização de um todo, tais formas constituem os gêneros do discurso (BAKHTIN, [1952-1953] 1997, p. 279); considerando que são marcados sócio-historicamente e estão diretamente relacionados com diferentes situações sociais. A *tipificação* de Bakhtin se relaciona aos tipos sociais dos enunciados que apresentam certas características comuns que se constituíram historicamente nas atividades humanas. Melhor dizendo, cada um está vinculado a uma situação de interação, dentro de uma esfera da comunicação social.

Neste contexto, o que não pode faltar na noção de gêneros do discurso é a natureza do enunciado em sua diversidade e nas variadas esferas da atividade comunicacional. Tal referência ao contexto extralinguístico, não se constitui de maneira abstrata, mas direta nos enunciados concretos que se manifestam no discurso por meio da interação ativa, entre falante/escritor e ouvinte/leitor. Inversamente ao que se produz significativamente na

⁵⁹ A esfera que, mais comumente, percebemos a expressão da individualidade é a literária, mais especificamente, na poética, é que o estilo do sujeito aparece de modo inerente, pois faz parte dos propósitos e finalidades dos gêneros. É provável que seja por este motivo que os estudos sobre esse protótipo, como as organizações textuais, das ‘sequências de textos’, de Jean-Michel Adam (2009) e as suas adaptações ao ensino pela Escola de Genebra, tenham se restringido aos gêneros da prosa e a sua organização textual, tamanha é a natureza individual dos gêneros pertencentes à poética.

⁶⁰ Com base em Rodrigues (2005), da supracitada e conhecida frase, surge uma das maiores reduções das formulações do Círculo. O vocábulo ‘tipo’ acabou sendo atribuído como um princípio teórico de classificação, entidade abstrata congregadora, aos moldes da Linguística geral (Estruturalistas e Behavioristas Americanos, entretanto com análises distintas) replicado na Linguística Aplicada e de Texto, das últimas décadas.

Linguística e em outras disciplinas discursivas, toda relação entre os sujeitos só se estabelece pelo princípio ativo, tanto de um quanto do outro, sem o qual a interação não acontece (MACHADO, 2008).

Para Bakhtin ([1952-1953] 1997, p. 298), todo o enunciado, o texto, a obra, bem como a réplica do diálogo “visa a resposta do outro (dos outros), uma compreensão responsiva ativa, e para tanto adota todas as espécies de formas: busca exercer uma influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreciação crítica, influir sobre êmulos e continuadores etc.” Deste modo, todo discurso é pensado como uma resposta, estabelecendo um elo de inseparabilidade entre os sujeitos, a interação verbal. É maneira preponderante para existência da comunicação humana, pois ambos (falante e ouvinte, escritor e leitor) se responsabilizam pela enunciação. Esta atitude está em colaboração constante durante o processo de compreensão desde o início do discurso, às vezes, já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. Segundo Machado (2008), pensar o discurso no contexto enunciativo da comunicação, e não como unidade da língua, do sistema- pressupõe a dinâmica da troca entre os interlocutores discursivos, seja em um diálogo cotidiano ou em uma palestra espírita. Isto é, “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, Op. cit., 1997, p. 291). Compõe-se como uma característica constitutiva do enunciado, a alternância dos sujeitos, garantindo o contexto de sentido do enunciado, o grau de acabamento final da unidade da comunicação verbal.

Nessa perspectiva dialógica do enunciado, cabe mencionar, a noção de *cronotopo* criada por Bakhtin para a literatura, mais especificamente, para a prosa romanesca, contudo, aplicada a outros domínios da arte. Nela, cada gênero está assentado na indissolubilidade da relação entre espaço e tempo, como aspecto predominante de sua existência (RODRIGUES, 2005). Machado (Op. cit.) diz que a noção cronotópica nos faz situar os gêneros dentro de uma existência cultural, manifesta na memória coletiva onde se inserem não apenas as mais importantes conquistas da humanidade, mas também as significativas descobertas dos homens e sua ação no tempo e no espaço. Isto porque, acrescenta Bakhtin ([1929] 1997, p. 106): “O gênero vive do presente, mas sempre recorda o passado, o seu começo. É o representante da memória criativa, no processo de desenvolvimento literário. E precisamente por isto que tem a capacidade de assegurar a unidade e a continuidade desse desenvolvimento”.

Com base no exposto, percebemos o quanto a teoria do Círculo bakhtiniano não é apenas uma teoria do discurso, do gênero, que se aplicou à literatura, especificamente à prosa. Todavia, apresenta-se como uma concepção para a vida: a cada nova temporalidade, o ser

humano corresponde a um novo homem, no homem. Quanto mais alto é o grau de sua evolução e de sua existência, mais plenamente ele recorda o ontem, o seu passado, para viver o seu presente. Desta maneira, de volta ao plano discursivo, em cada gênero está um cronotopo específico, porque insere-se em uma visão temporal e espacial situadas em uma esfera social, histórica e interativa; em uma visão temática e valorativa; em uma perspectiva de autor e de destinatário.

Neste olhar para o passado, para reviver o presente, surge uma outra materialidade bakhtiniana que diz respeito à vida dos gêneros, *primários* e *secundários*. Bakhtin ([1952-1953] 1997, p. 319) expõe que nenhum objeto do discurso o é pela primeira vez neste enunciado, nem este locutor não é o primeiro a falar dele. Assim, como ocorreu na arte, especificamente na literatura, com os diálogos socráticos e as sátiras da menipeia que serviram de base para a elaboração, por parte do russo Dostoievski, do que Bakhtin ([1929] 1997) denomina de romance polifônico- não só pela memória subjetiva do autor, entretanto pela objetiva dos gêneros. Ou como vemos, no plano do ensino no Brasil, como um retorno aos modelos preestabelecidos de ensino de LP (BRAIT, 2002; ROJO, 2010), cujos objetos de ensino eram a gramática e os gêneros poéticos e retóricos; o novo se apoia sob um ‘sistema antigo’, gêneros primários, para sua nova elaboração, transmutando-os, atribuindo-lhes nova significação, os secundários.

Nessa atmosfera, o falante/ escritor não é o ‘Adão bíblico’, no que menciona Bakhtin ([1934-1935] 1990, p. 88), por isso infalivelmente o ponto fulcral do seu discurso se encontra nas vozes sociais que o antecederam: na esfera cotidiana da comunicação, nas opiniões dos seus interlocutores mais imediatos. Nestes termos, os gêneros primários nasceriam, normalmente na modalidade oral, no plano mais ‘simples’ do cotidiano (das ideologizações não formalizadas e sistematizadas). Dentro de uma comunicação verbal mais imediata, trata-se dos primeiros gêneros ouvidos ou falados: conversas familiares, cantigas de roda, narrativas de ninar, conselhos dos responsáveis etc. Os segundos, os secundários, são aqueles das comunicações culturais mais ‘complexas’ (das ideologizações formalizadas e elaboradas). Inserem-se em uma esfera mais formal, geralmente, presentes no plano da escrita: artigos acadêmicos, bula de remédio, carta de intimação jurídica, reportagens etc. A indicação sobre o âmbito da escrita como modalidade para a constituição dos gêneros secundários⁶¹, talvez tenha sido condição *sinequa non* para o surgimento e o desenvolvimento das esferas

⁶¹Embora, saibamos que a sugestão pela escrita não deve ser um critério de diferenciação estático (assim como nada é em Bakhtin), percebemos a exemplo que há gêneros primários escritos, o diário íntimo; ou secundários orais, a palestra.

comunicativas formalizadas, como os espaços escolares ou acadêmicos, situando-se como lugar de constituição dos gêneros secundários.

É importante considerar que ainda que o ideário discursivo bakhtiniano tenha sido produzido entre as décadas de 20 e 50, em contexto russo, somente veio a se cristalizar no Ocidente a partir dos anos 60, nos trabalhos de diversas disciplinas: Sociolinguística, Pragmática e da Análise do Discurso (WEEDWOOD, 2002). Segundo Brait (2006, p. 09, grifos da autora), embora Bakhtin não tenha proposto “*formalmente* uma teoria e/ou análise do discurso, no sentido em que usamos a expressão para fazer referência, por exemplo, à Análise do Discurso Francesa”, acabou por se tornar uma das maiores contribuições para os estudos da linguagem.

Com isso, em meados dos anos 80, amparando-se, em parte, nos argumentos formulados por Bakhtin para os gêneros secundários, mesmo que ele não os tenha produzido pensando no contexto pedagógico⁶², inúmeros estudos da Ciência da Linguagem do Brasil (GERALDI, [1984] 2003, MARCUSCHI, 2002, 2005, 2014; KOCH, 2000, 2009; ROJO, 2004, 2005, 2010; etc.) e de diversos países (SCHNEUWLY; DOLZ, 1997; DOLZ; SCHNEUWLY, 1996; BRONCKART, 1999; BAZERMAN, 2006; etc.) aplicaram, principalmente, as noções de língua e linguagem e dos gêneros do discurso no ensino de língua materna - na urgência de se formalizar a sua aprendizagem mais complexa e de se desestabilizar práticas de ensino vistas como problemáticas/ tradicionais (ROJO, 2010).

Neste contexto interacionista de base bakhtiniana, é preciso mencionar duas propostas de ensino de língua (materna ou estrangeira) e de escrita, tidas como mais difundidas no Brasil, produzidas a partir da década de 80, em contextos sócio- históricos distintos. Tais abordagens têm sido utilizadas em inumeráveis pesquisas científicas das ciências da linguagem e têm se voltado à formulação de vários objetos: materiais didáticos (LD, SD, apostilados, cadernos do professor, fascículos...), formações continuadas para docentes, parâmetros e currículos para o ensino (ROJO, 2010, 2013; ROJO, CORDEIRO, 2004).

A primeira abordagem é brasileira e foi organizada por João Wanderley Geraldi, em 1984, em um livro com uma coletânea de artigos, escritos por ele e por outros autores, que propõe um trabalho com a diversidade textual, sem perder de vista, outros estudos de de sua

⁶² O único texto que se refere ao contexto escolar foi publicado e traduzido diretamente do russo ao português, em 2013, por Sheilla Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Intitula-se “Questões de estilística nas aulas de língua”, assinado por Bakhtin, com notas de Liudmila Gogotichvíli e de Serguei Botcharov. O artigo, que se converteu em um livro, representa uma experiência única para a educação linguística, mostra-nos a ação direta do filósofo da linguagem, Bakhtin, atuando como professor do Ensino Médio: função exercida por ele, em duas escolas no interior da Rússia, entre os anos de 1937 a 1945. Em sentido amplo, a publicação em específico cumpre esse papel, ou seja, propor uma revisão do ensino de gramática praticado nas escolas.

autoria de outras épocas ([1991] 2003; 2004; 2010). Ao considerar a linguagem como capacidade humana adquirida naturalmente em *situações de interação*, o pensar geraldiano afirma que a escola deve preservar e respeitar o domínio de outras formas de expressão, que não somente, a culta. Na verdade, esta modificação sobre o modo de ver o ensino de LP promoveu revisões e debates em relação às noções tradicionais que eram escolarizadas e que encontra(va)m na escola o seu lugar de legitimidade, lugar meramente de ensino e não de aprendizagem como propõe Geraldini (2010, p. 80). Nessa atmosfera, a publicação dos anos 80 repercutiu, nacionalmente, em programas e em propostas curriculares, em variados Estados brasileiros na época e décadas posteriores, conforme pontuam Rojo e Cordeiro (2004).

Na busca de desestabilizar o fracasso das metodologias tradicionais de ensino dos últimos séculos do francês como língua materna (BRONCKART, 2010), tem-se a segunda proposta – a Escola de Genebra, como é conhecida no Brasil. A abordagem surgiu na Unidade de Didáticas de Línguas da Universidade de Genebra, na Suíça, onde elaboraram-se o Interacionismo Sociodiscursivo, de Bronckart; e o ensino modularizado das sequências didáticas de produção textual, principalmente elaborado por Schneuwly e Dolz, a partir de 1985 (BRONCKART, Op. cit.). Segundo Rojo (2010), as pesquisas de Genebra apresentam uma maneira interdisciplinar de reelaborar um objeto, unem linhas aparentemente antagônicas, gêneros do discurso (Bakhtin), sequências textuais (Jean- Michel Adam), psicologia (Vygotsky, Leontiev, Rabardel), entre outras áreas, para promover a construção de artefatos ensinados, o texto (gênero de texto - oral e escrito), para o trabalho com a produção de textos. O grupo francófono concentra seus estudos em diversos artigos e obras (SCHNEUWLY; DOLZ, 1997; DOLZ; SCHNEUWLY, 1996; BRONCKART, 1999, 2010; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2001; entre outros) que se traduziram do francês ao português, nas décadas seguintes em contexto brasileiro, devido à popularização desta abordagem, principalmente, a partir da elaboração dos PCN (1997, 1998)⁶³.

Com base no exposto, é importante reiterar que tal organização dos gêneros defendida pelos genebrinos não se presta, ao nosso ver, a estabilizar algo que por sua natureza é instável, contudo pretende mostrar a interdependência discursiva: entre os gêneros. Há gêneros que nascem de hibridizações com outros (primários ou não); e, principalmente, com outras noções do Círculo russo, nas quais os gêneros estão imbricados: *plurilinguismo, estratificação social, dialogismo, responsividade* etc. Nesta razão, Brait (2002) vai ao mesmo entendimento de Marcuschi ([2008] 2014) e diz que os PCN e muitas releituras da concepção dialógica do

⁶³ Apesar dos PCN não fazerem uma indicação explícita da autoria no corpo do texto, ao diálogo com Bakhtin e com o grupo de Genebra, percebe-se uma interação evidente (BRAIT, 2002; ROJO, 2010).

Círculo russo trazem um uso do texto aos “modelos preestabelecidos”, afastando-se da proposta bakhtiniana de texto, de discurso, de vida e de conhecimento. Pois, é no contexto da vida que eles se constituem e atuam, considerando que aí estão diretamente envolvidas as condições de produção, de circulação e de recepção. Isto de fato é essencial para compreender a constituição do conceito de tipificação discursiva elaborado pelo viés bakhtiniano, das quais as sequências textuais dão ênfase na Linguística Textual e no Interacionismo Sociodiscursivo, desconsiderando o que é constitutivo da teoria russa, a natureza da comunicação verbal. Assim, Bakhtin ([1952-1953] 1997) articula:

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. O enunciado situa-se no cruzamento excepcionalmente importante de uma problemática (p. 282-283, grifo nosso).

No tocante ao debate e à repercussão gerada pelos estudos sócio- históricos do Círculo bakhtiniano, no solo da Linguística Textual e Linguística Aplicada, nas próximas seções, vamos ampliar o ângulo de entendimento sobre as duas visões sociointeracionistas, de linha bakhtiniana, já mencionadas aqui, Geraldi e Escola de Genebra, respectivamente, buscando construir bases para que elaborem práticas de ensino em LP mais significativas.

3.2 A LÍNGUA E A ESCRITA NA PERSPECTIVA DE GERALDI

O núcleo da visão enunciativa ou sócio-histórica da linguagem aplicado ao ensino no Brasil, oriundo do início da década de 80, encontra-se na obra ‘O texto na sala de aula’, livro organizado por João Wanderley Geraldi⁶⁴. A ideia do livro surgiu com base em um material de apoio formulado para um projeto de trabalho com docentes da região oeste do Paraná e acabou por ser publicado, em 1984⁶⁵, pela editora Assoeste, (BONINI, 2002). Segundo Rojo e Cordeiro (2004, p. 08), é um dos trabalhos brasileiros mais significativos sobre a materialidade textual em aulas de LP, que sobretudo propunha o uso do texto (gêneros do discurso) como objeto de uso (na leitura, na produção textual e na análise linguística). A

⁶⁴ Para apoiar as reflexões nos baseamos também nos textos ([1991] 2003; 2004; 2010) do autor.

⁶⁵ A primeira edição foi publicada pela editora Assoeste, em 1984; no entanto, a obra que nos fundamentamos, com algumas alterações em relação à original, foi lançada pela editora Ática, em 2003.

intenção é que o ensino se estabeleça a partir das atividades languageiras que o autor chama de “Práticas de leitura”, “Práticas de produção de textos” e “Práticas de análise linguística”. A confecção de *projetos de escrita* por parte do docente poderá ser uma boa solução para organizar este tipo de trabalho.

O estudo, na verdade, desprende-se de um modelo tradicional e normativo de ensino de língua, em que se relevava a gramática como objeto e a frase como unidade de ensino - para pôr o texto, como unidade de aprendizagem (GERALDI, 2010), sob uma perspectiva procedimental. O trabalho com o texto pode ser uma boa alternativa⁶⁶ para solucionar o impasse que tradicionalmente paira no ensino de língua, uma abordagem artificial e longe da realidade de uso. Será, a partir do texto, que o aluno desempenhará um papel de intérprete de sua própria história e poderá ter sua capacidade criadora e interpretativa ativada, de forma a tornar-se mais capacitado a expressar-se, oral ou graficamente, tanto no nível de aceitação gramatical quanto no grau de desempenho intelectual.

Geraldi ([1984] 2003) diz que não é levando o aluno a aprender a metalinguagem da língua que vamos torná-lo hábil no uso do idioma em situações concretas de interação. Ao contrário, é relevante desenvolver atividades que o levem-no a pensar, a refletir sobre o seu meio. A reflexão sobre a língua deve ser efetuada de modo contextualizado, ou seja, o professor deve partir das produções dos alunos e verificar o que eles ainda precisam saber. Assim, ao considerar a *escola como lugar de aprendizagem*, no pensar de Geraldi (2010), estamos levando em conta que o texto é a porta de entrada para o diálogo com outros textos (orais ou escritos) e que essas vozes responsivamente retornarão em seus textos futuros (GERALDI, 2010). Isto é, a produção de textos funciona como um “ponto de interação entre professor/aluno porque cada trabalho serve de ponto de partida para novas produções que sempre adquirem a possibilidade de serem reescritas” (...) (SERCUNDES, [1997] 2004, p. 96).

Na visão geraldiana e na perspectiva da reordenação do eixo de ensino da língua materna têm-se a reescrita do texto do aluno como a meta principal da análise linguística. Isto não quer dizer que não se possa, com base nessas produções, organizar atividades que girem em torno do sistema da língua, as denominadas *atividades metalinguísticas* (GERALDI, [1991] 2003). Elas não estão, no entanto, relacionadas com o discursivo, “trata-se da utilização (ou da construção) de uma metalinguagem que possibilite falar sobre a língua”

⁶⁶ Referimo-nos, aqui, tanto à utilização de textos de outros autores ao qual o aluno possa atribuir algum significado quanto àqueles que são produzidos pelas crianças.

(BRASIL, 1997, p. 30). Para Geraldi ([1984] 2003), nos anos iniciais do EF⁶⁷, a metalinguagem deve apenas subsidiar as reflexões sobre a língua; fato reiterado, posteriormente, pelos PCN (1997). Antes das reflexões, é necessário que esteja garantida a base sobre a qual possam ser construídas tais sistematizações, por meio das *atividades epilinguísticas*. Nelas devem estar contidas reflexões sobre a linguagem, visando pensar sobre os usos do “texto lido/escrito e da operação sobre ele a fim de explorá-lo em suas diferentes possibilidades de realização” (MILLER, 2003, p. 1).

Neste contexto de aprendizagem, e não meramente de ensino, o *uso* da língua passa a ser o centro do processo, e o texto se torna tanto seu desencadeador quanto seu produto. Por sua vez, a organização da aprendizagem partirá de situações autênticas de interação, não aditivamente (linearmente); distanciando-se dos modelos tradicionais de alfabetização, quando somente era possível ensinar as crianças a produzir textos, se elas já dominassem o sistema de escrita alfabético (primeiro: letras -> sílabas-> palavras-> frases-> até chegar aos textos). Ao pensarmos não linearmente a aprendizagem, estamos considerando os acontecimentos de percurso, os imprevistos, os desenvolvimentos proximais e, inclusive, que não há uma ordem nem mesmo um ponto de chegada; no entanto, há sempre novas possibilidades de avanços. “Como os objetos não estão fixos, não há como seriá-los” (GERALDI, 2010, p. 76).

É neste percurso que surge a denominação *produção textual*, pois mais relevante do que o professor de língua tentar repassar todo o conteúdo previsto para o semestre, é fazer com que o aprendiz aprenda a usar o que foi ensinado, amparando-se em um propósito comunicativo. Segundo Geraldi (2010, p. 78), o termo produção textual não encerra em si, apenas dizer algo sobre um tema, mas “dizer algo a alguém a propósito de um tema”; privilegiando a organização textual, de modo a elaborar textos articulados coesos e coerentes.

Então, ao conceber o aluno como produtor de textos, estamos situando-o como participante ativo desse contínuo diálogo. Em sala de aula, estudante e professor, ambos aprendem e ensinam, são sujeitos que interagem e confrontam-se, por meio de seus textos, com saberes e conhecimentos. São, justamente, os saberes socialmente construídos que se materializam no texto, os verdadeiros objetos do processo de aprendizagem. Em oposição às clássicas práticas de escrita produzidas para a escola, a produção textual é elaborada na escola, isto representa que ela deve inserir-se em sala de aula como ponto de início e de chegada de todo o processo didático (GERALDI, [1991] 2003).

⁶⁷Geraldi, à época de publicação da obra supramencionada, cita o termo “o primeiro grau” o que corresponde, nos dias atuais, aos anos iniciais do Ensino Fundamental no sistema educacional brasileiro.

Com o intuito de fugir da ‘superficialização’ (PIETRI, 2007) e do ‘relativo fracasso dos métodos anteriores’ (BRONCKART, 2010), cujo foco era a memorização de regras, a reprodução e a simulação - chaves para uma escrita futura, como nos tradicionais modelos de escrita escolarizados: “expressão escrita”, “composições” ou “redações escolares” (SOARES, 2001). Neles, o professor era o destinatário final da obra e todos os processos dialógicos da linguagem, mencionados por Bakhtin ([1952-1953] 1997), eram ‘apagados’. A proposta de ensino geraldiana se baseia no ensino da escrita como atividade dialógica. Sendo assim, a atuação didática para o ensino da produção textual deve considerar um texto (em qualquer gênero ou modalidade de ensino) em sua concretude contextual.

Como vimos, faz-se necessário colocar a palavra do aluno como um norteador do caminho que deverá ser trilhado, pelo professor e pelos alunos, tanto na reflexão dos próprios fatos mencionados na sua palavra, quanto nas estratégias por ele (aprendiz) utilizadas. Para isso, é imprescindível que antes de escrever o aluno, no dizer de Geraldi ([1991] 2003, p. 137), tenha as condições de produção previamente definidas: (i) tenha o que dizer; (ii) possua uma razão para dizer o que se tenha a dizer; (iii) escreva o que tem a dizer para um alguém real; (iv) o escrevente se constitua como tal, como locutor que diz o que diz para alguém; (v) escolha as estratégias para utilizar (i), (ii), (iii), (iv).

Se os professores denunciam que há incoerências nas produções escritas dos alunos, é porque se está pressupondo que o bom texto apresenta estas virtudes: precisão vocabular, coerência, coesão, logicidade. Seguindo a fala de Beltran (1989), o problema nas produções não reside na incoerência ou alogicidade, no entanto na falta de prática de escrita. Quando não se pratica, aumenta a defasagem entre o que se deseja dizer e o que de fato se diz no texto. O que se torna fundamental a desenvolver no aluno é o hábito de escrever, não através de receitas prontas de manuais didáticos (escrever por escrever), mas por meio de situações que o levem a produzir segundo o seu modo de ver o mundo, sem perder de vista as condições de produção.

Nesse processo de transformação didática, a participação do professor não deverá ser a de um matemático, que quantifica os ‘erros’. Em verdade, será por meio dos desacertos que o docente poderá, como um interlocutor, auxiliar o processo, no qual se posiciona com uma atitude responsiva ativa, buscando intervenções adequadas para fazer o aprendiz desenvolver ou reformular as capacidades de linguagem que necessita. Segundo Albuquerque (2015, p. 65), para ver o aluno como sujeito que tem o que dizer, é preciso haver um ‘deslocamento dos papéis’: de professor-corretor que categoriza “a redação como um lugar de prestação de

contas”, reprodutor de um modelo de texto para a escola, para assumir a função de interlocutor, coautor, parceiro do texto que se produz na escola. Assim, a avaliação deixa de ser centrada na correção gramatical, para ser trabalhada na concepção de texto e de textualidade, pois será por meio desta e diante do que os alunos precisam saber que será criado, por parte do docente, um projeto de aprendizagem para cada turma.

Nesta feita, ao olhar a produção do aluno como interlocução, em situações de coautoria, produto das interações verbais vividas (dentro ou fora da escola) pelos indivíduos no interior das quais internaliza o que lhe é externo, cada palavra se apresenta como distintas contrapalavras com as quais são elaboradas as compreensões que se confrontam e se formam mutuamente. Isto, leva-nos a entender o sujeito não só como resultado de uma herança cultural, em que a repetição e a criação andam juntas em um movimento histórico, contudo como fruto de uma concepção avaliativa que situa os sujeitos como responsáveis, com uma compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, [1934-1935] 1990).

Em síntese, poderíamos destacar alguns aspectos como fundamentais para enquadrar a escola como um lugar propício para a aprendizagem de língua e da escrita, com base nos estudos de Geraldi ([1984] 2003; [1991] 2003; 2004; 2010):

- (i) a percepção de texto se converte em um princípio básico para o estudo (BAKHTIN, [1959-1953] 1997) e para a aprendizagem de qualquer língua, não mais as frases ou o domínio de aspectos prescritivos, fora do contexto de uso;
- (ii) os objetos de ensino seriam flexíveis e inacabados, conforme as necessidades de cada turma;
- (iii) o professor assume o papel de tornar o seu aluno, um usuário competente de sua da língua (oral e escrita) e dessa gramática que inconscientemente ele usa;
- (iv) a organização do ensino se baseia na interrelação das práticas languageiras: a leitura, a produção de textos e a análise linguística;
- (v) a aprendizagem precisa ser organizada como um modelo não linear;
- (vi) o planejamento da aprendizagem deve levar em conta: os desenvolvimentos proximais, os imprevistos, as dificuldades específicas e relevar, inclusive, que não há um ponto de chegada definido, sempre há novas possibilidades de avanços;
- (vii) a prática de projetos didáticos passa a ser bastante indicada ao modelo de aprendizagem;

- (viii) os temas devem ser coletados nas situações autênticas de interação, e não mais no estudo prescritivo da gramática. Embora, ela ainda esteja presente, no entanto de modo mais significativo, como nas atividades epilinguísticas;
- (ix) o docente e o aluno se convertem em aprendizes, no contexto de aprendizagem, mesmo que em patamares distintos;
- (x) os conhecimentos dos alunos podem ser considerados pela escola, visto que o professor não é o único sabedor de tudo - do professor enciclopédico ao professor mediador;
- (xi) a avaliação assume a função formativa, na contramão da classificação. Com base nas observações realizadas nos textos da turma, o docente se posiciona como interlocutor de *feedback* das produções textuais;
- (xii) a produção textual passa a ser um elo na cadeia comunicativa da sala de aula, por meio dela, que começa e termina o processo de aprendizagem e de ensino;
- (xiii) o desenvolvimento de comportamentos escritores ativos nos alunos deve ser estimulado, por meio, de situações que os estimulem a escrever (reler, reescrever, editar), de acordo com suas percepções, e não com receitas prontas (aos termos dos tradicionais modelos de escrita escolarizados);
- (xiv) a reescrita se apresenta como uma estratégia importante para subsidiar a apropriação pelos alunos dessa complexa dinâmica da escrita;
- (xv) o princípio básico da produção de texto passa a ser a ação interlocutiva, dialógica (Bakhtin), o texto destina-se a outro, possível e real;
- (xvi) o significado do texto (lido ou escrito) se apresenta como algo inacabado, já que ele se compõe em situações dialógicas infinitas que constituem suas leituras possíveis - o diálogo é infinito e inacabável em que nenhum sentido morre, princípio do dialogismo bakhtiniano.

Retomando a clássica obra de Geraldini (de 1984), diante do que discutimos acima, percebemos que à sua época, ela ajudou a ‘preparar terreno’ para que a visão Sociointeracionista da linguagem encontrasse seu espaço na escola nas décadas seguintes, antes de tudo no que corresponde ao uso dos gêneros em sala de aula. Uma vez que *lá* na escola, a produção da escrita continua(va), na prática, sem entender a necessidade da exploração interlocutiva, própria dos textos que circulam socialmente, e as características formais eram (são) priorizadas (MARCUSCHI, B., 2010). Sob certa influência da

Sociolinguística, o estudo fez menção aos debates emergentes sobre variação, norma, aquisição da fala, em artigos de Geraldi e de Possenti (Op. cit.)⁶⁸, e ao uso da leitura como pretexto para discussão de textos orais e escritos (p. 64),

Apesar das inovações dos estudos sociolinguísticos trazidas para o ensino de língua materna pelo ‘O texto na sala de aula’, o uso do texto oral ou a relação de *continuum* entre a língua falada e a língua escrita que representa um marco significativo para as próximas décadas⁶⁹ (PIETRI, 2010), passaram quase que despercebidas na obra. Entretanto, parece-nos que o real objetivo do estudo e de seus autores era levar o texto (e não a gramática, a oração ou a ortografia descontextualizada) para dentro da sala de aula, aos moldes da proposta russa ([1959-1961] 1997), “qualquer que for a disciplina, objeto de nosso ensino/aprendizagem”, ele deve estar sempre presente e integrado entre leitura, produção e análise linguística (GERALDI, 2004, p. 23).

Dentro deste modelo de escola que preza pela aprendizagem e que gira entorno do ensino que se teve - e não o contrário, vemos uma continuidade entre os estudos bakhtinianos (língua) e a proposta de Geraldi (1984) (ensino de língua materna), fato que nos leva a refletir: por que os PCN (1997, 1998)⁷⁰ não fincaram mais fortemente suas bases neste olhar geraldiano sobre o processo e sobre a escola, como um lugar de aprendizagem e não meramente de ensino? Quem se encarrega de nos dar uma resposta são os pesquisadores, Geraldi (2010) e Rojo (2010). Eles afirmam que a escola da contemporaneidade mesmo considerando que o texto não é um produto mecânico e prescritivo - que para produzir textos não basta apenas dominar o sistema linguístico da língua, o sistema de ensino se vê “corroído em suas seguranças: para haver o que se ensinar há que ter o que ensinar definido, fixado e distribuído em diferentes graus (em geral homeopáticos, mas isto pouco importa)” (GERALDI, 2010, p. 76).

Segundo Rojo (2010), o fato traz para a escola uma outra dicotomia: transmitir o conhecimento acumulado sócio- historicamente pela sociedade as atuais gerações, “deixando que ecoem vozes e linguagens sociais neste espaço de circulação, permitindo a réplica ativa, sob a pena de não educar para nosso tempo” (p. 97). Apresentam-se, como objeto de ensino,

⁶⁸ A obra mencionada de 1984 foi organizada por João Wanderley Geraldi, com artigos próprios e de diversos autores, tais como: Sírio Possenti, Lígia Chiappini de Moraes Leite, Haquira Osakabe, Milton José de Almeida, entre outros.

⁶⁹ Faz-se referência principalmente aos estudos posteriores à elaboração da noção de letramento. Fato que acompanhado por Geraldi ([1991] 2003, 2010) e por diversos autores da contemporaneidade (MARCUSCHI, 2005, 2014, 2010; DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2001; DOLZ, SCHNEUWLY, 1996; SCHNEUWLY, 1997; DOLZ; SCHNEUWLY, 1997; KOCH, 2000; PIETRI, 2010; BRONCKART, 2010; entre outros).

⁷⁰ Fazemos menção a estes documentos, pois a virada pragmática no ensino nacionaloficializou-se, em grande medida, com a sua publicação e divulgação.

deste modelo de escola, as formas relativamente flexíveis e adequadas a uma proposta persuasiva e valorativa sobre os sujeitos e seu entorno social, os gêneros do discurso. Ou preferir que o sistema educacional se detenha em bases mais prescritivas, modelares e autoritárias em prol de garantias para que o ensino se estabeleça. Têm-se, como referência desta proposta, as gramáticas ou as tipologias de gêneros de texto convertendo-se como saída para uma organização didática que se preste a todos, em um tempo também definido, indiferentemente, do espaço e do contexto social que se destine.

Foi justamente na junção destes dois modelos de ensino (Bakhtin e Escola de Genebra) claramente divergentes que se estabeleceu o formato dos documentos oficiais do MEC do final dos anos 90. Certamente, está aí uma das causas para a formulação dos emblemáticos debates acadêmicos e docentes que têm se materializado em pesquisas e em publicações e, ainda hoje, fomenta formações continuadas pelo Brasil afora. Com base nesta reflexão, construímos na seção a seguir argumentos que nos aclarem sobre os porquês da mais forte valoração da perspectiva da Escola de Genebra (Suíça), que apesar de ter surgido, em meados da década de 80, em contexto epistemológico e sócio- histórico distinto da proposta de Geraldi (1984), acabou por se tornar o referencial teórico principal dos textos oficiais que organizam a educação nacional e das políticas públicas para o ensino de língua materna e estrangeira em solo brasileiro.

3.3 A LÍNGUA E A ESCRITA NA PERSPECTIVA DA ESCOLA DE GENEBRA

O GRAFE (*Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné*- Grupo Romando de Análise do Francês Ensinado) é um grupo de pesquisa do ensino do francês como língua materna, da *Université de Genève* (UNIGE). Segundo Bronckart (2010), estes estudos genebrinos iniciaram em âmbito suíço, na década de 80. Tem-se como maior referência teórica do grupo, para sua aplicação ao ensino, os ideários russos de Bakhtin (linguagem) e de Vygotsky (desenvolvimento psicológico). Integram-se às pesquisas, os professores pertencentes à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra: Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e outros pesquisadores que seguem a linha do discurso socialmente construído- entre eles, Jean-Paul Bronckart que se unindo aos demais elaboraram o Interacionismo Sociodiscursivo. Os estudos genebrinos se voltam a desenvolver transposições didáticas para o ensino e a aprendizagem da produção oral e escrita

dos gêneros de textos. Para isto, construíram uma abordagem baseada no que chamam de “modularidade”, conforme detalhamos mais adiante (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 12-13).

No Brasil, segundo Rojo (2001), as pesquisas genebrinas só começaram a repercutir em meados dos anos 90, principalmente, após um convênio interinstitucional firmado na *1st Conference for Sociocultural Research*(1992), ocorrida em Sidney (Austrália), entre os pesquisadores genebrinos e brasileiros, docentes e discentes em Linguística Aplicada (LAEL/PUC-SP)⁷¹ e da Faculdade de Educação da UNICAMP, no campo da Psicologia da Educação⁷². Todavia, somente em 1994, com a publicação do texto *Gêneros e tipos de discurso: Considerações psicológicas e ontogenéticas*- que imediatamente foi traduzido ao português, quando Schneuwly “procede a uma re-orientação decisivamente bakhtiniana de sua abordagem vygotskiana” (p.12), estreitam-se as fronteiras entre os debates nacionais e suíços, intensificando-se as trocas e as elaborações conjuntas com os grupos de pesquisa brasileiros.

Rojo (2001)⁷³ elenca, ao menos duas questões fundamentais, trazidas por Schneuwly (1994) que alavancam decisivamente na elaboração de um método de ensino-aprendizagem que vai na mesma direção dos debates acadêmicos decorrentes até então no contexto nacional:

- a de como re-organizar o ensino-aprendizagem de língua materna no EF, já que aí se apontava o **gênero** como unidade de re-organização didática e curricular, o que foi posteriormente incorporado nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, 3º e 4º Ciclos); e
- a de como relacionar este novo tipo de ensino com o que a tradição do ensino gramatical de Língua Portuguesa no EF já preconizava, uma vez que a unidade curricular **gênero**, materializada na unidade de ensino **texto**, funcionaria como um “**mega-instrumento**” para o ensino-aprendizagem de suas particularidades e de propriedades lingüístico-gramaticais (p.13, grifos da autora).

⁷¹ Grupo de pesquisa coordenado por Roxane Rojo e pesquisadores discentes, entre doutorandos e mestrados (Cristiane C. Mori-de-Angelis, Ellen Rosemblat, Heloisa do Amaral Dias de Oliveira, Jacqueline Peixoto Barbosa, Kátia Lomba Bräckling etc.) - integrantes do Grupo **Γραφε/Graphe** (Grupo de Assessoria, Pesquisa e Formação em Escrita).

⁷² Equipe de pesquisa coordenada pela Prof^a Dr^a Ana B. Smolka, composta por pesquisadores doutores docentes (Angel Pino, M^a Cecília R. de Góes, Lucy Banks Leite, Edwiges Morato) e por pesquisadores discentes, entre doutorandos e mestrados (Ana Lúcia Horta Nogueira, Andréa Horta Machado, Cristina B. F. Lacerda, Elisabeth dos Santos Braga etc.).

⁷³ Para mais detalhamento sobre a integração decorrente, nos anos 90, entre o GRAFE e os grupos de pesquisa brasileiros (LAEL/PUC-SP e da Faculdade de Educação da UNICAMP) para a elaboração de uma proposta de transposição didática, com base nos gêneros do discurso, sugerimos o artigo *A teoria dos gêneros em Bakhtin: Construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola*, de Roxane Rojo.

Contudo, no decorrer de muitas discussões entre os supracitados grupos de pesquisas brasileiros e suíço sobre esse processo de transposição didática dos gêneros, em 1996, surge o artigo *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)*, de Dolz e Schneuwly. É neste texto que “os autores fazem uma primeira proposta de re-organização curricular para o EF de língua materna (no caso, o francês), baseada nos gêneros do discurso” (Rojo, 2001, p. 14). Abordagem esta que, vamos detalhar mais adiante, se baseia no agrupamento de gêneros que seriam responsáveis pela *diversidade* de textos abordados na progressão. Rojo (Op. cit.) relata que apesar do grupo de pesquisadores em LA nem sempre tenha se posto plenamente satisfeito com a solução sugerida pelos genebrinos acerca da progressão dos gêneros no EF, é esta idéia de organização dos gêneros que tem influenciado nacionalmente inúmeros trabalhos da LA.

Tais investigações fundamentaram tanto os PCN (1997/1998)⁷⁴, direcionando, desde então, a formulação de outros referenciais oficiais, como as OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio), de 2006 (DOURADOS; BARROS, 2010); quanto servem de base para inumeráveis pesquisas nas áreas de linguagem e de ensino, formações continuadas de professores, além de servir de parâmetro para assessoria, produção de diversos materiais didáticos (livros didáticos, apostilados, sequências didáticas etc.) que chegam às instituições escolares para este propósito (ROJO, 2001; ROJO e CORDEIRO, 2004) e avaliação de livros didáticos de LP para o EF, promovida pelo MEC (ROJO 2001).

Ainda que as pesquisas nacionais formuladas, a partir dos estudos do GRAFE, tenham se materializado como uma proposta oficial para o ensino nacional nos PCN de LP, trazendo significativas inovações e influenciando diversos estudos sobre o ensino no país até hoje (ROJO, 2001) - o que ressoou pelo país afora, distanciou-se do que se propunha Bakhtin sobre os gêneros do discurso (BRAIT, 2002; ROJO; CORDEIRO, 2004) e, até, sobre o que preconizavam as pesquisas de Genebra acerca do ensino dos gêneros como instrumento, de base Vygotskyana (MACHADO; LOUSADA, 2010, p. 620). De acordo com Machado e Lousada (Op. cit.), devido à falta de clareza de muitos dos seus conceitos, os PCN acabaram por “deixar lacunas” - o que culminou no que estas autoras chamam de ‘transposição didática invertida’. Ou seja, como não houve uma compreensão total sobre os modos de pensar e de fazer a didatização dos gêneros, aos moldes originais dos genebrinos, os professores, seguindo orientações oficiais inclusive, passaram a didatizar os gêneros, em sua composição, à maneira da gramática tradicionalmente conhecida.

⁷⁴ Kátia Lomba Bräckling é uma das pesquisadoras do grupo brasileiro de LA que teve participação na formulação dos PCN de LP (ROJO, 2001).

Como reflexo da “grande aceitação do ensino dos gêneros” e na falta de um “consenso científico” sobre *como pensar e como fazer* o ensino dos ‘novos’ objetos de ensino, “inúmeros pesquisadores voltaram-se para a questão da descrição e do ensino dos gêneros, sem suporte na teoria vygotskyana de ensino-aprendizagem e desenvolvimento” (MACHADO; LOUSADA, Op. cit., p. 624). Rojo (2010) trata este tema do apego pedagógico à forma e à classificação das últimas décadas, como um retorno a um *trivium*, no sentido de que talvez pela própria formação docente ou pela falta dela, os professores sejam levados a trabalhar o texto ou o gênero como ‘pretexto’, no dizer de Geraldí ([1984] 2003), aos termos dos modelos clássicos de ensino de LP.

Neste intento, variadas publicações foram realizadas nas décadas seguintes, para suprir esta ‘lacuna’, trazida pelos PCN para o ensino dos gêneros, entre elas é imprescindível comentar sobre a obra “Gêneros orais e escritos na escola”⁷⁵, organizada por Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro, em 2004. O livro é introduzido com um texto de apresentação das pesquisadoras, ao qual se seguem nove artigos produzidos pelo GRAFE (Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Michèle Noverraz, Sylvie Haller, Jean- François de Pietro e Gabrielle Zahnd) que foram publicados entre os anos de 1994, 1996, 1997 e 1998 - traduzidos do francês ao português pelas organizadoras do livro.

Exploramos, a seguir, detalhes sobre o que, na nossa compreensão, a Escola de Genebra estabelece, quanto à didatização do gênero (oral e escrito) para o ensino do francês como língua materna.

O modelo genebrino propõe a seleção e a criação de situações didáticas, pensando nos supostos estados dos conhecimentos e do saber-fazer dos alunos e dos professores⁷⁶. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, o gênero, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). E este será todo aquele conhecimento discursivo-textual e linguístico implicado nas práticas sociais de linguagem, o gênero de textos⁷⁷, no dizer dos

⁷⁵Como fundamentação teórica para esta seção, utilizamos a obra supramencionada; Bronckart (1999, 2010); conferências e minicursos oferecidos, por Bernard Schneuwly, em 2015 e em 2016, em Recife (UFPE), e entrevista realizada por Wittke, em 2016, com Schneuwly; entre outras vozes basilares que façam ressoar a temática.

⁷⁶ Para que isso se efetive, o professor terá que selecionar estratégias, conceitos, materiais que permitam uma didatização coerente. Na relação que se estabelece entre o professor e o aluno, aquele assumirá o papel de mediador -é ele quem organiza a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. O aluno será o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento.

⁷⁷Bernard Schneuwly (2015) diz que para ele tanto faz, gênero do discurso ou de texto. O primeiro retoma os estudos bakhtinianos e o outro o que fizeram deste conceito nos campos da Linguística de Texto e LA. Dentro deste ponto de vista, o gênero trabalhado na escola é sempre uma referência do gênero do discurso (do texto) que

estudiosos genebrinos. No sentido de que para aumentar a eficácia do ensino de línguas e, diminuir a ‘superficialização’ (PIETRI, 2007) das tendências tradicionais de ensino foi necessário elaborar procedimentos, modulares e sistemáticos, que levem em conta tanto os gêneros orais quanto os escritos, os quais denominam de *seqüências didáticas* (SD) (BRONCKART, 2010).

Na prática, isto significa partir de uma premissa mais racional dos projetos e dos meios de ensino (BRONCKART, 2010, p. 173), e até certo ponto inspirada nos modelos tecnicistas aplicados em décadas passadas, aspecto que vem culminando em fortes e constantes debates acadêmicos. Em algumas das discussões, diz-se que esta concepção representacionista, sob o ponto de vista dos professores, não trouxe nada de novo em relação às teorias prescritivas anteriores: a não ser uma categoria a mais entre o texto e o tipo - o gênero; e sem contar um número maior de textos em sala de aula- o que não leva a uma mudança de mentalidade e de práticas docentes rumo a um ensino mais crítico (ROJO, 2010; GERALDI, 2010).

Outra polêmica estabelecida sobre os estudos genebrinos é a questão da metáfora do “gênero como instrumento” que possibilita a comunicação e a aprendizagem, ponto que buscamos detalhar mais agora. Nesta reflexão, o GRAFE desenvolve o *Interacionismo Social* (ou *Sociodiscursivo*), perspectiva na qual Schneuwly ([1994] 2004) e seu grupo se situam, na qual a atividade humana se alicerça em uma tríade:

a ação é mediada por objetos específicos socialmente elaborados (...) que se encontram entre o **indivíduo** que age e o **objeto** sobre o qual ou a **situação** na qual ele age; eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir (p. 23, grifos nossos).

Dentro destes pressupostos, é importante ter a ideia de instrumento bem explicitada, para não cairmos no risco de transformá-la em uma noção instrumental da língua, fato não intencionado pelo grupo (SCHNEUWLY, ([1994] 2004). Nisto, vemos os gêneros mediando uma atividade humana, eles não existem a parte, são ‘instrumentos’⁷⁸ ou ‘megainstrumentos’ que a representam, logo significam-na. O *tema*, o *estilo* e a *composição* são elementos essenciais para a definição (BAKHTIN, [1952-1953] 1997) e devem ser moldados em função

quando é deslocado da sua esfera de uso, constitui-se como gênero escolar que é elaborado para uma dinâmica de ensino-aprendizagem. É nesta materialidade que ele vai trabalhar.

⁷⁸ Para afirmar sua tese sobre “os gêneros como instrumento”, o pesquisador baseia-se nos estudos da ideologia alemã (Marx e Engels) dizendo que “ a apropriação não é senão o desenvolvimento das capacidades individuais correspondentes aos instrumentos materiais de produção”, e nas pesquisas de Pierre Rabardel *queressignificou* a metáfora vygotskyana do *instrumento psicológico*, desenvolvendo a teoria da gênese do instrumento, a fim de fornecer elementos teóricos apropriados ao estudo da ação do instrumento mediador (SCHNEUWLY, [1996] 2004, p.23-24).

de um destinatário determinado, de um conteúdo determinado e de um propósito dado, em uma situação concreta. Nesta metáfora do instrumento aplicada aos gêneros, eles funcionam como ‘megainstrumentos’- um meio que subsidia a atividade humana, nas situações de comunicação (oral e escrita) e serve de referência para o aprendiz de sua própria língua.

Então para melhor entendê-lo, é necessário recorrermos brevemente ao conceito de ‘instrumento psicológico’ formulado tanto por Vygotsky ([1934] 2001) quanto pelos estudos que o tiveram como base, por exemplo, Pierre Rabardel e o seu ‘instrumento mediador’, conforme mencionam-nos Bronckart (1999) e Schneuwly ([1994] 2004). Para o primeiro, Vygotsky, como noção da psicologia, o instrumento não é algo pronto, dado pelo Criador aos seres humanos, ou como um objeto material que está fora dos sujeitos; ao contrário, é algo criado pelo homem através da sua evolução sócio-histórica para atingir seus propósitos no mundo do trabalho e nas formas verbais de comunicação. O uso deste instrumento vai provocar modificações no contexto e nos outros que interagem com o sujeito, além de promover uma transformação no próprio indivíduo produtor- aspecto que traz profundas alterações psíquicas nele mesmo. Ademais, aumenta os conhecimentos sobre o mundo físico e social, desenvolve capacidades para agir sobre o outro e sobre o mundo, regulando seu comportamento (MACHADO; LOUSADA, 2010). Assim, o instrumento media uma atividade, dá-lhe uma certa forma, no entanto a simples existência deste artefato, em si mesmo, não garantirá a ele assumir a função de mediador da ação humana.

Vejam agora, a formulação de Rabardel (1993) para ‘instrumento mediador’⁷⁹, reinterpretada por Schneuwly ([1994] 2004). Segundo o genebrino, a simples existência dos gêneros do discurso não garantirá a comunicação em contexto de uso, mas sim a apropriação por parte dos sujeitos deste instrumento na ação, fazendo com que ele seja seu. Por parte do aluno ou do docente, a apropriação do instrumento (objeto de ensino, gêneros) pode ser vista como “processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ações”, que as sustentam e orientam-nas (SCHNEUWLY, Op. cit., p. 24). Isto é, utilizar o artefato seguindo o que dizem as prescrições não garante que ele seja útil ao trabalhador (sujeito) e que seja por ele mesmo usado em distintas situações. Com isso, só quando se apropria verdadeiramente do instrumento, é que ele passa a provocar uma mediação, trata-se de uma elaboração psíquica para o desenvolvimento das capacidades, segundo os termos vygotskyanos. No sentido dos gêneros, eles só poderão ser mediadores

⁷⁹Não tivemos acesso a obra original de Rabardel (1993), “Les activités avec instruments”, construímos a discussão tendo como base os pontos de vista de Schneuwly ([1994] 2004) e Machado e Lousada (2010) acerca do texto.

para a comunicação e para o desenvolvimento linguageiro, se os sujeitos se apropriarem dos tais instrumentos (MACHADO; LOUSADA, 2010).

Desta forma, a ideia lançada pela Escola de Genebra previa promover a apropriação tanto por parte dos docentes, por meio da noção das SD, artefato que pode se constituir como instrumento do trabalho do professor, por isso oferece um modelo de didatização complexo e minucioso; quanto por parte dos discente, para que ele se torne o sujeito da ação de aprender, agindo sobre o objeto de ensino e se apropriando para sua vida. Por conta desta engenharia didática destinada a melhorar o baixo rendimento escolar por meio da metáfora vygotskyana do instrumento (BRONCKART, 2010), Rojo (2010) contra- argumenta dizendo que a abordagem suíça direciona o gênero por dois caminhos aparentemente dicotômicos: como forma plurissêmica e flexível (com recursos linguísticos, discursivos, textuais e estilísticos, baseados em Bakhtin); e como modelo e referência para o ensino, oferecendo uma visão mais prescritiva do processo (com progressões tipológicas e formas modelares de ensino).

Para estender um pouco mais a compreensão acerca deste regresso às velhas bases de ensino, aportemo-nos a Machado e Lousada (2010)⁸⁰. Segundo as autoras, a realização do trabalho docente é constituída por inúmeras atividades, desenvolvidas em diversas situações de sua existência sócio- histórica, experiências construídas para si e por si e com outros sujeitos em variadas interações (alunos, professores, e outros agentes envolvidos na ação). Com isso, ao desenvolver o seu trabalho em sala de aula, o professor se mobiliza em seu integral, em suas múltiplas dimensões (físicas, psíquicas, comunicativas, emocionais...) e nas orientações prescritivas em níveis institucionais diversos (PCN, a exemplo a abordagem dos gêneros no ensino), visando em sua atuação construir uma situação propícia à aprendizagem. Assim, “sua atividade pode ser altamente criativa, dado que o professor recria esses artefatos de acordo com as diferentes situações, necessidades e capacidades” (p. 627).

Neste sentido, Machado e Lousada (Op. cit.) afirmam que para situar as prescrições institucionais, como instrumentos que estão disponíveis aos docentes, em um definido contexto sócio- histórico, e que de fato possam contribuir para construção da competência e da identidade do professor, necessário se faz que sejam por eles apropriados transformando-se em artefatos para o seu agir. Todavia, relatam as pesquisadoras que pela forma como a noção

⁸⁰ Desde a publicação dos PCN (1998), a prescrição de que ensino de LP deveria ter os gêneros como objeto de ensino promoveu inúmeros estudos e publicações, no entanto eles centram, principalmente, no ensino e no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. No artigo “A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “metier””, as pesquisadoras levam em conta o papel que os gêneros de texto podem desempenhar no trabalho docente e sobre sua contribuição no desenvolvimento pessoal deste profissional.

de gêneros de textos foi conduzida no âmbito educacional brasileiro, converteu-se em um instrumento imposto aos trabalhadores em educação e não em um instrumento que promova a ação dos professores e a apropriação dos aprendizes.

Para muitos estudiosos, entre eles Reinaldo e Bezerra (2012) e Faraco (2013), pensar os gêneros como instrumentos é apregoar mais a forma que a substância, distinguindo-se da visão bakhtiniana que não pensava os gêneros em si. Ou seja, ao transpor para sala de aula, o gênero deixa de sê-lo enquanto tal, pois, não está no seu contexto real. O fato, no entanto, não é negado pelos estudos suíços (SCHNEUWLY, 2015; SCHNEUWLY; DOLZ, [1997] 2004) que já prevendo esta polêmica dizem que, ao entrar na escola, os gêneros mesmo funcionando em um outro lugar social, distintamente daquele em que foram criados, eles sofrem uma transformação, uma variação: de gêneros de referência se convertem em *gêneros escolares*.

Na verdade, muito do que vemos representado nos estudos da Escola de Genebra foi reflexo da virada pragmática ou linguística que promoveu uma mudança incontornável no cenário brasileiro, a escola não vive sem os gêneros (BONINI, 2002), a recíproca, contudo, não é verdadeira, diz Schneuwly (2015). Decerto respondendo à abordagem do GRAFE, Geraldini (2010) fala que esses modelos para o ensino tão somente retornam ao passado sob o manto do novo, do recente, que por efeito traz um retrocesso pedagógico ao Brasil.

Os gêneros foram os primeiros a organizar a progressão nos guias curriculares, pois, tradicionalmente, tinham-se a descrição, a narração e a dissertação que, mesmo derivados dos estudos da Retórica e da Teoria Literária, quando apareciam na escola já não representavam a realidade como tal, eram textos que foram criados pela/ para escola. Nesta visão, os gêneros eram desprovidos de qualquer relação com a situação real de comunicação: de instrumento de comunicação, passam a ser “expressão do pensamento, da experiência ou da percepção” (SCHNEUWLY; DOLZ, [1997] 2004, p. 76). Os gêneros são as referências principais para a progressão escolar e dos manuais, particularmente ao âmbito das tradicionais práticas escolares de escrita.

O que distingue basicamente os textos clássicos da proposta do grupo genebrino é que a aparição primeira não fazia menção à definição e à descrição dos gêneros escolares em relação aos historicamente situados, que representam a esfera da comunicação humana; como já mencionamos, privilegiavam apenas os aspectos da lógica ou do pensamento. No mais, na perspectiva genebrina, “trata-se de autênticos produtos culturais da escola, elaborados para desenvolver e avaliar, progressiva e sistematicamente, as capacidades da escrita dos alunos” (SCHNEUWLY; DOLZ, [1997] 2004, p. 77).

Ainda segundo os autores, a intenção é colocar os alunos em situações de comunicação que sejam mais próximas dos reais contextos de produção e não apenas trabalhar as características de sua composição. Não se pode esquecer, no entanto, que os gêneros (oral e escrito) são objetos de ensino e devem ser vistos em suas múltiplas dimensões de análise, conforme diz Bronckart (2010): (a) na *ação da linguagem* (situação de produção e de circulação); (b) no *texto* (composição e esquema textual); (c) nos *tipos de discurso* (organização temática e textual – em relação ao agente produtor e com sua situação de produção- e depois disso, configurações de unidades linguísticas- subconjuntos de tempos verbais, organizadores, modalizadores etc.); (d) nos *mecanismos de textualização* (procedimentos de coerência temática- conexão e coesão; e coerência enunciativa - distribuição de vozes e modalizações).

Para deixar mais claro, dentro da escola, o gênero ‘notícia radiofônica’ não é mais o mesmo texto, mas é algo que se retoma para ser estudado. Os gêneros, neste curso, “devem constituir os ingredientes de base do trabalho escolar, pois sem os gêneros não há comunicação e, logo, não há trabalho sobre a comunicação” (DOLZ; SCHNEUWLY; [1996] 2004, p. 57). Trata-se de ter objetivos precisos de aprendizagem sobre os gêneros, para melhor dominá-los, compreendê-los, produzi-los, dentro e fora da escola. Buscando, além disso, desenvolver capacidades que sejam transferidas a outros gêneros próximos ou distantes- como expõem Schneuwly e Dolz ([1997] 2004).

De fato, é um pensar sobre o ensino que coloca o discente em um lugar ‘como se’ em que o gênero (oral e escrito) cria uma prática de linguagem ‘fictícia’, dado que se instaura com fins de aprendizagem. Baseando-se no arcabouço vygotskyano, os genebrinos veem o ensino como um processo pensado, uma vez que o desenvolvimento da aprendizagem na idade escolar só se torna possível sob um viés da didatização e da aprendizagem intencional. Em realidade, este tipo de aprendizagem é peculiar às instituições escolares, o que significa colocar a educação como chave determinante para a inclusão de todos os grupos marginalizados da sociedade e para transformação social e não alienante destes indivíduos⁸¹ (REINALDO; BEZERRA, 2012; SCHNEUWLY, 2015). Embora reconheçamos que levar

⁸¹ Na atualidade, a desigualdade social e a pobreza são problemas sociais que afetam a maioria dos países, pobres ou ricos, mas é um fenômeno que ocorre principalmente em países não desenvolvidos. Segundo Rousseau, a desigualdade tende a se acumular: os que se originam de lares humildes têm, em média, menos probabilidade de obter um nível alto de instrução e que, por possuírem baixo nível de escolaridade, têm menos probabilidade de chegar a um status social elevado, de exercer profissão de prestígio e ser bem remunerado. Neste ponto, tem-se a educação como uma ferramenta preponderante para diminuir as desigualdades sociais (DESIGUALDADE SOCIAL. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/sociologia/classes-sociais.htm>, acesso em 25/10/2015).

para dentro da escola o que está na vida dos indivíduos seja algo inerente à própria constituição de um espaço de ensino-aprendizagem (formal), onde a simulação tem nela o seu lugar, é preciso não perder de vista a observação e a análise em seus contextos de uso (REINALDO; BEZERRA, 2012).

Neste percurso, vale salientar que o GRAFE não formula apenas uma progressão curricular, no sentido amplo do termo, mas uma teoria que denominam como *Interacionismo Instrumental*, como dito por Dolz e Schneuwly ([1996] 2004, p. 47). Nela, são pensadas as relações sobre “o ensino-aprendizagem sobre os diferentes instrumentos que podem permitir a transformação dos comportamentos”, conforme já refletimos. Ademais, enfocam as influências sociais em que os aprendizes estão envoltos, ao passo que se pensa as características sociais, do lugar (a escola), no qual as aprendizagens se realizam. É considerada como uma elaboração artificial, uma construção de instrumentos pensada para melhor controlar os diversos componentes que integram os processos de ensino-aprendizagem. Assim, cabe aos docentes elaborar uma progressão curricular que vise ajudar os alunos a assimilarem os novos instrumentos. Para levar a cabo no ensino, os genebrinos criaram duas propostas para organizar o currículo e, por sua vez, o ensino de língua materna, tendo como objeto os gêneros: os *agrupamentos e progressão de gêneros* e as *seqüências didáticas (SD)*, aos quais damos mais destaque nas subseções posteriores.

3.4 AGRUPAMENTOS E PROGRESSÃO DOS GÊNEROS

Para dar conta da proposta da didatização dos gêneros do discurso (Bakhtin) e ressignificar a metáfora do instrumento psicológicos (Vygotsky), melhor dizendo, para tornar o objeto acessível e adaptado ao sistema, por parte das pesquisas genebrinas, foi preciso: estancar o inestancável, esquecendo-se da estabilidade relativa dos gêneros; a interrelação genérica, com as atividades sociais; a correlação entre os gêneros primários e secundários como um procedimento processual e não ontológico. Isto significa deslocar os gêneros, do discurso- do uso dos sujeitos na esfera da comunicação verbal, para situá-los como ‘megainstrumentos’ agrupados como ‘entes’- artefatos predefinidos para o ensino de língua materna na escola (GERALDI, 2010).

Geraldi (Op. cit.) comenta que ao realizar este deslocamento conceitual, o sistema educacional tem um objeto e uma proposta de ensino que se retomam a tranquilidade necessária para a manutenção da soberania e da ideologia governamental, no sentido que se

têm objetos definidos previamente (mesmo que este não seja escolhido pelo professor!), com os quais os alunos podem se exercitar; adaptáveis a diversas modalidades de seriação e exigíveis em avaliações nacionais; ademais, vão mais além do sistema linguístico, inserindo

as enunciações nas fórmulas da composição, predefinidos, os temas e os estilos (...) Nada poderia ser menos bakhtiniano do que esta redução do conceito de gênero sem gênese, já que as esferas de atividades ‘didaticamente transpostas’ passam a ser apenas ‘práticas de referências’, já que nelas não estão incluídos os alunos a não ser como sujeitos ficcionais de uma sequência didática! (Op. cit, p. 80, grifos do autor).

Ainda que o grupo genebrino reconheça esse desvio dos preceitos bakhtinianos que sustenta em parte suas bases teóricas, Schneuwly ([1996] 2004) diz que é preciso utilizar os gêneros como instrumento para construção das capacidades da linguagem (orais e escritas) no âmbito escolar. Contudo, para tornar isto possível, foi preciso agrupá-los - tamanha era a sua diversidade, seu número infinito. Tornava-se impossível sua sistematização, converter o gênero como unidade de base, sem pensar sua “progressão didática” (p. 57).

Neste intuito, Schneuwly e Dolz (2004, p. 57-61) propõem realizar um agrupamento de gêneros em função de um certo número de regularidades linguísticas presentes na sua composição (aspectos lexicais, sintático, tempos verbais, relações lógicas), constituem-se como sequências tipológicas⁸²(DOLZ; SCHNEUWLY, [1996] 2004; MARCUSCHI, 2002). Ao contrário dos gêneros que possuem um número ilimitado de categorias, as sequências tipológicas abrangem uma variedade limitada. Bonini (2005) comenta que a diferença elementar entre as sequências e os gêneros se estabelece neste preceito de menor variabilidade. Os gêneros estão essencialmente presentes nas práticas sociais específicas que, por sua natureza, são heterogêneas. No entanto, as sequências “como componentes que

⁸²Conforme já mencionamos acerca do caráter interdisciplinar da perspectiva genebrina, a ideia de agrupamentos de gêneros se elaborou com forte apego nos estudos de Jean- Michel Adam, que brevemente tratamos agora, em sua definição sobre as sequências textuais, cujos fundamentos igualmente surgem a partir da noção bakhtiniana de gêneros do discurso, das classificações sob gêneros primários e secundários e da célebre hipótese sobre os ‘tipos relativamente estáveis de enunciados’ - as regularidades composicionais estão na base, das regularidades das sequências. Na verdade, a tipificação mencionada por Bakhtin está disponível para uma infinidade de formas elementares (primárias) e, por sua vez, de combinações e de transformações dentro dos gêneros secundários. Nesta abordagem, os primários são concebidos como sequências textuais, ou melhor, como componentes do texto (compostos por proposições relativamente estáveis e maleáveis) que se integram aos gêneros secundários. As sequências se definem “como pontos centrais das categorizações dos textos e, portanto, como principais componentes para atividades com textos” (BONINI, 2005, p. 210). A noção de sequência foi erigida na década de 80 e aprofundada nos anos 90, com base em Bakhtin e em outros conceitos-chave: protótipo (Rosch), base e tipos de texto (Werlich) e superestrutura (Van Dijk) (ADAM, 2009). Assim, Adam (Op. cit.) postula cinco sequências textuais: narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo e dialogal. Segundo o teórico, as classificações devem ser vistas de maneira flexível, devido ao caráter ainda inicial de sua formulação sobre as estruturas sequenciais (p. 125).

atravessam os gêneros, são relativamente mais estáveis, logo mais facilmente delimitáveis em um pequeno conjunto de tipos” (p. 218).

Os pesquisadores Dolz e Schneuwly ([1996] 2004, p. 60-61) valem-se da ideia de estabilidade tipológica bakhtiniana e propõem uma categorização provisória de agrupamento de gêneros, realizada para favorecer o ensino, têm-se as ordens tipológicas do: narrar, expor, argumentar, descrever ações e relatar⁸³. Entretanto, Schneuwly (2015) amplia as tipologias, os agrupamentos, tamanha é a plasticidade do objeto, e mostra-nos: narrar, relatar, expor, argumentar, descrever, instruir e textos poéticos. É relevante destacar que a penúltima tipologia, não estava em seu agrupamento (no artigo de 1996), mas em outros teóricos; e a última estava em uma nota de rodapé, já publicada: “Ignoramos propositadamente a poesia, que não pode absolutamente ser tratada como agrupamento de gêneros” (DOLZ; SCHNEUWLY, [1996] 2004, p. 59).

Vale considerar que o fato também foi reiterado por Adam (2009, p. 129, grifos do autor), “parece-me impossível considerar o tipo “poético” como um tipo de sequencialidade comparável às outras, na medida que não é propriamente regrado pela estrutura hierárquica que acabei de definir”. Não obstante, Schneuwly (2015) diz que principalmente por razões educacionais, decidiu tratar o tipo poético da mesma maneira que as outras cinco categorias. Assim, na visão genebrina, parece-nos que todos os sacrifícios são válidos desde que os fins sejam a organização de objetos ensináveis para a estruturação do ensino.

A rigor, um gênero é tipologicamente heterogêneo- uma carta de solicitação, por exemplo, pode apresentar sequências tipológicas descritivas, argumentativas, expositivas, narrativas e injuntivas, seguindo a categorização de Marcuschi (2002). Neste sentido, o que caracteriza a tipologia de um gênero é o fato de que ela se define por seus traços tipológicos predominantes, amparando-se no tal aspecto, os mencionados genebrinos realizaram o agrupamento de gêneros, que vemos no quadro abaixo.

QUADRO 6: Agrupamentos de gêneros

Esfera social da comunicação	Aspecto tipológico	Capacidades de linguagem dominante	Exemplos de gêneros orais ou escritos
Cultura literária ficcional	Narrar	Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	Contos; fábulas; romance; narrativas de aventuras, de enigma; lendas, ...

⁸³ Outros pesquisadores entre eles, Rojo (2005) e Marcuschi (2002) acrescentam a esta categorização genebrina, a sequência tipológica injuntiva, fato que também foi reiterado em Schneuwly (2015).

Documentação e memorização das ações humanas verídicas	Relatar	Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relatos de experiência (vivida); reportagem; notícia; autobiografia; anedota; diário; testemunho; crônica; ...
Discussão de problemas sociais controversos	Argumentar	Sustentação, refutação e negociação de tomadas de decisão	Textos de opinião; carta ao leitor, de reclamação, de solicitação; debate; editorial; ensaio; requerimento; editorial; ...
Transmissão e elaboração de saberes	Expor	Apresentação textual de diferentes formas de saberes	Conferência; relato de experiência (científicas) verbete; texto explicativo e expositivo; entrevista de especialista; resenha, relatório, ...
Instrução e prescrição	Descrever ações	Regulação mútua de comportamentos	Receita; instruções de montagem e de uso; regras de jogo; textos prescritivos e normativos legais; regulamento; ...

Fonte: Elaborado pela autora, inspirado no texto de Dolz; Noverraz; Schneuwly ([2001] 2004).

No geral, o agrupamento serve para auxiliar o planejamento curricular e estabelecer a sua *progressão*⁸⁴, organizando a diversidade de gêneros em tipos de discurso (ou de texto) (Narrar, relatar, argumentar, expor, descrever ações). Do ponto de vista didático, os agrupamentos subsidiam a *progressão*⁸⁵ - considerando que desde o início da escolaridade, a leitura e a produção de textos devem ser ensinadas, tomando-se em questão as sequências tipológicas e as capacidades de linguagem dominantes (conforme visualizamos no quadro 6). Sendo assim, é possível definir os objetivos e complexidades variáveis que se deseja atingir, tendo como base o objeto de ensino em todos os anos do EF. Em verdade, o que deverá mudar em cada ano de ensino será o grau de aprofundamento acerca dos objetos (gêneros) - tendo como fundamento uma concepção de ensino-aprendizagem em espiral⁸⁶.

⁸⁴ Vale reiterar que os gêneros inseridos no agrupamento genebrino incluem apenas alguns (e não todos) dos gêneros mais elaborados (formais) que circulam com frequência na sociedade, de modo que os gêneros presentes na comunicação cotidiana não são contemplados na classificação.

⁸⁵ Para mais detalhes quanto a concretude do modelo de *progressão* pensado pelo GRAFE, é imprescindível ver um esboço de uma *progressão* para o agrupamento de gêneros do 'argumentar' (DOLZ; SCHNEUWLY, [1996] 2004, p. 65-66)

⁸⁶ Nesta visão de aprendizagem, pensa-se o ensino como um processo que vai do simples ao complexo, da palavra ao texto e vice-versa. Em oposição, por exemplo, à concepção tradicional de alfabetização em que para trabalhar com o texto era preciso o domínio do bê-á-bá- princípio aditivo. Na atual reflexão, "esses dois

Dolz, Noverraz e Schneuwly ([2001] 2004) salientam que os agrupamentos, não são ordenações definidas, estanques, uma com relação à outra, pois, é relativamente difícil classificar cada texto de maneira absoluta. Com efeito, seriam protótipos para cada agrupamento- pensados para um trabalho didático, trata-se de solucionar temporariamente problemas práticos. Bakhtin ([1952-1953] 1997), já na sua reflexão, falava sobre tentação em delimitar um ‘terreno tão fértil’ e instável:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (...). Ficaríamos tentados a pensar que a diversidade dos gêneros do discurso é tamanha que não há e não poderia haver um terreno comum para seu estudo (...) (BAKHTIN, [1952-1953]1997, p. 279-280).

É interessante perceber o diálogo travado no texto do GRAFE, com o círculo russo⁸⁷ e com seus interlocutores, estudiosos e professores, reconhecendo que ao fazerem uso das sequências tipológicas para a didatização dos gêneros, podem não trazer uma base amplificada dos textos, mas reduzi-los a classificações parciais, “tocando somente em aspectos do funcionamento da linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, [1996] 2004, p. 58). Ao preferirem este caminho, a abordagem suíça escapa da visão bakhtiniana, social e perpetrada no uso, então isto é ensinar língua? Geraldi ([1991] 2003) argumenta que seria inocente pensar que a abordagem, por ele descrita, é apenas um ponto de partida para uma ação ideologizante:

Se a linguagem não é morta, não podemos escapar do fato que ela se refere ao mundo, que é por ela e nela que se pode deletar a construção histórica da cultura, dos sistemas de referências. Querer em nome de uma suposta neutralidade abandonar qualquer ação pedagógica que opere com estes sistemas de referências é querer, na verdade, artificializar o uso da linguagem para ater-se a aspectos que não envolvem a linguagem como um todo, mas apenas uma de suas partes (p. 178-179).

processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea. Um diz respeito à aprendizagem de um conhecimento de natureza notacional: a escrita alfabética; o outro se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever (BRASIL, 1997, p. 27).

⁸⁷ Contudo, Bakhtin não se lançou a “fixar o que se move, a estancar o que flui, nem estabelecer limites claros para aquilo que é necessariamente impreciso, já que intrinsecamente vinculado à contingência da atividade humana”, os gêneros se hibridizam incessantemente (FARACO, 2013, p. 129). Talvez, é claro, porque sua proposta não tenha sido pensada para o ensino.

Mesmo prevendo as críticas ao modelo de ensino elaborado, conforme já refletimos anteriormente, Dolz e Schneuwly ([1996] 2004) preferem seguir por este ‘terreno arenoso’(BAKHTIN, [1952-1953]1997)e ‘formalmente inócuo’ (GERALDI, [1991] 2003), por não acreditar na perspectiva utilitarista - em que o aluno só deve aprender aquilo que for utilizar no futuro e, por pensar, que o ensino explícito, intencional dos gêneros na escrita⁸⁸, é particularmente mais eficaz, para melhor compreender o funcionamento dos textos e, por conseguinte, desenvolver uma melhor capacidade na leitura e na análise de textos por parte dos aprendizes de qualquer .disciplina de língua materna.

Destarte, o modelo de ensino intenciona desenvolver a autonomia do aprendiz, para isso: pretende-se instrumentalizá-lo para que possa descobrir, com seus pares, nas interações efetivas entre eles e os objetos de ensino; propõe-se que o docente intervenha sistematicamente no processo de transposição didática. Tudo recai sobre a formação do docente, que se ‘bem preparado’ e ‘estimulado’, pode adaptar as sequências didáticas às necessidades de seus alunos, auxiliando-os a avançar no domínio das capacidades de linguagem (oral e escrita) (DOLZ; SCHNEUWLY, [1996] 2004, p. 53) - questões que explicitamos na próxima subseção.

3.5 O MODELO DIDÁTICO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

É interessante esclarecer que o conceito de Sequências Didáticas (SD) teve origem na prática de ensino da “Engenharia Didática”, emergindo na didática das matemáticas no início dos anos 1980. Segundo Almouloud e Silva (2012), inicialmente, em 1982, por Yves Chevallard e Guy Brousseau; depois, em 1989, por Michèle Artigue. Com base em Artigue (1988), Rojo (2013) e Almouloud e Silva (Op. cit) expõem que o termo engenharia didática surgiu como uma forma de trabalho didático comparável ao ofício de um engenheiro que, para empreender um projeto, busca apoio em dados científicos de sua área, nos quais se submete. Mas, ao mesmo tempo, vê-se obrigado a trabalhar objetos bem mais complexos do que os instrumentos depurados da ciência e, por conseguinte, enfrenta, com todas as ferramentas possíveis, os problemas que a ciência não quer ou não pode levar em conta.

⁸⁸ Apesar da perspectiva genebrina centrar suas pesquisas, principalmente, no ensino da produção escrita, os demais eixos de ensino (oralidade, análise linguística, leitura) perpassam o trabalho com a escrita na modelização didática proposta- aspecto que damos evidência na subseção a seguir.

Inspirando-se nesta percepção didática, a partir de 1985, o Departamento de Didática do Francês como Língua Materna, da Universidade de Genebra, principalmente, conduzido pelos pesquisadores Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, adapta e dá uma nova significação a esses dispositivos de ensino (BRONCKART, 2010). O princípio fundante das SD genebrinas é de que “é possível e desejável ensinar gêneros textuais públicos da oralidade e da escrita e que isso pode ser feito de maneira ordenada” (MARCUSCHI, [2008] 2014, p. 213).

Para tal, a perspectiva adotada nas SD é textual, isto significa ter como objeto de ensino, os gêneros textuais (orais e escritos). O que há de novo nesta etapa do processo de ensino, com enfoque nos gêneros? É que não basta apenas inserir o texto nas aulas de LP, como muitas vezes, observaram-se em diversas abordagens de uso do texto no ensino de língua materna, com ênfase na estrutura e desvinculando do contexto de uso, é fundamental refletir sobre as condições de produção: o que dizem, para quem, com quais finalidades e como podem dizer isso de um jeito eficiente na oralidade e na escrita.

Neste tocante, as SD devem ser elaboradas para situações reais com contextos que auxiliem na reprodução, mesmo que artificial, mas que sejam mais próximas possíveis das verdadeiras situações de comunicação, o uso de textos autênticos - visto que o gênero do discurso fora do seu contexto de uso, é sempre uma variação do gênero de referência, é um *gênero escolar* (SCHNEUWLY; DOLZ, [1997] 2004). Nesse pensar, a finalidade de uma SD é ajudar o aluno a dominar melhor um gênero (oral e escrito), prioritariamente os que ainda não domina, proporcionando-lhe assim uma escrita e uma oralidade mais adequada em uma dada situação de comunicação. Isto é, os gêneros funcionarão como uma forma de articulação das práticas de linguagem, devem ser o eixo organizador das SD, considerados instrumentos de mediação das atividades de ensino-aprendizagem.

Na concepção genebrina, as SD visam “**o domínio, na produção e na recepção, dos gêneros de textos**”, dado que eles se constituem como instrumentos de adaptação e interação na esfera social e comunicativa (BRONCKART, 2010, p. 172, grifos do autor). A produção textual é uma ação que se encontra demarcada em situações cotidianas e os textos são endereçados para um alguém com algum objetivo. O ato de escrever textos não é encarado como uma habilidade que se aprende naturalmente na interação verbal, sem sistematização e progressão.

Segundo Bronckart (Op. cit), a arquitetura textual de qualquer texto é bastante complexa, por isso deve ser ensinada e contextualizada dentro da sala de aula. E será por meio dos textos que a significação surgirá: não planejando tarefas que partam das estruturas

mínimas a máximas, linearmente. Mas, do todo – global e contextual, para atividades que também trabalhem com o mínimo (elementos coesivos, pontuação, ortografia etc.), se for observado nas produções textuais dos alunos, o que ainda precisam saber. Esta compreensão visa criar significado para o aluno, por meio de um conjunto de situações que o habilitem a construir sua responsabilidade enquanto leitor e escritor. Segundo Fernandes (2013), desenvolver hábitos de leitores e de escritores leva tempo e planejamento. As SD podem ser uma eficiente estratégia, pois são atividades permanentes e sistematizadas, pensadas para o ensino-aprendizagem de produção de textos (orais e escritos), cabendo ao docente adaptar o trabalho à realidade de sua turma. Esta perspectiva visa a articular intimamente os processos de expressão e de estruturação, por conseguinte, tende a racionalizar os projetos e os meios de ensino (BRONCKART, 2010).

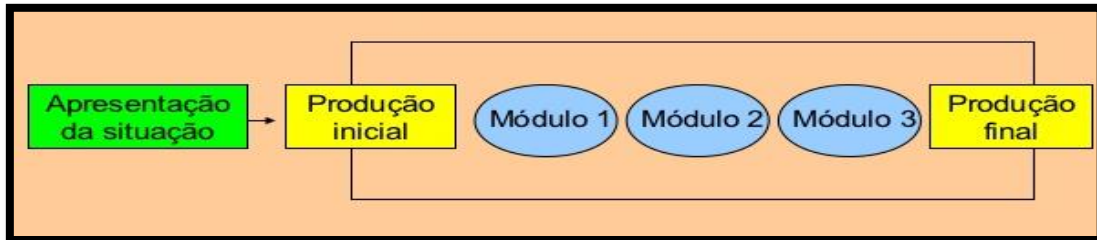
Diante disso, o que são verdadeiramente as SD? Nada mais são que um conjunto de atividades organizadas de maneira sistemática e gradual, a partir do trabalho com a produção textual de um gênero oral ou escrito (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, [2001] 2004). Segundo Gonçalves e Barros (2010), apesar das SD focarem a produção de textos, elas são constituídas de atividades de leitura⁸⁹, de oralidade e de análise linguística, para as autoras não é possível imaginar o processo de elaboração de textos desarticulado dos demais eixos. As SD são, deste modo, “o resultado de um processo de *transposição didática* que procedendo de uma modelização didática de dado objeto de ensino, transforma-o em saber ensinável, que possibilita o planejamento de uma unidade de ensino modular” (ROJO, 2013, p. 175, grifos da autora).

A *modelização didática* (ROJO, 2013), ou a *modularidade* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, [2001] 2004), *modelo didático* (SCHNEUWLY; DOLZ, [1997] 2004) ou o *módulo didático* (PCN, 1998) é a construção de um modelo didático, SD, por parte do elaborador ou do próprio docente, para o ensino de um dado conhecimento, neste caso, os gêneros de textos. Serve, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis, sem a interferência da escola. Isto implica levar em conta um conjunto de atividades que propicie a didatização adequada dos conhecimentos científicos sobre os gêneros para o nível dos conhecimentos a serem efetivamente ensinados, de acordo com as capacidades dos alunos, suas necessidades, interesses e objetivos.

⁸⁹ Nos textos de referência dos estudiosos da Escola de Genebra, utilizados nesta pesquisa, não percebemos muitos detalhes acerca do processo de leitura inserido na sistematização das SD. Aparece-nos como que implicitamente no transcorrer das etapas, no entanto não se aprofundam como fazem com o trabalho com a oralidade, a escrita e a análise linguística.

E como seria possível levar os alunos a produzirem textos, orais e escritos, por meio das SD? Dentro desta perspectiva, em módulos de ensino, de acordo com os fundamentos elaborados por Dolz, Noverraz e Schneuwly ([2001] 2004), as SD seriam constituídas de:

FIGURA 7: Esquema de Sequência Didática



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly ([2001] 2004, p. 98).

Na *apresentação inicial*, chama-se atenção para a necessidade de se explicitar o contexto de produção: o que escrever: o tema do texto; para quê: a finalidade, intenção da escrita; para quem: leitor/ ouvinte presumido; o que dizer: as formas de expressão; como dizer: o gênero do texto; onde será exposto: o suporte ou espaço social em que será divulgado. Na medida do possível, as SD devem ser trabalhadas em um âmbito de um projeto de classe, elaborado durante a situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e úteis. Nesta apresentação, serão detalhadas as tarefas de expressão oral e escrita que os alunos deverão realizar, contextualizando o projeto de texto para a *produção inicial*.

Durante a produção inicial, as crianças elaboram o primeiro texto (oral ou escrito), assim revelam para si mesmo e para o professor as representações que tem sobre a atividade. Por meio da produção inicial, o docente conhece as capacidades de linguagem já existentes e as potencialidades dos alunos, para a partir daí definir o conteúdo a ser explorado pela SD, motivando os alunos e auxiliando-os a estarem mais aptos a produção final. Ou seja, a produção dá ao professor a possibilidade de avaliar o que o aluno já sabe e ajustar as estratégias direcionando para o que ele ainda não sabe. Funciona como avaliação diagnóstica, isto representa a essência de uma concepção de avaliação formativa, sistemática e processual-orienta e conduz o processo, segundo as necessidades comunicativas da turma.

Esta etapa da SD, por sua vez, serve de parâmetro para o professor sobre o que é preciso trabalhar, *nos módulos*. Estes, por sua vez, são estratégias organizadas em módulos de aprendizagem (ou também conhecida como oficinas) que visam trabalhar com os alunos, as dificuldades identificadas na produção inicial, buscando auxiliá-los a superar. O movimento

da SD segue do complexo ao simples⁹⁰: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando, uma ou outra capacidade necessária ao domínio do gênero. Ao término, volta-se ao complexo com a *produção final*. A SD finaliza com esta produção que dá ao aluno a possibilidade utilizar na prática as capacidades de linguagem assimiladas nos módulos.

“A produção final é o momento, se assim desejar, para uma avaliação tipo somativa” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, [2001] 2004, p.107). Isto significa que o docente poderá se basear no resultado final da produção textual para observar as aprendizagens efetuadas nos módulos desenvolvidos, amparando-se em listas de controle construídas durante a SD. Segundo Pasquier e Dolz (2002), durante as avaliações, o professor elenca em forma de conceitos, os aspectos linguísticos (gramaticais ou enunciativos) que vai descobrindo durante as atividades de aprendizagem dos alunos e que podem ajudá-lo na escrita de um novo texto, são as chamadas *listas de controle* (PASQUIER; DOLZ, 2002) ou *listas de constatação* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, [2001] 2004).

Este processo externo serve, progressivamente, como um instrumento de regulação interna, tem o intuito de mapear as dificuldades e direcionar a avaliação formativa num processo de retextualização. Nela, o professor pode constatar a evolução ou os entraves dos alunos durante todo o processo e servirá de ‘suporte’ para a elaboração de novas SD. Ademais, as tais listas auxiliarão os docentes a promover situações mútuas de colaboração entre os aprendizes, em níveis distintos de aprendizagem, fato que facilita uma construção conjunta de novas capacidades, ponto de inspiração na teoria de Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD)⁹¹ (DOLZ; SCHNEUWLY, [1996] 2004).

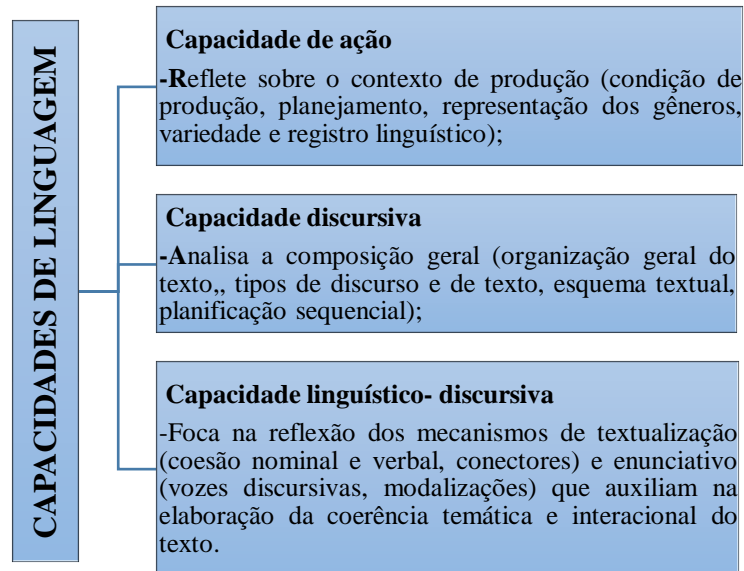
Neste percurso, é essencial antes de elaborar a modularidade que o elaborador (o docente) conheça as características e os mecanismos de linguagem presentes no gênero escolhido (oral ou escrito) e sobre o que o aluno precisa saber acerca deste objeto de ensino. Será, pois, com base nesse levantamento prévio que as listas de controle serão elaboradas para o ensino da escrita e da oralidade. Com base em Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), Dolz, Schneuwly ([1996] 2004, p. 52) denominam este mecanismo de *capacidades de linguagem*. Esta noção “evoca as aptidões requeridas pelo aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada”. O incremento destes mecanismos se constitui como os

⁹⁰ Concepção contrária ao processo aditivo que já mencionamos anteriormente, nesta, a proposta de aprendizagem funciona como um processo espiralado de apreensão em que o novo se edifica transformando o que já existe. O indivíduo toma por base conhecimentos já dominados para expandi-los e transformá-los. Nesse sentido, as tarefas de produção escrita partem do que a pessoa já consegue produzir (em termos do gênero solicitado) e se voltam para o que pode ser aprendido para a melhora do texto.

⁹¹ Termo vygotskyano, que se constitui na construção do conhecimento na relação que se estabelece com outros indivíduos mais experientes.

primeiros referenciais que podem auxiliar o professor a entender o processo de aprendizagem dos alunos e serve para estabelecer o modelo da intervenção docente. Didaticamente, elas são divididas em capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva, conforme brevemente explicitamos na figura abaixo:

FIGURA 8: Capacidades de linguagem



Fonte: Produzida pela pesquisadora, com base em Dolz, Schneuwly ([1996] 2004).

Segundo Beato- Canato (2011), apesar destas capacidades de linguagem estarem metodologicamente postas em separado, não se devem sobrepor umas às outras. Elas devem ser mobilizadas de modo integrado, para que o ensino e, por conseguinte, a comunicação se efetivem. Além disso, conforme aponta Bronckart (2010), a formulação da modelização deve ser vista de forma flexível, pois não se pode prever os caminhos efetivos que o ensino assumirá. “A definição dos objetivos de uma SD devia adaptar-se às capacidades e às dificuldades dos alunos nela engajados” durante o processo (DOLZ, SCHNEUWLY ([1996] 2004, p. 53).

No geral, para garantir um trabalho de colaboração entre professor e alunos, buscando focar, nos módulos, nas dificuldades identificadas nas produções iniciais dos alunos, uma SD deve contemplar:

QUADRO 7: Etapas da SD

Apresentação da situação	Produção inicial	Módulos 1, 2, 3...	Produção final
-Mobilização dos conhecimentos prévios sobre o tema; -Contextualização do tema; -Situação de produção (o que, para quê, para quem, como dizer onde será exposto o texto); -Leitura de textos de referência (gêneros que serão propostos); -Proposta de produção inicial.	-Mapear o conhecimento prévio do aluno sobre o gênero textual (oral ou escrito), listas de controle; -Serve de parâmetro avaliativo para o acompanhamento processual durante os módulos até chegar a produção final; -Define os conteúdos sobre o gênero a ser trabalhado na SD (linguísticos e enunciativos).	-Atividades diversas com base na 1ª produção, buscando superar as dificuldades dos alunos: -Exploração de gêneros (leitura, comparação de trechos ou textos completos do mesmo gênero ou de outro, reflexão sobre peculiaridades linguísticas e enunciativas etc.); -Revisão e reescrita com base nas fichas de controle feitas pelos próprios alunos ou pelo professor (individual, em duplas ou coletiva).	-Colocar em prática tudo que aprendeu nos módulos; -É importante retomar pontos da apresentação inicial, como forma de lembrar: o contexto de produção; marcas linguísticas e enunciativas próprias do gênero.

Fonte: Fomentado pela autora, tendo como base o estudo de Dolz; Noverraz; Schneuwly ([2001] 2004).

A estrutura modulada da SD foi pensada para evitar, o que Dolz, Noverraz e Schneuwly ([2001] 2004, p. 110) chamam de “abordagem naturalista”- em que basta simplesmente ‘fazer’ para consolidar uma capacidade de linguagem. Ao contrário, o procedimento visa pôr em evidência “os processos de observação e de descoberta”. Segundo os autores, com isso, busca-se inserir na perspectiva interacional, construtivista e social que implica a prática de atividades planejadas, estruturadas e intensivas, pensadas para dar certo. Vejamos a seguir uma síntese acerca da noção de modularidade genebrina. Para a elaboração, baseamo-nos em diversos estudos do GRAFE (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, [2001] 2004; SCHNEUWLY, DOLZ, [1997] 2004; BRONCKART, 2010; SCHNEUWLY, 2015, 2016) e de outros comentadores a respeito da temática (MARCUSCHI, [2008] 2014; GERALDI, [1984] 2003; BRASIL, 1998; BONINI, 2002; MACHADO; LOUSADA, 2010; ROJO, 2010, 2013; WITTKE, 2016):

- (i) os alunos devem ser atendidos em seus diferentes níveis e ritmos, oferecendo condições para que possam aprender, adaptando-se ao trabalho coletivo ou individual;
- (ii) as questões gramaticais (concordância e regência verbal e nominal, conjunções, tempos e modos verbais etc.) e ortográficas podem ser tratadas nos módulos de modo a auxiliar o trabalho de produção de textos (oral e escrito);
- (iii) a oralidade e a escrita surgem de forma integrada ao ensino dos gêneros. Há gêneros que se adaptam mais ao ensino efetivo do oral, outros da escrita. Por isso, ambas se apresentam integradamente (MARCUSCHI, [2008] 2014);
- (iv) a produção de textos dos alunos surge como elo desencadeador de outras práticas de ensino, de modo a integrar a oralidade, a leitura e a análise linguística em prol do ensino de línguas mais eficiente e contextual;
- (v) o ensino de estratégias de escritas se apresenta à maneira de escritores mais experientes. É preciso aprender a reescrever, a revisar, a passar a limpo- elaborando um projeto de escrita com uma destinação previamente definida (MARCUSCHI, [2008] 2014);
- (vi) a aprendizagem se organiza, por meio de um mesmo objeto de ensino, os gêneros. Com base em um critério de transferibilidade das aprendizagens relativas ao gênero, é essencial desenvolver capacidades que podem ser relacionadas a outros gêneros distantes ou próximos;
- (vii) a seleção e o planejamento, com base nos gêneros, devem levar em conta as capacidades da linguagem que os aprendizes ainda necessitam dominar nos gêneros diversos existentes na cadeia verbal da comunicação. Assim, os aspectos necessários para a aprendizagem devem ser introduzidos, aos poucos, em um trabalho progressivo e contínuo;
- (viii) os aprendizes devem ser colocados em situações de comunicação que sejam mais próximas do uso, daí é essencial o trabalho com textos autênticos, de circulação social. Faz-se necessário levar para dentro da escola, os textos que estão fora (BRASIL, 1998), buscando dirimir a artificialidade da escola e a visão de treinar para o futuro;
- (ix) a escola deve prezar em preparar o aluno para a vida cotidiana, já que o planejamento, fundamentado nos gêneros, deve estar atento a esta esfera. Assim, o importante é a comunicação e não somente uso adequado às características composicionais de cada texto (ROJO, 2013);
- (x) as SD se apresentam como uma estratégia mais flexível de didatização dos gêneros. Elas não devem se esgotar em si mesmas em uma relativamente breve unidade de ensino, ao contrário devem ser adaptadas pelo professor às suas necessidades de ensino e às

possibilidades de aprendizagem de seus alunos (ROJO, 2013). Isto significa que o docente poderá, de acordo com suas intenções de ensino, produzir outras atividades ou fazer alterações nos textos de referências.

(xi) as etapas modulares constroem uma avaliação diagnóstica e formativa. Oferece ao professor a possibilidade de trabalhar com base no que os alunos ainda não dominam, na produção inicial, identificando a partir daí o que necessitam melhorar individualmente para o projeto de produção final;

(xii) a produção textual final dá ao discente a possibilidade de colocar em prática as noções e os instrumentos explorados ao longo dos módulos. Ao docente permite, se assim desejar: realizar uma avaliação somativa – considerando as listas de constatação e a produção final; observar os pontos essenciais - presumidamente aprendidos nos módulos; e planejar os encaminhamentos do trabalho.

Pontuados os benefícios, temos que mencionar algumas dificuldades a superar para que a abordagem modularizada se torne mais produtiva e motivadora:

(i) a organização de SD deve ser previamente pensada levando em consideração que os eixos de ensino (leitura, análise linguística e oralidade) devem ser contemplados a favor de práticas de escrita mais significativas com destinatário específico que, não seja um mero professor avaliador e cumpridor de uma sistematização. Isto significa que se tenha um interlocutor responsável, um coautor, em ajudar o autor a construir um texto com significado social. A gramática, nesse curso, está em proveito da produção de texto e não o contrário (GERALDI, [1984] 1983);

(ii) o apreço dos sujeitos envolvidos na cultura escolar (professor, alunos e família) que, ainda no século XXI, cobram uma postura prescritiva diante dos gêneros (BONINI, 2002; ROJO, 2010). Embora, não seja esse o objetivo da noção genebrina de SD, em contexto brasileiro, comumente, tem sido levada para sala de aula com base em práticas cristalizadas de leitura e de escrita em que o texto como pretexto (GERALDI, [1984] 1983) tem continuidade e vem a ser suplementado pela gramaticalização do gênero (ROJO, 2010);

(iii) a escola se materializa como espaço artificial, ou seja, fora do uso e onde não são todos os gêneros que se adaptam a serem objetos de ensino (BONINI, 2002). Isto não quer dizer que somente se deva ensinar os gêneros mais formais ou aqueles que os aprendizes ainda não dominem de maneira suficiente, no oral ou no escrito. Segundo Marcuschi ([2008] 2014), como saber se os alunos ainda não dominam determinado gênero, se não vivenciar dentro da sala de aula: uma conversa cotidiana, telefonemas, diários íntimos etc.;

(iv) a noção modular elaborada pela Escola de Genebra exige que o docente, em uma tentativa de se adequar a virada pragmática do ensino da língua e da escrita, esteja capacitado e assuma uma postura de pesquisador, pois a estrutura é complexa e obriga-o a buscar coerentes e adequadas fontes de pesquisa para a didatização do gênero (BONINI, 2002). Será, pois, por meio da formação inicial e continuada que os profissionais serão conduzidos a se apropriarem, progressivamente, da abordagem de ensino;

(v) a noção de SD genebrina necessita ser adaptada ao contexto nacional e local dos docentes - o uso das estratégias não podem ser fixos e impositivos (ROJO, 2013; BRONCKART, 2010). Com efeito, não se trata de simplesmente utilizar a abordagem como mandam as prescrições, mas usá-la de modo que seja útil para o docente e, por conseguinte, adaptada por ele mesmo às distintas realidades em que se situe (MACHADO; LOUSADA, 2010);

(vi) as pesquisas genebrinas ao dizer que as SD devem ser pensadas e adaptadas em função da realidade de seus alunos (BRONCKART, 2010; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, [2001] 2004), habitualmente, em contexto brasileiro, levou-nos a atribuir à estratégia, desde sua divulgação, a interpretação de que ela deva ser elaborada pelo professor, convertendo-o como autor de sua SD. Parece-nos que oportunidades não faltaram em desfazer a ‘síntese brasileira’, por parte dos membros do GRAFE, considerando as diversas ocasiões acadêmicas em que estiveram no Brasil, muito em parte, devido à integração existente entre os pesquisadores brasileiros e suíços (ROJO, 2001). Contudo, somente em 2016, em entrevista para a professora adjunta da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Doutora Cleide Inês Wittke, Schneuwly disse discordar da tendência divulgada no Brasil e em Genebra em propor que o professor produza a sua própria sequência didática, visto que realizar a análise do gênero é um trabalho complexo e que deve ser realizado por ‘Didáticos’. Pois, segundo o pesquisador, um médico não fabrica os medicamentos, mas sabe receitá-lo. Não sabemos se é uma opinião particular ou se também representa a ideia do grupo suíço, no entanto, Schneuwly opina que a função do docente deve ser a “de escolher e usar de modo crítico o material didático e paradidático existente, escolhendo o que serve e descartando aquilo que for menos interessante a seu propósito” (p.358).

(vii) o modelo didático francófono também recai sobre outra incompreensão brasileira ao termo SD, pensarmos que se ele é *flexível*, tendo em vista que o agente da modelização seja o professor - a sequência didática não deve ser impressa. Logo, ele poderá flexibilizá-lo de acordo com a sua realidade local e as necessidades de aprendizagem dos alunos. Indo na

contramão deste pensar, durante um evento acadêmico⁹², em 2016, aspecto não encontrado em nenhuma publicação do GRAFE que tivemos acesso na pesquisa, Schneuwly comentou e disponibilizou exemplares de SD impressas para o ensino do francês como língua materna, na versão professor e alunos. Fato que reiterou a sua posição, na supracitada entrevista, de que a produção de materiais didáticos é muito complexa e, por isso, o grupo genebrino também se dedica a produzir SD e depois trabalhá-las em formações docentes, de modo que estes aprendam a “analisar, criticar, escolher um bom material de ensino e adaptá-lo a seu contexto de trabalho” (WITTKE, 2016, p. 358).

É importante reiterar, ainda, a respeito da abordagem da produção textual que, aparentemente, pode ser um elo entre as duas abordagens demarcadas no capítulo, a de Geraldi e a da Escola de Genebra; pois, para ambas, o ponto de partida e de chegada para o ensino da escrita é o texto dos alunos. No entanto, precisamos deixar expressas que há significativas divergências entre elas. Ainda que tenham tido como pressuposto teórico principal a concepção sobre a linguagem bakhtiniana, conforme já refletimos, o que as distingue é o papel atribuído ao gênero do discurso no ensino.

Na proposta geraldiana, as práticas de escrita na escola devem favorecer estratégias de ensino mais flexíveis quanto à forma, ao estilo dos autores (alunos) e ao diálogo entre linguagens e vozes na construção dos sentidos situados ou contextualizados. Ademais, é pouco prisioneira aos aspectos gramaticais, visto que ela é dinâmica e criativa (ROJO, 2010). Ao professor cabe o papel de colaborar com o processo de produção, ele não deve ser um mero interlocutor, ao contrário, deve se posicionar como um coautor junto ao aluno.

Diferentemente da anterior, a noção de tipo e de gênero francófona se apresenta como um modelo de organização didática que regressa às antigas bases da pedagogia tecnicista, em que os objetos de ensino são definidos e buscados nos produtos da realidade objetivante do analista (regulação da aprendizagem, engenharia didática, SD) (GERALDI, 2010). Nesta conjuntura, a produção escrita passa a ser vista como um produto que deve ser meticulosamente ensinado. O docente, de coautor se torna um analista do ensino. Os gêneros do discurso deixam de ser do uso e do processo, para se converterem em ‘megainstrumentos’ criados para um ensino cujas formas são modeladas e prescritivas.

⁹² Fazemos referência ao minicurso ministrado por Bernard Schneuwly, no Recife, em 18 de novembro de 2016, evento organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (UFPE).

Nesta razão, a Escola de Genebra vai ao encontro da crítica geraldiana, ao tal modelo de ensino, ao elaborar um *modelo de ensino modular* aplicável a todo o EF (do 1º ao 9º ano)⁹³, tendo como objeto de ensino, os gêneros. Na verdade, não se introduz apenas um programa escolar como, comumente, é interpretado no Brasil, centrado na estrutura interna dos conteúdos. Contudo, propõe-se um currículo cujos “mesmos conteúdos disciplinares são definidos em função das capacidades do aprendiz e das experiências a ele necessárias” (DOLZ; SCHNEUWLY, [1996] 2004, p. 42-43).

Assim, o currículo deveria fornecer aos professores, em cada ano do EF, informações específicas sobre os objetivos pretendidos, as práticas de linguagem, as habilidades e os conhecimentos enredados na sua apropriação. A proposta é lançada e, ao mesmo tempo, define-se como algo no plano das utopias, pois não há/havia até aquele momento, uma progressão, dos diversos componentes do currículo, sob a expressão oral e escrita, que apresentasse uma organização modular e expectativas de aprendizagens.

Com base no que construímos neste capítulo, quanto aos fundamentos teóricos que regem a nossa pesquisa, a seguir, centramos nossas reflexões na análise documental sobre as sequências do IQE, buscando desvelar as concepções de ensino e de língua presentes nas propostas teórico-metodológicas assumidas no modelo didático para o trabalho com a produção textual. Ademais, trazemos os aportes discursivos elaborados pelo projeto didático nos materiais didáticos do Instituto, na versão professor, por meio das orientações construídas para ‘orientá-lo’ quanto ao uso em sala de aula; bem como, as repercussões metodológicas e discursivas acerca do programa junto aos seus interlocutores, produzidas no município em questão.

⁹³ A proposta do GRAFE é apresentada para a realidade de ensino genebrina que no Brasil seria correspondente ao Ensino Fundamental completo (do 1º ao 9º ano).

4 PRODUÇÃO, RECEPÇÃO E CIRCULAÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DO IQE EM PROL DO ENSINO DA ESCRITA

(...) A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas em pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra "diálogo" num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

Valentin Nikolaevich Volochinov, [1929] 2002, p. 123, grifos do autor).

A fim de dar conta dos objetivos (1) e (3) propostos nesta pesquisa, dividimos este capítulo em três seções. Nas duas primeiras, complementamos a análise documental, de base interpretativista, iniciada no capítulo primeiro sobre o material didático do IQE. Primeiramente, focamos na concepção de escrita e nos fundamentos teórico-metodológicos assumidos no modelo didático para o trabalho com a produção textual. Em seguida, observamos os movimentos discursivos construídos no projeto didático das sequências do IQE, na versão docente, por meio das orientações elaboradas para ‘orientar’ o professor quanto ao uso do artefato na escola. Na última seção, buscamos trazer, ao debate acadêmico, as repercussões acerca do IQE junto aos seus interlocutores geradas no município onde se insere a pesquisa. Para fomentar as reflexões observamos, nas entrevistas com a docente e com equipe gestora do município, as apreciações valorativas diante do modelo de ensino desenvolvido pelo Instituto na SE.

4.1 PLANIFICAÇÃO GERAL DAS SEQUÊNCIAS DO IQE

Como já assinalamos em capítulos precedentes, a maneira de organização proposta nas sequências do IQE para o ensino de escrita apresenta pontos de assimilação ou de distanciamento na abordagem de Sequências Didáticas (SD) à maneira genebrina; por vezes, alijando-se da concepção de ensino de língua e de escrita de Geraldi ([1984] 2003). Vale reiterar que a proposta geraldiana vê o ato de escrever como um processo interativo e contínuo, que se aprende através de estratégias significativas e funcionais. Nela, o aprendiz poderá entender o caráter dialógico da linguagem e, ao mesmo tempo, possibilitar a compreensão e a assimilação das vozes alheias presentes na esfera discursiva (BAKHTIN,

1934-1935] 1990) no seu texto. Esta tarefa de escrita, no entanto, não é rápida e se desenvolve ao longo das experiências escolares do aluno. “Destacando-se a postura do professor como compreendente e mediador dessas relações a partir de projetos pedagógicos que permitam instaurar os diálogos necessários ao desenvolvimento dos sujeitos” (LEAL, 2003, p. 66).

A concepção genebrina, em contraposição, pensa os projetos e os meios de ensino em uma perspectiva mais racionalizante (BRONCKART, 2010, p. 173). A produção textual se converte em uma ação que visa a desenvolver estratégias de ensino que devem ser meticulosamente planejadas pelo professor. Segundo Geraldi (2010), o docente de coautor e mediador do processo passa a ser um analista do ensino. Os gêneros do discurso se deslocam do uso e da esfera da atividade humana e entram na escola, transformando-se em megainstrumentos planejados para um ensino, cujas formas são modeladas e prescritivas.

Para atingir este objetivo, é preciso que o elaborador do material didático (SD) conheça a fundo as propriedades do gênero a ser didatizado, dada à natureza complexa do artefato. Para isso, prevê-se a racionalização do ensino, em módulos didáticos do gênero escolhido. Isto é, deve-se realizar um levantamento das características, englobando os níveis e as aptidões necessárias para a inserção de um texto em um contexto de interação situado (BEATO-CANATO, 2011). Por isso, Marcuschi (2014) argumenta que o princípio geral das sequências didáticas é a Linguística Textual e é nesse nível, na textualidade e na sua relação com os gêneros, que se interligam.

Didaticamente, com base na perspectiva textual, as SD são organizadas em função das capacidades discursivas, linguístico- discursivas e de ação (DOLZ, SCHNEUWLY ([1996] 2004, p. 53). Mesmo apresentando-as, em separado, para fins didáticos, essas capacidades devem ser pensadas, nas SD, de maneira integrada, para que a comunicação verbal se consolide. Trazendo para o nosso *corpus*, é evidente na elaboração de cada sequência do IQE esta preocupação por integrar e explorar as capacidades de linguagem presentes nos gêneros de textos, os objetos de ensino, como indicam os PCN (1997/1998).

Dentro dessa concepção genebrina para o ensino de gênero (oral e escrito) não se admite que seja possível consolidar essas capacidades de forma espontânea pelo sujeito. Dolz, Noverraz e Schneuwly ([2001] 2004, p. 110) afirmam que é preciso pôr em evidência “os processos de observação e de descoberta” e é na escola que estes aspectos podem se materializar. Ou seja, busca-se inserir a língua e a linguagem na perspectiva *interacional, construtivista e social* que implica a prática de atividades planejadas, estruturadas e intensivas, pensadas para um determinado fim- estes são os pilares da visão Interacionista

Sociodiscursiva. Neste sentido, a finalidade das SD é trabalhar com a oralidade e a escrita, abordando-as de maneira integrada e em um grau ascendentes de dificuldades o que “permite articular a produção textual com outros domínios de ensino de língua” (MARCUSCHI, [2008] 2014, p. 217).

Apesar do reconhecimento, por parte dos estudos genebrinos (DOLZ, SCHNEUWLY, [1996] 2004; BRONCKART, 2010), de que nenhuma classificação dos gêneros criada por qualquer teoria consiga dar conta do carácter ilimitado e flexível da natureza dessas interações que se modificam com o tempo e com a história social, como já bem dizia Bakhtin ([1952-1953] 1997), “é necessário escolher gêneros representativos das grandes famílias de gêneros em uso em uma determinada comunidade verbal” (BRONCKART, Op. cit., p. 171) para realizar a transposição didática e, com isso, dirimir “o relativo fracasso dos métodos anteriores de ensino das línguas” (p. 164).

Com respeito a isto, percebemos na teoria francófona que o trabalho com as SD é progressivo e espiralado e pode ser organizado de modo a ser ‘monotemático’, ‘monogênico’ (ROJO, 2002) ou ser guiado por um objetivo geral. Isto, pressupõe, por parte do professor, um primeiro contato com o gênero de textos a fim de observar os conhecimentos dos alunos e planejar as dificuldades a serem superadas. Posteriormente, sugere-se “a elaboração de módulos focados em aspectos específicos e o retorno ao geral, para perceber o desenvolvimento do aprendiz para agir na situação de comunicação específica” (BEATOCANATO, 2011, p. 862).

Com base na descrição documental que realizamos no capítulo metodológico, reiteramos que as sequências do IQE podem ser organizadas por temas ou por ordens tipológicas de gêneros. De acordo com esse critério adotado, os elaboradores fomentaram cadernos de sequências (sete cadernos completos, mais um que intitulamos “Caderno Extra” que está inacabado). Ademais, tanto os cadernos que são gerados a partir dos temas quanto os que se intitularam com base nas tipologias, o objeto de ensino é sempre o gênero de texto. Neles, os aspectos teórico-metodológicos não são tratados à maneira dos cadernos CA que subsidiam as formações do *Qualiescola*⁹⁴. Parece-nos, entretanto, que o termo, caderno de sequências, é empregado pelo Instituto mais como um arquivo ou um banco de dados que serve para referenciar ou facilitar a organização dos materiais didáticos, do que propriamente funcionar como um manual didático.

⁹⁴É necessário salientar que ainda que os Cadernos de sequências não se destinem a trazer, diretamente, fundamentos teóricos à maneira dos cadernos CA, há materiais que abordam em suas orientações ao docente, aspectos conceituais relativos à prática de sala de aula ou aos gêneros de textos, objetos de ensino na modularidade proposta pelo instrumento didático.

Vale reiterar que cada caderno se apresenta como uma modularidade relativamente definida: 3 (três) partes A, B e C, fazendo um elo com a abordagem genebrina, poderíamos denominar de módulos didáticos; e em cada item são apresentados, normalmente, 4 (quatro), 5 (cinco) ou 11 (onze)⁹⁵ sequências. Os cadernos que se organizam segundo às ordens tipológicas dos gêneros, contemplam alguns gêneros imersos no agrupamento apresentado pelas Escola de Genebra: narrar, expor, argumentar, descrever ações e relatar. As sequências de cada modularidade presentes, nesses cadernos, também apresentam uma estrutura, mais ou menos, predefinida⁹⁶: a 1ª e a 2ª são introdutórias, propõe-se a introduzir os gêneros, por meio de sequências de atividades, refletindo acerca da estrutura gráfica e composicional, do estilo e do tema materializados nos textos. É possível encontrar nestes instrumentos, indicações para produção textual inicial, mas o fato se apresenta de maneira mais esporádica – aspecto que as distancia da proposta do GRAFE para SD.

De um modo geral, a 3ª ou a 4ª sequências seguem um preceito definido pelas pesquisas genebrinas, o “critério de transferabilidade das aprendizagens a outros setores da organização textual” (BRONCKART, 2010, p. 173). Significa dizer que como, didaticamente, não é possível trabalhar em uma só sequência, os elementos necessários para dominar todos os gêneros de um agrupamento, constroem-se estratégias para definição de “especificidades de funcionamento dos diferentes gêneros e tipos, para um trabalho de comparação de textos” (DOLZ; SCHNEUWLY, [1996] 2004, p. 62). Ponto bastante peculiar empregado nos materiais didáticos do IQE, observamos este princípio de transferência de capacidades ocorrendo comparativamente com outros textos do mesmo gênero; com outros da mesma ou até, com gêneros de outras ordens tipológicas. O nível de reflexão se dá envolvendo a composição, o estilo ou o tema – aos moldes dos preceitos bakhtinianos –embora, tenhamos percebido que o critério composicional, muitas vezes, apresente-se com maior relevância nos artefatos. As últimas sequências de cada parte, contudo, são deixadas para trabalhar alguma estratégia para o ensino da escrita.

É importante frisar, com base em Gonçalves e Barros (2010), que a modularidade proposta pelo grupo de Genebra é voltada para a produção textual, mas, intrinsecamente, na sucessão dos módulos há uma necessidade inerente, ao processo de ensino de LP, a exploração dos demais eixos (leitura, oralidade e análise linguística). Nas do IQE, diferentemente, parece-nos que os objetivos de ensino de LP partem da leitura ou da produção

⁹⁵Referimo-nos, especificamente, ao Extra do Caderno 1 de sequências, monotemático, cujo tema é alfabetização.

⁹⁶ Sugerimos rever o Figura 6, no capítulo I, onde apresentamos uma imagem para representar a nossa observação sobre esses artefatos do IQE.

textual ou da análise linguística - o que não se quer dizer que todos os eixos não se relacionem durante o processo de elaboração ou de didaticidade dos materiais.

Retomando outro aspecto da perspectiva genebrina para o trabalho com as SD, todas as sequências devem começar e finalizar com atividades de produção (e de reconhecimento) textual (oral ou escrito) e as variadas aprendizagens linguísticas devem ser escolhidas e desenvolvidas nos módulos intermediários, que servirão de “apoio técnico às capacidades de expressão” (BRONCKART, 2010, p. 173). A produção inicial será responsável por diagnosticar e por fomentar todas as demais etapas da SD, módulos - considerando que será por meio dela, que o professor poderá identificar, em uma avaliação formativa - o que os seus alunos precisam saber para dominar as capacidades de linguagem necessárias, para produzir o seu texto final (oral ou escrito) de maneira mais significativa e funcional.

Dentro deste critério, percebemos que a proposta de SD, desenvolvida pelo IQE, se afasta e, ao mesmo tempo, se aproxima do sentido dado ao conceito de SD pelo GRAFE. Vamos dar mais explicitude a esta nossa aparente “ambiguidade”: Distancia-se, no sentido de que a modularidade apresentada pelo Instituto não se produz partindo, na maioria dos casos⁹⁷, de uma produção inicial. Em parte, compreendemos que isto ocorre, uma vez que não há materializada uma produção de um aluno ‘real’ e, por conseguinte, não há uma compreensão responsiva ativa do docente a respeito desta turma para que se possa modularizar. Paraphraseando Geraldi (2010, p. 80), nada poderia ser menos bakhtiniano do que esta transposição do conceito de gênero para o ensino como “práticas sociais de referência”, incluindo os alunos como meros “sujeitos ficcionais de uma sequência didática”-desconsiderando tanto a esfera da comunicação quanto as necessidades dos sujeitos envolvidos (professor e aprendizes).

Em vista disto, podemos destacar que as sequências do IQE podem se aproximar dos preceitos ‘originários’ de modularidade francófona, considerando que não são os docentes que produzem os materiais para a sua turma. Isto é, os artefatos além de serem produzidos longitudinalmente, na versão aluno e professor, por uma equipe de especialistas do Instituto, em diversas áreas de ensino, aos moldes da proposta de Genebra para SD, e pensadas igualmente para serem trabalhadas em todas as regiões (de norte a sul) do país – as etapas de execução do *Qualiescola* são planejadas metodologicamente pela equipe da local da SE, onde o programa estiver, segundo um resultado avaliativo geral (com base em dados quantitativos

⁹⁷ Não alcançamos uma totalidade no levantamento do *corpus* das sequências, uma vez que encontramos, no Caderno Extra, 4 (quatro) artefatos que criam uma modularidade partindo de uma produção inicial de alunos “reais ou ficcionais”.

da Rede de Ensino). Significa dizer que não foram elaboradas a partir de uma amostragem particular acerca dos conhecimentos da turma X ou da escola Y - foram criadas para a escola e para este cenário de artificialidade elaborado para o ensino (MENEGASSI, 2011). Não divergindo muito do que ocorre com outros materiais didáticos que chegam à escola: os LD, os recursos didáticos da Olimpíada de LP, as avaliações em Rede de Ensino (SAEPE, SAEB...) ou, até mesmo, as SDs impressas do grupo de Genebra (ERARD, 2001).

Acreditamos ser, relativamente impossível, produzir um instrumento didático local em grande escala, atendendo a todas escolas de uma Rede, por menor que seja o município, em suas peculiaridades locais e individuais de ensino e de aprendizagem. Porém, parece-nos que a melhor saída do *Qualiescola* para dirimir o fato da não inclusão do professor na produção, na seleção ou no planejamento das sequências que devem ser aplicadas no programa - seria disponibilizar o acervo do caderno de sequência aos docentes (à maneira dos cadernos CA). Assim, tal ação poder-se-ia possibilitar aos educadores, segundo à sua realidade e às dificuldades observadas nas avaliações diagnósticas e processuais de Rede, os ajustes necessários para a sua sala de aula, por exemplo: algumas sequências poderiam ser suprimidas ou trocadas na ordem da didaticidade, previamente pensada pelo elaborador; os textos poderiam ser substituídos por outros mais atuais ou mais condizentes com o seu contexto de ensino. E nas formações continuadas ‘os modos de como fazer’ estas adaptações, para tornar o ensino mais significativo, poderiam ser trabalhados pelos formadores do *Qualiescola*.

A ideia não é que o professor use o acervo didático em sua integralidade, mas, para que ele observe as sequências já produzidas pelo Instituto e, com auxílio dos estudos continuados já oferecidos pelo programa na SE em tela, progressivamente, se aproprie da proposta, desvelando um conjunto de gêneros socialmente mais conhecidos e estratégias que poderiam ser melhor trabalhadas em sala de aula (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, [2001] 2004).

É importante deixar claro que ainda que reconheçamos que a produção de impressos didáticos exigiria competências que vão além de uma mera insuficiência na formação inicial e continuada dos professores para a exercer tal ação didática (desde pesquisa e seleção de *corpus* de gêneros de textos e capacidades a desenvolver segundo o nível de progressão dos alunos até diagramação e edição dos materiais) – atribuições que excedem às funções docentes (ROJO, 2013) - isto não significa que o professor se limite a ser basicamente um reproduzidor (MATÊNCIO, 1998), ou um adaptador de material didático (SCHNEUWLY em entrevista a WITTKÉ, 2016), aos termos das tradicionais práticas de ensino de LD. Parece-nos que se estamos pensando em formar profissionais mais críticos, devemos atentar que eles possam

elaborar uma sequência (uma breve unidade didática) ou mesmo elaborem os percursos didáticos (ou situações didáticas, ou andaimes didáticos) necessários para explorar as capacidades de linguagem do objeto de ensino (gêneros). Assim, mesmo que o resultado da sequência, ao final, não tenha os ‘requisitos’ de um didaticista (progressão, design, edição etc.), será o material que a turma X, da escola Y precisa para garantir o ensino e a aprendizagem, de modo responsivamente ativo nos termos bakhtinianos.

Acreditamos, porém, que isto só será possível se as gestões públicas inseridas no âmbito educacional repensem sobre melhores condições de trabalho⁹⁸ para que o docente, em serviço, tenha garantido um tempo dentro da sua jornada de trabalho, não apenas para o cumprimento de planilhas, de cadernetas ou de tarefas de controle do sistema e de regulação do ensino, como vimos nas aulas-atividade da SE em análise. Ao contrário disto, com base nas avaliações formativas, o professor possa ter garantido, dentro da própria escola, momentos para refletir, discutir em conjunto (professores e coordenador, por exemplo) e, conseqüentemente, ser estimulado a promover a produção de percursos didáticos (ou sínteses brasileiras das SD, por que não?). Ou seja, a intenção é de que sejam criados, pelo Poder Público, incentivos à docência, de modo que o profissional não espere que o manual didático lhe forneça as direções do ensino. Mas, que o docente se posicione como um sujeito responsivamente ativo e, por conseguinte, tenha ele mesmo condições de produzir as ‘saídas’ para melhor planejar e organizar o ensino de sua turma, levando em conta a diversidade e o ritmo de aprendizagem de cada aluno. Indo ao pensar geraldiano, valorizando mais os tateios do aprender (docente e discente) do que as certezas do ensinar (GERALDI, 2010).

Por fim, é interessante aludir que os artefatos elaborados pelo IQE, apesar de apresentarem pontos de assimilação dos estudos do GRAFE, conforme detalhamos, constrói um nível de organização modular que, na maioria dos casos, se distancia do esquema de base genebrino (ver figura 7). Em cada caderno, visualizamos módulos didáticos que poderíamos chamar de “macromódulos” (PARTE A/ PARTE B/ PARTE C), aparentemente independentes, mas que se trabalhados conjuntamente, não necessariamente na mesma ordem,

⁹⁸ Não era preciso, mas sempre é importante mencionar outras questões que podem favorecer uma docência mais ‘eficaz’, haja vista que o professor ou a equipe pedagógica nem sempre conseguirão reverter sozinhos ‘velhas’ ações ou regulações pedagógicas presentes na educação brasileira. Por isso, é necessário que sejam respeitados: o número de alunos, para que um docente possa desenvolver estratégias variadas para atender a estudantes com aprendizagens heterogêneas, não por m² como tradicionalmente se vê; estrutura física e material de escolas que atendam às necessidades de ensino; estímulo formativo ao profissional, como planos de cargos e carreiras que efetivamente valorizem-no e estimulem-no a se qualificar na área de atuação (em pós-graduações *lato sensu* e *scripto sensu*); valorização financeira como reflexo da qualificação docente, desobrigando-os a trabalhar três turnos etc.

poderiam se tornar *projetos de escrita*⁹⁹(GERALDI, [1984] 2003). Dentro de cada parte, há que considerar a existência, do que denominaríamos de “micromódulos”. Ou seja, atividades elaboradas em seqüências ou pequenos módulos de ensino (SD 1,2,3,4...), ao nosso ver, interdependentes entre eles, que vão do nível simples ao complexo, ou do complexo ao simples, acerca das capacidades de linguagem dominantes, oferecendo graus crescentes de aprofundamento acerca do gênero: leitura e compreensão (reconhecimento) → reflexão e transferabilidade (aprofundamento) → produção do texto (consolidação). Vejamos abaixo a representação da modularidade que vislumbramos no *corpus* analisado:

FIGURA 9: Modularidade do IQE



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Neste sentido, o que o IQE chama de SD poderíamos chamar, como já antecipamos, de “*seqüência de atividades*”, pois, o *corpus* analisado, na maior parte das ocorrências, não segue o esquema de base do GRAFE (apresentação da situação, produção inicial, módulos [1,2,3...], produção final). Metodologicamente, a estruturacriada por nós (figura 9) se insere na pesquisa, objetivando trazer argumentos para que possamos mostrar a interdependência construída entre as seqüências de atividades (SA)¹⁰⁰; ademais, atentando para a necessidade de um trabalho mais sistemático e em conjunto entorno do gênero. Na verdade, significa dizer que as SD, vistas de forma isolada, se converterão em seqüências de atividades e não no sentido *lato* do termo genebrino. Entretanto, mesmo que não se encaixe na significação de seqüência didática francófona, parece-nos que, na maioria dos casos observados no *corpus*, as SA podem ‘contribuir’ para um ensino de LP mais contextualizado

⁹⁹ No *corpus*, o Caderno de seqüências que melhor reproduz a ideia de projeto é o 4, tendo como objeto de ensino o gênero notícia e seus componentes.

¹⁰⁰ A partir desses argumentos, quando nos referirmos na dissertação aos materiais didáticos que o IQE chama de SD, vamos denominar de SA para fazer referência ao termo Sequências de Atividades.

e possível de se tornar projetos de escrita. Desde que, ao menos, o docente, como já argumentamos, tenha acesso a todos os cadernos de sequências do IQE, para que de fato possa ter a possibilidade de adaptá-las às necessidades de ensino e de aprendizagens de sua turma.

Sem mais, parece-nos imprescindível atentar que os dados utilizados, nesta seção, serão fundamentais para o entendimento sobre as análises que realizamos no capítulo a seguir. Além disso, fazem referência às sequências disponibilizadas pelo IQE para a pesquisa, ou melhor, aos 8 (oito) cadernos dos instrumentos didáticos que já foram descritos documentalmente no capítulo “Perspectivas metodológicas do estudo”. Na próxima seção, centramos nossas reflexões na observância do projeto discursivo, em particular, na relação interlocutiva criada pelo IQE e materializado discursivamente nas SA (docente), para ‘orientar’ o uso do material em sala de aula.

4.2 PROJETO DISCURSIVO DAS SEQUÊNCIAS DO IQE

A palavra se dirige a um alguém, um interlocutor. Ela é criada em função desta relação dialógica, como um produto da interação do locutor e do ouvinte/ leitor. “ Palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim em uma extremidade, na outra se apoia no meu interlocutor. A palavra é um território comum do locutor e do interlocutor” (VOLOCHINOV, [1929] 2002, p. 113). Diante disso, entorno de qualquer processo de produção enunciativa está inerente a relação interlocutiva. Geraldi ([1984] 2003) menciona que esta relação não deve ser vista de maneira instrumental. “O interlocutor pode ser real ou imaginário, individual ou coletivo, pode estar mais ou menos próximo”, de acordo com uma dada situação concreta (p. 118-119).

Contudo, temos que considerar que a presença do interlocutor na enunciação não pode ser vista de forma neutra e sem valor. Bakhtin ([1959-1961] 1997) diz que todo enunciado, toda comunicação verbal, não possui uma significação, “mas um *sentido* (um sentido total relacionado com um valor: a verdade, a beleza, etc.; que implica uma compreensão responsiva, comporta um juízo de valor)” sobre a palavra do outro (p. 355, grifos do autor). É a partir desse dialogismo valorativo, na compreensão ativa que construímos, previamente, sobre o destinatário do nosso enunciado, que elaboramos nosso projeto do dizer: sobre como dizer, o que dizer, para que dizer.

No entanto, é relevante mencionar que nem sempre esta compreensão responsiva que construímos sobre o outro é positiva, real, verdadeira. Às vezes, ela comporta nuances

inequívocas, de discordância do que originalmente é - um sentido imaginário, ficcional; principalmente, se desconsideramos o contexto em que se discursa, no seu espaço e no seu tempo histórico. Por isso, ao se estudar as diversas maneiras de materialização do discurso de outrem não podemos nos distanciar dos procedimentos de enquadramento contextual, já que um está estritamente relacionado com o outro (BAKHTIN, [1934-1935] 1990).

Nessa atmosfera filosófica sobre a linguagem, buscamos desvelar estes fios dialógicos presentes na materialização discursiva das sequências (docentes) do IQE e na compreensão responsiva construída por nós, diante das relações sociais explicitadas na vivência e no dialogismo decorrente durante a geração dos fenômenos discursivos da pesquisa. A ideia principal nossa é construir um sentido valorativo que não seja meramente impressionista, segundo valores mediatos, mas sobretudo, ir a uma compreensão mais profunda sobre o projeto discursivo do material didático do IQE, pretendendo perceber por meio das palavras reveladas (àquelas que foram deixadas à vista, na superfície textual), qual é a relação interlocutiva construída pelo Instituto, nas sequências destinadas ao professor.

Se não levarmos em conta o extraverbal, o enunciado não pode ser compreendido, já mencionava Bakhtin ([1952-1953] 1997). Partindo deste princípio, a configuração do programa no município se situa sócio- historicamente, em um contexto de produção que apresenta condições políticas e ideológicas peculiares, o que não significa que em todos outros espaços de atuação do *Qualiescola* a réplica se perpetue. Contudo, diante do nosso ponto de vista apreciativo, formulado com base nas entrevistas e na percepção sobre a assimilação e a recepção da palavra alheia durante a execução *in loco* do cronograma de sequências do IQE na cidade em evidência, vislumbramos que pouca autonomia é dada ao docente para decidir: se seus alunos necessitam da tal sequência; se a realidade de aprendizagem local da turma é, ou não, igual à situação geral da SE; se é possível alterar as datas de aplicação em função de motivos internos da escola (estrutura, festividades internas, licenças docentes, número de alunos em sala), entre outros.

É preciso reiterar que metodologicamente, o *Quali* I contempla as duas áreas, português e matemática, contendo um cronograma de aplicação milimetricamente pensado para o ensino destes componentes, com horários e datas determinadas. Quanto à hora, os professores são orientados que as sequências devem ser aplicadas nos primeiros horários de cada turno, sempre antes do recreio, para evitar problemas de indisciplina e de desatenção. Quanto aos dias, sugere-se que as sequências não sejam didatizadas de uma só vez, o IQE indica no seu planejamento, um bimestre em cada semestre, para o uso das sequências, alternadamente, a

cada semana, entre as disciplinas. De maneira que se nesta semana estão trabalhando LP, na outra será matemática, e se trabalhamos notícia aqui, acolá trabalharemos contos de fada, a exemplo dos 4º anos observados, como podemos visualizar no quadro abaixo.

QUADRO 8: Cronograma de aplicação das sequências do IQE

4º ano		
2015.1	HQ- Conhecendo o jeito de contar histórias	Cad.3- parte C, SD 2
	Reconhecendo o uso de letras maiúsculas no início 3. das frases, de nomes próprios e de títulos	Cad.6- parte B, SD 1
	Segmentando o texto em frases, usando pontuação final	Cad.6- parte B, SD 2
2015.2	Leitura e interpretação de textos- notícias	Caderno Extra
	SD 4-Produzindo/ reproduzindo contos de fadas/ contos maravilhosos	Cad. 2- parte A, SD 4

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, fundamentado no planejamento do *Quali I* para o município.

Como vimos acima em 2015.2, todas sequências propostas para o ensino da escrita nos 4º anos apresentavam como objeto de ensino, os gêneros: notícia e conto de fadas. É preciso notar que no cronograma de aplicação, em 2015.1, não houve um trabalho anterior com os artefatos para tais gêneros no respectivo ano, visto que as sequências do semestre exploravam o reconhecimento do gênero HQ e a análise linguística. Neste sentido, parece-nos que elas ‘caem de paraquedas’ em sala de aula, não se apresentando como um projeto de escrita (GERALDI, [1997] 2003) ou um projeto de classe (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, [2001] 2004). O ensino não surge na necessidade ou no interesse dos alunos (GERALDI, 2010), ao nosso ver, não promove nem um elo entre as SA de cada área, nem entre os sujeitos envolvidos (alunos e professor).

Em conformidade com as reflexões precedentes construídas neste capítulo, observamos que as SA (1,2,3,4...) em grande parte dos cadernos de sequências são precipuamente necessárias para a apropriação do gênero na produção textual, integrando a leitura à escrita, como menciona Geraldi ([1991] 2003). No entanto, o critério empreendido para seleção das sequências do cronograma da SE se estabeleceu unicamente em prol das capacidades de linguagem que desejavam desenvolver para cada ano na Rede, por auxílio dos materiais didáticos. A título de exemplificação, no quadro 8, notamos que foram produzidas pelo Instituto quatro sequências de atividades para a trabalho com o gênero HQ (Caderno 3, Parte B, SD 1,2,3,4)¹⁰¹, mas apenas uma delas foi trazida para contexto de ensino (a sequência 2 do micromódulo) – como se ela por si só fosse suficiente para cumprir os objetivos de linguagem

¹⁰¹Para mais detalhes sobre os temas perpassados nessas SA, sugerimos ver o apêndice C da dissertação.

previstos para o trabalho com o gênero. É importante destacar que neste planejamento das sequências do *Quali I* houve, no mínimo, um deslocamento do princípio da modularidade estabelecida pelo IQE na produção dos materiais. Ou seja, durante a execução do programa, a progressão entre as atividades não foi levada em conta, apenas viu-se uma parte do todo e não o conjunto.

Destarte, o programa de ensino esboçado, aos moldes de uma relação monológica, não inclui o professor no processo de escolha e de decisão da sua própria prática educativa-colocando-o distante do sujeito ativo bakhtiniano. Ao nosso ver, não há interlocutor que compreende e responsivamente age, discorda, apoia, contra-argumenta. A ele cabe ‘apenas’ seguir o cronograma de aplicação das sequências, devendo inclusive trabalhar as demais áreas e utilizar os LD - considerando que os docentes são polivalentes –cumprindo, assim, a meta que se estabelece pela SE. Não dando ao profissional, nem a opção de questionar se deve ou não didatizar o material, ou se o seu aluno precisa ou não de tal abordagem. Na verdade, a proposta do *Qualiescola* é melhorar os índices do município nas avaliações externas (Saepe, Saeb), para isso as formações continuadas e o emprego dos materiais didáticos seriam suficientes para superar o baixo rendimento dos tradicionais métodos de ensino.

A este respeito, as sequências do IQE vão discursivamente ao encontro dos resultados obtidos na pesquisa, empreendida por Ruiz (2012), acerca dos elementos da discursividade presentes no recurso didático das Olimpíadas de LP, como:

uma verdade nova, um conhecimento desconhecido do professor, um saber não sabido, o que parece constituir mais uma razão, entre outras, para que ele, professor, seja representado como mero reproduzidor deste conteúdo. O material se coloca, então, não mais como mediador de um saber de que o professor está imbuído, mas como um oferecedor, um apresentador, um cicerone desse saber (p. 562).

Isso nos permite desvelar a posição-sujeito que ocupa o docente nesse contexto, a sequência do IQE e as propostas empreendidas no *Quali I*, no município em questão, colocam-no como um “gerente da aula, um mero repassador do já-dito e já-articulado” (BUNZEN, 2009, p. 129). Apresentando-os em consonância com o papel ocupado em sala de aula, tradicionalmente, pelo LD - em que se transfere do docente para o material “a tarefa de preparar as aulas e exercício” (SOARES, [2002] 2012). De certo, o artefato representa um saber legitimado, com conteúdos que passaram pelo crivo da SE do município e estão ancorados em diversos estudos da Linguística de Texto e dos PCN (1997, 1998). Ao se ratificar este saber materializado na sequência não se admite, em princípio, questionamentos;

passa a ser uma palavra de verdade, um discurso que baliza, uma autoridade já-legitimada (BAKHTIN, [1934-1935] 1990).

Na análise que realizamos das sequências destinadas aos docentes, pudemos perceber que há todo um mecanismo discursivo elaborado, a ser ocupado pelo professor que pode ou não assimilar a palavra de autoridade das prescrições¹⁰². Vamos dar mais detalhes sobre estes recursos empreendidos nas orientações ao docente, baseando-nos em algumas marcas linguísticas e enunciativas discutidas em Ruiz (2012) e exemplificadas no nosso *corpus* (todas as ênfases constantes nos trechos foram, por nós, acrescidas).

EXEMPLO 1: Orientação ao professor – Caderno Extra

1	Após o trabalho de leitura e análise da notícia, proposto nesta sequência didática, continue
2	propondo novas leituras e análise de notícias e nãodeixe de solicitar a produção de uma notícia
3	para ser afixada, após a revisão e a reescrita, no mural da classe.
4	Se você ainda observar dificuldades no momento da produção, proponha atividades como
5	a restituição da ordem correta dos parágrafos no texto. Nesse caso, selecione três ou quatro
6	notícias, tire xerox desses textos- seis ou sete cópias de cada texto serão suficientes se você
7	dividir a turma em seis ou sete grupos- separe os parágrafos e misture-os em um saquinho
8	para cada grupo. Ao distribuir os saquinhos entre os alunos, peça que eles restituam a ordem
9	correta dos parágrafos no texto. Trata-se de uma estratégia para que os alunos percebam a
10	progressão temática dos textos (CADERNO EXTRA, SD: Leitura e interpretação da notícia, p. 5).

Amparando-se em um modelo já conhecido pelos LD, em relação a linguagem que empregam ao aluno, nas sequências, evidenciamos o uso de formas verbais em imperativo (“*continue, não deixe*” [2], “*proponha*” [4], “*selecione*” [5], “*tire*” [6], “*separe*” [7], “*misture-os*” [8], “*peça*” [9]) e as modalidades deônticas. Concordamos com Ruiz (Op. cit.) que afirma que esses recursos argumentativos são utilizados para fazer valer a autoridade do instrumento em relação ao professor, colocando-o como seu interlocutor direto, alguém no qual as instruções são destinadas. Nos dias de hoje, é bem pertinente este uso discursivo, da modalidade, haja vista na pedagogia moderna não mais se admita um ensino autoritário, opressor. “É preciso trazer o docente para ser um colaborador do método, da proposta, levá-lo

¹⁰²É importante lembrar que as SA produzidas pelo IQE se apresentam em duas versões, para os aprendizes e para os professores. Estas últimas, as que nos propomos a analisar, trazem, em sua elaboração discursiva, orientações sobre como o docente deve trabalhar o material e é nessa relação interlocutiva produzida entre o elaborador do material e o professor que damos destaque adiante.

a realizar o que o material deseja, camufla-se, em algumas passagens essa autoridade, servindo-se de modalizações”(p. 563).

Segundo Nascimento (2010, p. 32), “considerar a modalização como fenômeno argumentativo é também reconhecer que a avaliação, ou ponto de vista, expressa pela modalização ocorre sempre em função da interlocução ou do interlocutor”. Significa dizer que, ao realizar uma avaliação, sempre a direcionamos em função de um outro real ou imaginário, deixando fios discursivos (semânticos e axiológicos) acerca de como quer ou deseja que seu discurso seja lido. O trecho trazido acima, já nos permite perceber que há nuances na modalização deôntica e essas devem ser consideradas, sobretudo quando se trabalha com língua em uso.

Nascimento (Op. cit.) elenca algumas nuances para a modalidade deôntica que podemos apresentar como: (i) obrigatoriedade – ao expressar o conteúdo da proposição como algo que deve ocorrer obrigatoriamente e que o provável interlocutor deve obedecê-lo (“*peça* que eles restituam” [9]); (ii) proibição – ao dizer o conteúdo da expressão como algo proibido e que deve ser considerado como tal, pelo provável interlocutor (“*não deixe* de solicitar” [2]); e (iii) possibilidade – ao falar o conteúdo da proposição como algo facultativo e/ou quando o interlocutor tem a permissão para exercê-lo ou adotá-lo (“*Se você ainda observar* dificuldades”[4]).

Ademais das frequentes modalizações no discurso das sequências, percebemos uma outra tentativa de suavizar o impacto negativo que o efeito de comando pode produzir no leitor- professor, neste caso, o uso de proposições explicativas que servem para justificar a atividade proposta, como no exemplo 1: “**Trata-se** de uma estratégia para que os alunos percebam a progressão temática dos textos” [9-10]; ou até o uso de proposições que antecipam, por parte do enunciador, questionamentos possíveis de serem proferidas pelos seus interlocutores, e lançam contra-argumentos para provar a sua razão, como no discurso a seguir.

EXEMPLO 2: **Orientação ao professor – Caderno 3**

1	Esta atividade pode parecer repetitiva, mas o objetivo é fazer o aluno voltar aos textos, lê-
2	los, conferir a relação que a moral tem com a história. Portanto, a atividade deve limitar-se a
3	identificar a moral, mas refletir sobre seu significado (CADERNO 3, SA 1, parte B, p. 70).

As formais verbais do presente do indicativo (no exemplo 1, “*trata-se*” [9]; e no exemplo 2, “*pode, é*”[1] e “*deve*” [2]) são típicas de estruturas afirmativas e produzem

discursivamente um tom de verdade ao enunciado, apresentando-se ao leitor como um saber inquestionável. Esse comportamento discursivo elaborado pelo locutor, é peculiar em enunciados assertivos que impõem, pelo efeito de verdade, o que é enunciado. Busca-se, segundo Ruiz (Op. cit.), impedir a contra-argumentação ou qualquer tipo de indagação, por parte do interlocutor, considerando que a proposição produz para o enunciador uma apreciação de autoridade. Cria-se uma imagem de alguém institucionalmente reconhecido como aquele que detém o conhecimento e se posiciona assim porque sabe o que faz.

Parece-nos importante, chamar atenção, ainda para o exemplo 1, mais especificamente, para o uso do advérbio (“*após*”) ou dos numerais (“*três* ou *quatro* notícias” [5-6], “*seis* ou *sete* cópias” [6]). As expressões constroem no texto, o modo como o docente deve conduzir sua aula, passo- a- passo, “como se o leitor-professor não detivesse posse do saber mínimo necessário para levar a efeito, o programa em pauta, como se esse saber tivesse, ainda, que ser apropriado por ele, professor em serviço, empreitada esta que o material parece assumir” (RUIZ, 2012, p. 565).

Apesar do IQE possuir um programa detalhado de formação continuada sobre o ensino de língua materna, o artefato didático se presentifica mais como um recurso para a formação em serviço do que como um mero instrumento de trabalho. A imagem que se produz do professor é de um profissional que além de desconhecer a metodologia que permeia o recurso (sequências didáticas, gêneros de texto, ensino da escrita etc.) - também desconhece os princípios básicos de como se ensina. Vejamos uma passagem de uma outra SA:

EXEMPLO 3: **Orientação ao professor – Caderno 2**

1	Esta atividade deve ser realizada em duplas. É importante que você os incentive a trocar
2	ideias, combinar o que vão escrever e decidir quem vai escrever e quem vai ditar. De preferência,
3	o aluno que tiver maior dificuldade para escrever deve ser indicado para essa tarefa. O parceiro
4	que dita a história deve ter responsabilidade maior de organizá-la mentalmente, ditar e
5	acompanhar a escrita. Ele pode e deve orientar o colega na grafia adequada das palavras.
6	Uma reescrita (reprodução ou paráfrase) do texto pode ser próxima a: (...)
7	Depois de escrever o texto, a dupla de ser incentivada a reler e revisar a história. Depois,
8	passar a limpo para ser lido e comentado pelos colegas e pelo professor. Você deve insistir na
9	necessidade de cada ouvir a leitura dos outros para também ser ouvido(CADERNO 2, SA 4, parte A, p. 59-60).

No exemplo acima, discursivamente, monta-se uma descrição para uma atividade de reescrita em que o docente terá apenas que ler e conduzir a atividade: planejamento (linhas 1-

2), estratégias de agrupamento (linhas 1-6), revisar (linhas 8), reescrita (linhas 9-10), leitura e releitura pelos alunos de sua produção (linhas 10-11). Parece-nos que o posicionamento empreendido nas orientações da sequência tenta responder a dúvidas, ainda existentes, de muitos docentes sobre a abordagem dos PCN, 1997/1998 (e de outros documentos do MEC que o sucederam), quanto a como organizar o ensino dos gêneros orais e escritos e como conduzi-lo de maneira satisfatória em sala de aula (GONÇALVES; BARROS, 2010; ROJO; CORDEIRO, 2004).

Entretanto, o uso excessivo de descrições sobre os modos de pensar e os modos de fazer o ensino faz surgir a ideia de que no material se tem, implicitamente, a intenção de que, um dia, o docente assimile esta fala alheia, este método de trabalho na sua prática. Retomamos a hipótese inicial, de que o instrumento didático se posiciona no seu discurso como um guia, determinando a todo momento como o professor deve fazer, em relação à metodologia trazida. Cabendo a ele, o professor, apenas, reproduzir as orientações, ‘de fio a pavio’, diminuindo os improvisos e minimizando os desvios da rota do discurso alheio.

Indo ao encontro da posição defendida pelo estudo de Ruiz (2012, p. 564), não acreditamos que possa haver a intenção “conscientemente perversa de anular a capacidade crítica” dos professores, por parte dos elaboradores das sequências do IQE. Contudo, não podemos dizer que o posicionamento discursivo das orientações do material se coloque no mesmo nível do educador, assumindo uma função de parceria no processo de didatização. Enfim, o que nos evidencia é que a proposta se assenta supostamente na imagem social de um sujeito- docente despreparado para o ensino de língua e de escrita e que o material e toda a metodologia imposta pelo programa (*Quali I*) vem a prepará-lo para uma ‘nova’ prática de ensino.

Fato é que se quisermos apresentar uma coerência semântica entre uma concepção de língua interacionista e uma visão de educação que preze por estes ideais, necessitamos mudar de atitude. No sentido de que as relações entre política- pública e professores, entre estes e seus alunos se convertam em relações interlocutivas - compreendendo e valorizando a palavra do outro, agindo como autênticos colaboradores: concordando, discordando, sugerindo, acrescentando, questionando etc. (GERALDI, [1984] 2003). Será utopia ou realidade? Na verdade, não sabemos só o tempo nos dirá.

Na seção a seguir, buscamos realizar o percurso inverso da relação interlocutiva, vamos tentar desvelar outros fios dialógicos presentes na ação e na execução do fazer pedagógico, tendo como base as observações e as interações sociais decorrentes no contexto da pesquisa

de campo e nas materialidades discursivas, geradas por meio das entrevistas com: a docente e a coordenação do IQE no município. Temos o objetivo de encontrar as apreciações que se construíram fora do locutor (IQE), os sentidos ativamente elaborados, pela enunciação, nos interlocutores (docentes) da SE em análise. Já expressava acerca desse movimento discursivo, Bakhtin ([1959-1961] 1997):

Tudo que é dito, expresso, situa-se fora da “alma”, do locutor, não lhe pertence com exclusividade. Não se pode deixar a palavra para o locutor apenas. O autor (locutor) tem seus direitos imprescritíveis sobre a palavra, mas também o ouvinte tem seus direitos, e todos aqueles cujas vozes soam a palavra têm seus direitos (não existe palavra que não seja de alguém) (p. 350).

4.3 REPERCUSSÕES DO IQE JUNTO AOS SEUS INTERLOCUTORES NA SE

Inicialmente, para que compreendamos as repercussões metodológicas e discursivas do IQE junto aos seus interlocutores na SE, decidimos ir ao cerne da questão: como foi o processo de inserção do Instituto, na cidade em tela, cujo anonimato será mantido, buscando preservar a identificação dos participantes. Conforme mencionado por Maria, coordenadora do Instituto na prefeitura local, podemos elencar alguns motivos para entendermos a implantação do *Qualiescola* na gestão municipal: primeiro, por indicação política, haja vista que o IQE é presidido, em âmbito nacional, por uma representação influente no cenário político da região. Em seguida, por ter sido uma meta da gestão municipal (2012-2016), elevar os índices da educação local de modo a atingir, durante a gestão, a pontuação 6 no Ideb. Por fim, por conhecer as ações de incentivo à Educação do Instituto em outras localidades vizinhas no Estado.

Assim, no intento de atingir as metas do governo municipal para a educação e utilizando-se dos argumentos de que desejava elevar os índices e melhorar a qualidade do ensino da Rede, em 2013, no período da então gestão, a SE passa a comprar programas educacionais que se disponham a concretizar tais objetivos -tem-se além do IQE, o programa do Instituto Alfa e Beto (IAB)¹⁰³. Praticamente, quase todas as modalidades de ensino da Rede passaram a ser geridas com base nas propostas dos programas: das 30 (trinta) unidades

¹⁰³Em seu site, o Instituto Alfa e Beto se declara como uma organização não governamental, ‘sem fins econômicos’, que trabalha pela melhoria da educação pública no Brasil. Trabalha, principalmente, na alfabetização focando também na produção de materiais didáticos (livros didáticos, paradidáticos, software etc.) e formações docentes (disponível em: <http://www.alfaebeto.org.br/>).

de ensino da Rede, 13 (treze) ficaram com o IAB, atuando da Educação Infantil ao 2º ano do EF, em creches e em escolas de ensino regular- focando a alfabetização em língua materna; e o IQE, dando continuidade nas áreas de LP e de Matemática, nos demais anos do EF, no *Quali I* (do 3º ao 5º ano) e no *Quali II* (do 6º ao 9º ano) em todas as áreas, atuando nas demais escolas de ensino regular e integral.

Vale esclarecer que os programas não trabalham de maneira compatível: o IAB trabalha a alfabetização pelo método fônico e para atender à abordagem são criados textos, materiais didáticos e recursos digitais, cujo foco é a exploração do som e a memorização de sílabas e de letras, aos moldes das tradicionais cartilhas; já o IQE trabalha o texto, com base no que sugere os estudos do Letramento e da Linguística de Texto, dentro de uma conjuntura mais contextualizada¹⁰⁴. Fato que “traz muitas dificuldades para os aprendizes, principalmente, dos 3º anos que, desde a pré-escola, estudam em uma abordagem e quando chegam a este ano, deparam-se com outra perspectiva de ensino, de materiais e de avaliação”, segundo relatos da professora Joseane que já atuou nos dois programas na Rede.

A inserção do *Qualiescola* no município ocorreu, em 2013.2, com a abertura de editais para a seleção de professores-formadores e com o estabelecimento de diversas ações para atuar junto aos docentes e aos alunos dos respectivos anos: desde a estruturação e a sistematização curricular da SE até a realização de formações continuadas (com professores-formadores, docentes e equipe gestora), a entrega de materiais didáticos e a aplicação de avaliações em nível de Rede.

A organização do currículo é conduzida de tal forma que, até os planos de ensino semestrais da Rede, nas áreas de conhecimento atendidas, são elaborados pelo Instituto. Os professores têm que seguir a programação estabelecida tanto para os planos de ensino quanto para a aplicação de sequências, minimizando imprevistos, o que para a docente participante da pesquisa, torna-se ‘aprisionador’. Ademais, os aprendizes não alfabetizados não são contemplados, nem pelo planejamento nem pelas sequências, visto que elas não são escolhidas pelos professores, de acordo com as necessidades específicas de suas turmas. Há que se considerar que os artefatos propostos na programação do *Quali I*, em 2015, eram pensados para todos os anos (do 3º ao 5º ano), aqueles que liam e escreviam, os alunos ‘ideais’, de acordo com as expectativas de aprendizagem para cada ano.

¹⁰⁴ Não obtivemos resposta, por parte da coordenação do IQE no município, única representação da SE que tivemos acesso, quanto à escolha dos dois programas e não apenas um, uma vez que o IQE e o *Quali I* oferecem as mesmas ações desde o 1º ano do Ensino Fundamental.

Em sala de aula, nas observações das práticas docentes, percebemos que os alunos que não estavam ainda alfabetizados, eram os que mais se sentiam desestimulados e dispersos às aulas, durante o uso do material didático do IQE¹⁰⁵. Vejamos a transcrição¹⁰⁶ de uma parte da entrevista da docente, do 4º ano A, Joseane, quando perguntamos o que ela entende por SD e ela expõe sobre estas questões de aprendizagem.

EXEMPLO 4: Concepção docente sobre a noção de SD(Transcrição de trecho da entrevista com Joseane)

1	E: o que você entende por SD?
2	P: ela não deixa de ser um norte para nossa aula.... a gente tem que ter um direcionamento para a
3	nossa aula:: <i>né?</i> Agora só que ... depende da sequência, porque a sequência didática que não
4	atinge o que a gente quer <i>né?</i> ... muitas vezes, os objetivos de ensino. Por que o que a gente
5	ouve falar muito hoje é que tem que trabalhar com sequência didática. Até então a gente
6	planejava nossa aula diante do que a gente entendia dos conteúdos curriculares... <i>não é?</i> Aí
7	chegou uma sequência que a gente sabe que nunca vai encontrar uma TURMA como a gente
8	espera que encontre... ela vem toda recheada de problemas, A TURMA, ... <i>não é?</i> A sequência
9	didática vem para um determinado número de alunos... mas não a todos... Eu acho que para se
10	fazer uma SD tem que ter o perfil da turma, tem que ver as realidades... as dificuldades... as
11	deficiências para poder atingir:: ou então que as sequências fossem diferenciadas:: porque as
12	turmas não são homogêneas:: os alunos não são iguais:: <i>Ai</i> , tem esta questão:: É interessante
13	trabalhar com as sequências:: quando elas têm essas visões diferenciadas... mas do jeito que elas
14	vêm uniformizadas...
15	E: como assim uniformizadas em que sentido?
16	P: Por exemplo... a minha turma hoje é ela repleta de diferenças::
17	E: heterogênea::
18	P: e na hora que a gente vai aplicar tem aluno que a gente percebe que ele fica como se não
19	estivesse ali:: em outro planeta::
20	E: entendi...
21	P: ele parece que não está ali... entendeu? ... vai ser só copista::: você tenta, tenta, tenta...
22	quando vai para ESCRITA ... <i>ai</i> , ele espera que você coloque lá, a resposta. Aí tem que ver até
23	que ponto estas sequências ...tem que se analisar pelo governo, por quem <i>tá</i> a frente, pelos
24	diretores de ensino, sei lá... POR TODO MUNDO...pra ver como é que fica esta questão da
25	sequência... a gente percebe que é difícil trabalhar assim...mas... trabalhar sei-- a gente se
26	angustia na hora da explicação... da explanação da atividade... mas seria uma coisa que ELES

¹⁰⁵Vale mencionar que apenas foram observadas durante a pesquisa de campo, as aulas em que os professores trabalhavam de fato com a sequência, quando de alguma maneira introduziam ou dava continuidade ao tema do material com sua turma.

¹⁰⁶ Para a realização da transcrição do áudio da entrevista nos baseamos nas normas de transcrição apresentadas por Koch ([1993] 2000) que, por sua vez, foram extraídas de Castilho e Preti (1986).

27	deveriam saber...mas...chegaram até a gente com essas deficiências né? E pra a gente sanar no tempo que a gente tem em aula:: só a gente SÓ:: fica difícil ...
----	--

Como vimos no trecho da entrevista (linhas 7 a 19), a SA do IQE mesmo sabendo que os seus interlocutores, os aprendizes dos respectivos anos de destino dos artefatos, apresentam um ritmo e um tempo de aprendizagem próprio, chega às escolas aos moldes das tradicionais elaborações metodológicas dos LD, sendo pensado para um público consumidor homogêneo. Isto é, na prática, os recursos didáticos criam uma expectativa sobre o seu destinatário que, muitas vezes, não abarca o todo, o real, mas apenas uma parte dele. Aqueles que não se inserem na visão empregada pelos instrumentos, o professor necessita realizar um trabalho diferenciado, buscando recuperá-los ao nível de aprendizagem ‘desejado para o ano’.

A questão é que se eles não forem trabalhados, em paralelo à dinâmica da aula, em suas dificuldades, vão chegar nos anos finais do EF, sem ler e escrever pequenos textos; como de fato já acontece, em diversas Redes de Ensino no país, aspecto atestado pelos índices avaliativos do Saepe, do Saeb ou do próprio IQE. Conforme ratifica a professora Joseane, é relativamente impossível encontrar um grupo com níveis de conhecimentos homogêneos. É bastante, comum encontrar em grupos de 4º e 5º anos dos anos iniciais do EF¹⁰⁷, em escolas públicas, crianças que apresentam uma hipótese inicial sobre a escrita e a leitura junto a outras que já estão, relativamente, no nível de aprendizagem do respectivo ano.

É importante mencionar que dentro das propostas do *Quali I* contemplam ações e pressupostos metodológicos para produção dos materiais didáticos que abarcam a esta conjuntura supramencionada. A título de exemplificação, poderíamos reiterar, ao menos três: (1) a quinta ação¹⁰⁸ do programa que se destina, justamente, a oferecer um reforço escolar, aos alunos com baixo rendimento, disponibilizando inclusive materiais que considerem os ritmos e as especificidades de aprendizagem; (2) o caderno CA 1, inteiramente, dedicado ao tema da alfabetização, que gera momentos de formações continuadas com este enfoque. Ademais, pudemos perceber, com frequência nos outros cadernos CA, a retomada a questões sobre Alfabetização e Letramento, em LP; e (3) o caderno de sequências 1 e o anexo do mesmo do material, totalizando 23 (vinte e três) SA que exploram a temática da Alfabetização e do

¹⁰⁷ A nossa pesquisa abarca apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental, por isso, não podemos atestar com dados científicos a ocorrência quantitativa de alunos com as mesmas dificuldades em diversas áreas do conhecimento, por conta de não dominarem suficientemente a leitura e a escrita. Aspecto que, ao nosso ver, pode indicar a necessidade de novas pesquisas.

¹⁰⁸ Para mais detalhes, recomendamos rever o I capítulo ‘Perspectivas Metodológicas do Estudo’.

Letramento, em uma perspectiva convergente com os pressupostos sugeridos pelos textos oficiais do MEC (BRASIL, 1997; 1998; 2012), situando o texto como unidade de ensino.

Apesar dos pontos supracitados acerca da estrutura organizacional do programa centrarem, exatamente, na problemática evidenciada, na pesquisa, aproximadamente um terço dos alunos do 4º A, da professora Joseane, de acordo com um diálogo que travamos durante a pesquisa de campo, continuam com dificuldades na leitura ou na escrita de pequenos textos, tendo em vista que pouco do que supramencionamos proposto pelo *Qualiescola* se materializa nas escolas do município em discussão. De acordo com Maria, a coordenadora do IQE na cidade, o Instituto atua na temática, principalmente, nas formações quinzenais, onde as formadoras trabalham junto aos professores, orientações ou projetos que englobam estas particularidades de aprendizagem, vejamos uma transcrição de sua fala sobre o tópico em questão.

EXEMPLO 5: As ações do *Qualiescola* na Rede (Transcrição de trecho da entrevista com Maria)

1	E: a Rede tem algum plano para esses alunos que não estão no ritmo que, muitas vezes, eu
2	observei que os alunos ficavam parados <i>lá</i> na sala de aula... sem ter o que fazer... porque a
3	sequência didática... ELA contemplava:: aqueles alunos que atendiam ao que era esperado pela
4	sequência... e os professores deixavam como que de Lado ... o aluno que não estava
5	acompanhando... não sei se você pensa no que fazer com estes alunos que ainda não estão
6	alfabetizados no 3º ou 4º que foram os anos que observei?
7	C: a gente sempre tem intervenções:: ... as formadoras... ELAS... sempre fazem intervenções
8	em sala de aula... e tem algumas escolas não são todas... a maioria das escolas já fazem um
9	trabalho paralelo com professores readaptados que não estão mais em sala de aula... mas <i>aí</i> eles
10	trabalham alfabetizando estas crianças... só que assim não é um projeto em rede...
11	E: institucional, <i>né?</i> ...
12	C: é depende muito da gestão...então -- quando nós incentivamos que esse trabalho seja feito...
13	mas infelizmente NÓS não conseguimos que este trabalho seja feito em cem por cento das nossas
14	escolas... <i>né?</i> É um trabalho que a gente até conseguiu conquistar em algumas escolas... que
15	esses alunos sejam atendidos de forma mais individualizada justamente por estes professores
16	...que não estão em sala de aula por algum problema de saúde ... mas que mesmo assim
17	continuam auxiliando
18	E: poderiam...
19	C: é ... nós já conseguimos mudar esta realidade ... mas em algumas escolas não eles acham que
20	não devem interferir...NÃO DEVEM PARTICIPAR DESTE PROCESSO NA VERDADE... mas - - é na medida do possível ... com a intervenção dos próprios formadores...

Com base na passagem, nota-se que a SE, do município em análise, não inclui em seu plano de gestão, um olhar sobre a educação baseando-se em uma concepção de ensino como práticas heterogêneas, no sentido de individualizar a relação de aprendizagem e, conseqüentemente, reorganizar o ensino (linha 7-10). Ao contrário, percebemos, por meio das entrevistas e das observações *in loco*, como muito presente nos pressupostos empreendidos, práticas conservadoras de modelos tradicionais de educação, amparadas em perspectivas consumistas de ensino¹⁰⁹. Nelas, os sujeitos (tanto o professor, quanto o aluno) são concebidos como um produto, um número, igual a todos os outros. Não há divergências de aprendizagem, o outro só existe quando inserido em um resultado quantitativo, classificatório e excludente. Neste princípio, na avaliação, o erro é visto como um desarcerto que precisa ser revisto, corrigido- impregnando práticas autoritárias e arbitrarias em uma incansável procura por um resultado uniforme, baseado em critérios comparativos. Neste modelo de escola, persegue-se o igual e todas as diferenças são deixadas de lado.

Em realidade, há um distanciamento do pensamento sociointeracionista, dialógico, em que a relação pedagógica assume matizes de acompanhamento didático-pedagógico, processual e contínuo, traçados para a turma e para os alunos, segundo metas a serem alcançadas a médio e a longo prazo. Nesta conjuntura, significa ver o outro, alunos e professores, em uma relação dialógica de compreensão ativa. A intervenção institucional e o ato pedagógico (gestor ou docente) encaram o erro como processo natural para se chegar ao acerto, mas, é a partir dele que surgem as pistas de sentido compartilhadas como caminhos e possibilidades para revisão da prática.

Com base nisso, pudemos perceber que todas as propostas que visem a superar as dificuldades dos alunos não foram fomentadas em nível institucional pela SE da cidade, pois, são geridas com base nos projetos políticos pedagógicos de cada gestão escolar, e não como uma ação articulada pela Rede (linha 12-14). Surgem, no entanto, como ações isoladas de cada gestão pedagógica em que se tira um docente já readaptado na unidade escolar (linha 8-10, 14-20), por 'N' problemas de físicos ou psicológicos, para alfabetizar alunos que

¹⁰⁹As tendências pedagógicas consumistas são perpetradas por uma concepção tecnicista da educação, uma vez que apresentam uma preocupação com a eficácia e a eficiência no ensino, aos termos de como “acontece na indústria, no comércio e no mercado de capitais cujo foco principal é apenas o lucro” (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 375). Segundo Libâneo ([1984] 2014), neste modelo de educação, a escola é vista como espaço onde é possível treinar, nos estudantes, os comportamentos de ajustamento das metas econômicas, sociais e políticas (também acadêmicas), definidas pela sociedade industrial. Acredita-se que o principal não é o conteúdo da realidade, mas as técnicas de descoberta e de aplicação. “A tecnologia (aproveitamento ordenado de recursos, com base no conhecimento científico) é o meio eficaz de obter a maximização da produção e garantir um ótimo funcionamento da sociedade; a educação é um recurso tecnológico por excelência” (p. 3).

apresentam uma história particularizante que explica não só o aspecto dele não ter aprendido, mas principalmente, porque não aprendeu. Ao nosso ver, os argumentos coletados na entrevista supracitada, mostram-nos uma falta de ‘interesse político’ por parte da SE em reverter este insucesso escolar.

Fato a ser reiterado pela própria atuação do IQE no município, tanto que das cinco ações exigidas para que o programa se efetive em diversas localidades no país, a quinta ação, a que justamente vê as singularidades dos sujeitos, foi a única que não se efetivou, não apenas na escola envolvida na pesquisa, porém em toda a Rede de Ensino, segundo a fala de Maria (linhas 10-11). Além disso, as SA do caderno 1, de alfabetização, como pudemos atestar no cronograma de aplicação da SE para o 4º ano (quadro 8), em 2015, não foram sequer utilizadas na Rede. Ou seja, o planejamento das sequências para os anos atendidos pelo *Quali I* se baseava nas dificuldades mais gerais dos alunos da Rede, tendo como base as avaliações do IQE, por exemplo: tem-se como resultado na devolutiva de produção escrita que apenas 50% dos alunos sabem usar letras maiúsculas em frases, nomes próprios ou títulos. Então, insere-se no cronograma de aplicação sequências que trabalhem o domínio de tal habilidade, entretanto, não vão ao ponto fulcral – o de que, talvez, 30% dos alunos que atingiram este resultado, não desenvolveram a capacidade, porque apresentam dificuldades inerentes ao processo de alfabetização.

Vale salientar que não podemos afirmar as causas do insucesso na aprendizagem de tantos alunos, nas turmas observadas na pesquisa de campo. Para tanto, é importante comentar que dentre os casos visualizados e comentados pelas docentes em momentos em que dialogávamos durante a geração dos fenômenos discursivos e da entrevista, pudemos perceber que nem sempre são fruto de problemas de aprendizagem tipificados no percurso de ensino. Há inúmeras particularidades que interferem no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes, podemos destacar mais umaspecto levantado pela professora Joseane:

EXEMPLO 6: Alunos com dificuldades de aprendizagem na turma (Transcrição de trecho da entrevista com Joseane)

1	P: o principal problema é que a gente tem aluno <i>ali</i> ... que ELES têm muitas:: dificuldades...tem
2	até menino <i>ali</i> ... que precisaria de até ... um diagnóstico ... de um atendimento especializado...
3	entendeu?...e não sei por qual razão ele <i>táli</i> no quarto ano ...não foi percebido o problema
4	dele... não foi dado o devido direcionamento a ELE...então ele <i>tá</i> comigo...

Acreditamos que para superar problemas desta ordem na escola, seria preciso pensar para além de uma atitude docente que reconheça os distintos ritmos de aprendizagem dos seus alunos. Parece-nos que seria de extrema valia junto a isto, a formulação de um programa de atuação em nível organizacional, uma política de inclusão da gestão. Não somente para os alunos que apresentam comprovadamente, por meio de laudo técnico, gerado por uma equipe multidisciplinar, alguma necessidade especial; mas também, para aqueles que demonstram alguma dificuldade na aprendizagem, porque não se alfabetizaram na idade certa por ‘N’ motivos.

O que desejamos não é filantropia, por parte do Poder Público, entretanto, a efetiva garantia do que determina a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96, no artigo 58, caput 1 e 2, em que se diz, em síntese, que quando necessário, a escola deve atender, em função das especificidades de cada aluno, serviços de apoio especializado, para aqueles que não conseguem se integrar nas salas comuns do ensino regular. De modo, a garantir não só a entrada das crianças na escola, contudo a sua permanência e sua continuidade no sistema, objetivando o acesso de todos ao conhecimento, disponibilizando formas, tempos e intervenções apropriadas a cada um, favorecendo, antes de tudo o atendimento às diferenças pessoais e socioculturais.

Na verdade, as ideias devem surgir ouvindo de perto os docentes da Rede, na intenção de buscar, juntos, alternativas para que os aprendizes realmente sejam respeitados em suas diferenças e em seus ritmos de aprendizagem; e não se garanta, apenas, uma vaga a ser ocupada por eles, na unidade de ensino. Faz-se urgente, ao nosso ver, a elaboração de políticas-públicas mais eficazes que integrem os estudantes na escola, de modo a atender o princípio da inclusão e do direito de acesso ao conhecimento, do respeito a diferenças socioculturais e da integralidade do conhecimento, da mobilização dos saberes para o desenvolvimento de sujeitos autônomos e cidadãos.

É necessário comentar, todavia, sobre outra questão importante para que compreendamos a imagem criada pelo programa junto aos docentes participantes da pesquisa – as formações continuadas. De acordo com o IQE, nem todos os professores do município são atendidos¹¹⁰ pelos estudos do *Qualiescola*, apenas os que atuam nas turmas beneficiadas pelo serviço: no *Quali I*, para atender a 115 (cento e quinze) docentes, têm-se 3 (três) professores- formador de LP e 3 (três) de Matemática; e no *Quali II*, têm-se para formara 95 (noventa e cinco) professores, um professor-formador de cada área. Inicialmente, todos os

¹¹⁰ Os dados quantitativos sobre os docentes atendidos pelo *Qualiescola* foram fornecidos pelo IQE, por isso não tivemos acesso ao número total de professores da Rede de Ensino inserida na pesquisa.

formadores eram professores concursados do município que realizaram um processo de seleção interna para atuarem na função, mas alguns durante o processo de prática, desistiram e foram substituídos por outros professores contratados.

Estes profissionais, formadores do programa, realizam os acompanhamentos escolares e ministram as aulas aos professores que ocorrem, quinzenalmente, alternando-se por componente disciplinar. As formações continuadas são oferecidas nos três turnos, haja vista que o professor de cada unidade escolar poderá escolher pelo horário que melhor lhe convier, desde que seja fora do turno da escola. Nos encontros, além dos estudos dos cadernos CA, são oportunizados junto à equipe de formadores: análises das devolutivas e planejamentos, por disciplinas; elaborações coletivas de provas para os 5º anos que a SE chama de ‘simulados’, visando preparar os estudantes para as avaliações do Saeb e do Saepe; além de projetos temáticos¹¹¹ que se destinem a explorar dificuldades específicas, identificadas nas avaliações semestrais do IQE, que SA não contemplem.

Ainda que nos momentos de estudo sejam explorados diversos temas relativos à prática de ensino em nível institucional, a escolha das SA não é realizada pelo/ com o corpo docente. Segundo a docente, Joseane, é a equipe de formadores que se encarrega de fazê-la junto à coordenação do IQE; os artefatos vêm prontos e elas não têm poder de decisão sobre o planejamento. Como já argumentamos, não há espaço para muitas adaptações, tudo é milimetricamente controlado tanto pelo programa (escolha, organização e aplicação) quanto pela gestão (coordenação pedagógica e formadores) que monitora a execução.

Além das orientações dadas aos docentes, quanto ao uso do material e a sua aplicação, comentadas na seção precedente, sugerem-se que as sequências: sejam recolhidas, ao final de cada uso pela turma, pelo professor que deve guardá-las no seu armário, para não correr o risco de perdas; sejam apenas devolvidas aos estudantes, em definitivo, ao término de todas as atividades e de uma correção, por parte do docente; não sejam entregues aos alunos como atividades de casa, nem sejam utilizadas como provas. Conforme observamos durante a pesquisa de campo, há, inclusive, um monitoramento na escola, realizado pela coordenadora do turno, para verificar se os professores estavam cumprindo o cronograma, nas salas de aula, se estavam usando o material e qual estava sendo abordado.

¹¹¹ Segundo Maria, por conta de uma necessidade identificada nos resultados dos 3º e dos 4º anos, nas provas do Instituto de 2015.1, e, considerando que as sequências disponíveis não abordavam algumas habilidades que a Rede precisava explorar; a equipe de formadores elaborou um projeto didático de poesia sobre dois poetas brasileiros. Obtivemos acesso, inclusive, à proposta escrita e aos relatos sobre sua realização por parte dos professores e da coordenadora da escola participante da pesquisa, pois realizamos a pesquisa de campo, logo após a culminância do projeto- época em que começariam as aplicações das sequências planejadas para o segundo semestre, segundo o cronograma da SE.

Parece-nos que as ações metodológicas descritas, do programa e da SE, apresentam fortes raízes no modelo de escola criticado por Geraldini (2010), como lugar de ensino. A aprendizagem é pensada de maneira homogênea, onde todos aprendem como se fossem um produto que se constrói no mesmo lugar e no mesmo tempo. Deixa de ser um valor em benefício dos imprevistos, da diversidade e dos interesses momentâneos dos sujeitos envolvidos para se tornar uma organização didática cujas bases estão no passado da pedagogia tecnicista: professor como um transmissor fiel dos conteúdos, alunos como receptores do processo, organização dos conteúdos como algo fixo e impositivo, avaliação como regulação da aprendizagem etc. Ou seja, cada vez mais distante dos pressupostos pensados para uma escola que se preocupa com a aprendizagem e com o ensino, aos moldes geraldianos.

Isto posto, no próximo capítulo, detemo-nos em desvelar, primeiramente, com base na entrevista com a professora, as concepções de língua e de ensino perpassadas por Joseane, em seu discurso e como a sua construção enunciativa pode se materializar em ações ativas e responsivas, no cotidiano escolar, para a elaboração do projeto didático autoral da docente, diante da didatização de duas sequências do IQE destinadas ao ensino da escrita.

5 DAS SEQUÊNCIAS DO IQE À DIDATIZAÇÃO NO ENSINO DA ESCRITA

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo o discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua-orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar.

Mikhail Bakhtin ([1934-1935] 1990, p. 88)

Para dar conta dos objetivos (3) e (4) propostos nesta pesquisa, dividimos este capítulo em duas seções. Na primeira, desvelamos os fios discursivos empreendidos por Joseane, professora do 4º ano do EF, tendo como base as entrevistas semiestruturadas e as observações da prática; abarcando o nosso quarto objetivo, buscamos perceber quais são concepções que a docente apresenta acerca do ensino da língua e do texto e, em que medida, isto pode interferir no agir docente materializado em sala de aula. Na segunda, inicialmente, fundamentando-nos em pressupostos da Escola de Genebra quanto ao desenvolvimento da noção de SD, realizamos a análise de dois artefatos didatizados do IQE, na pesquisa de campo. Após a descrição e a interpretação diante de cada sequência do Instituto destinada ao ensino da escrita, em uma perspectiva que compreende a linguagem na direção dialógica-enunciativa; passando ao nosso terceiro objetivo, realizamos a descrição do contexto de produção dos fenômenos apreciativos e valorativos da docente quanto à didatização e ao ensino da escrita, diante de cada material didático do Instituto e das estratégias, por ela, utilizadas para a apropriação da palavra alheia (BAKHTIN, [1934-1935] 1997) e para a elaboração do seu projeto didático autoral (BUNZEN, 2009).

5.1 OS FIOS DIALÓGICOS NO DISCURSO DOCENTE: CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E DE ENSINO

Com base em pesquisas da LA, o agir docente na aula de LP vai estar, diretamente, relacionado com a concepção de língua e de ensino que se tenha em sua formação (BARBOSA; SOUZA, 2006; BUNZEN, 2009; SOUZA; PIMENTEL, 2015). Nesta atmosfera, tem-se o professor como um ‘agente do letramento’ dentro do seu contexto de

atuação (BUNZEN, 2009). Isto nos levar a dizer que é de acordo com a visão que o professor tem de sua língua que ele vai conduzir suas ações em sala de aula: como percebe seus alunos; que conteúdos deverá privilegiar no ensino; se dá relevância as variedades linguageiras que os aprendizes trazem para o contexto escolar em relação a língua culta; de qual maneira trabalha a leitura e a produção textual e qual é o lugar ocupado pelo texto e pela gramática em suas aulas (SOUZA; PIMENTEL, 2015).

A partir do que observamos no discurso assumido por Joseane, professora de um 4º ano, o espaço ocupado pela produção escrita de textos em suas aulas, percebidas *in loco*, e as concepções teóricas que vieram à tona em seu discurso, por meio da entrevista – apresentam-se em consonância com o encontrado na pesquisa de Albuquerque (2015) e nas pesquisas mais atuais da Escola de Genebra (C.f. WITTKER, 2016). A este respeito, evidenciamos-nos como uma profissional que ainda está em transição entre as teorias linguísticas mais tradicionalistas e a visão de língua contemporânea.

É importante considerar, com base em Weedwood (2002), que apesar do ideário discursivo bakhtiniano só tenha sido traduzido e influenciado inúmeros estudos (Sociolinguística, Pragmática e da Análise do Discurso) no ocidente, nos anos 60, e há duas décadas da primeira publicação do MEC, PCN (1997), documento que popularizou, nacionalmente, a concepção bakhtiniana sob a linguagem como prática social e interativa - vemos que na prática de ensino observada, a visão dialógica da linguagem ainda não está fincada na realidade escolar. Isto posto, vamos apresentar, os fios tecidos no discurso da docente, objetivando desprender motivos para explicar o agir pedagógico elaborado em sala de aula.

5.1.1 Concepção de língua e de produção escrita na ação docente

A docente participante da nossa pesquisa, Joseane, tem a certificação do Normal Médio, o que lhe garante para atuar como professora polivalente (anos iniciais) no Município; ademais é graduada em Letras e tem pós-graduação em Programação em Língua Portuguesa, sendo vinculada também no Estado como docente de LP (anos finais do EF e Médio). A profissional tem mais de 20 (vinte) anos de experiência em educação e há 6 (seis) anos está na escola envolvida na investigação. No ano de 2015, sua jornada de trabalho ocupava, quase todos os seus turnos diários, de segunda à sexta-feira: pela manhã, ela era responsável pela

docência em uma turma do 4º ano, do EF, no município; durante todas as tardes e uma noite, atuava em uma escola do Estado de PE, com disciplinas de LP, em turmas do 7º e 8º anos do EF; e em outras três noites, durante o mês, tinha que cumprir as ‘aulas- atividades’ do município que contemplam ações do tipo: formação continuada, as do IQE, reuniões pedagógicas com a equipe gestora ou atividades de planejamento.

Em sua turma, observada na pesquisa, havia 32 (trinta e dois) alunos, entre meninos e meninas, com idades entre dez a onze anos, que moravam, à época, nas redondezas da escola. A estrutura da sala de aula era bem espaçosa, sobravam bancas escolares, porém, só tinha um ventilador de parede para todo o ambiente e dois basculantes por onde entrava toda a ventilação do ambiente. Durante o primeiro horário da manhã, o sol não atingia as janelas, contudo após a merenda o calor se instalava no cômodo. Fato que fazia com que os alunos se agitassem e a indisciplina se estabelecesse na aula. Estamos realizando estas descrições para que se compreenda que o trabalho docente está interdependente de várias outras questões que não somente as pedagógicas, aspecto que pode dificultar ou favorecer o fazer pedagógico.

Diante do exposto sobre a realidade vivida profissionalmente pela professora, percebemos que os movimentos discursivos empreendidos por Joseane, em aula, indicam um agir docente que apesar de ser especialista na área de Língua Portuguesa e, a partir do IQE, esteja vivenciando, frequentemente, momentos de formação continuada com temas fundamentados na Linguística Textual, ao menos é o que se materializa nos cadernos CA, ainda está muito aprisionada aos modelos tradicionais de ensino. Conforme podemos perceber em uma passagem de sua entrevista quando lhe perguntamos se as sequências do Instituto auxiliavam no ensino da escrita, vejamos abaixo um trecho da entrevista.

EXEMPLO 7: Concepção sobre o ensino da escrita (Transcrição de trecho da entrevista com Joseane)

1	P: (...) porque eu acho assim que ... o objetivo final é que o aluno saia produtor de textos <i>nê</i> ?
2	E: produtor e leitor ...
3	P: mas eu acho assim ... que deveria se trabalhar:: ...cada detalhe da produção...várias sequênc
4	para uma questão... outra sequênc pra outra... entendeu? É como se quisesse que o aluno
5	escrevesse assim... -- por pouco escrever um texto...não é verdade?
6	E: do nada...
7	P: não é...que viesse vários textos para que eles pudessem se apropriar mais...
8	E: do mesmo gênero ...você está dizendo?
9	P: é... não sei se é por economia ... mas só vem UM... e ali a gente se vire para o resto
10	...entendeu? ...vem UM...QUER DIZER... viesse um falando – abordando bem a concordância e

11	ela ali bem presente... e a gente ali percebendo a concordância nela... viesse um com a coesão bem
12	presente...viesse outro... com a coerência não é? ... viesse outro com ... a introdução... o
13	desenvolvimento e a conclusão ... bem – que palavras vão ligando... MAS SÓ colocam no
14	planejamento lá...coesão...concordância... no começo nem a gramática não colocavam foi preciso o
15	pessoal gritar... cadê a GRAMÁTICA? a gente escreve sem gramática? ai elas começaram a colocar
16	o que acharam no livro didático que contemplava ai cita lá no papelzinho...
17	E: na formação continuada ...você tá dizendo né?
18	P: não... no próprio planejamento da gente ...antes não citava nada de gramática eu nunca vi texto
19	sem gramática... era como se quisesse abolir assim ...a gramática ... a concordância envolve tanta
20	coisa não é? Envolve conjunção ... verbo –TUDO
21	E: mas você acha que para eles escreverem ...eles têm que dominar está gramática? Tem que saber o
22	que é um pronome... um verbo... os elementos coesivos...
23	P: eu acho assim ...a coesão e a coerência é importante... não é? Porque se tem que saber fazer
24	ligações de sentido no texto né? Porque se não fica solto... não é? Não que ele precise saber o que é
25	uma – mas quando ele chega no sexto ano isso vai ser cobrado...
26	E: tu ... no Estado... trabalhas com língua portuguesa não é? Em qual ano?
27	P: do sétimo ao oitavo...
28	E: e tu trabalhas logo a gramática?
29	P: assim... a gente não pode mais trabalhar desse jeito a gramática né? Tem que ser contextualizada
30	né? A gente não pode mais trabalhar assim... mas se a gente ficar só na contextualizada não fixar para
31	o aluno não...porque quando você vai para as regras... eles não sabem que classe é aquela ... se você
32	ficar só dando pincelada pelo alto assim ...por alto eles não vão perceber ...muitas vezes ... eles
33	esquecem o que é uma conjunção... o que é uma preposição ... ESQUECE... porque só vê assim
34	...isolado no texto ...não acho que eu deva dar aquela questão para ele decorar ... mas pra ele
35	entender pra que serve aquela classe de palavra...pelo menos para ele saber identificar qual a função
36	daquela classe...de palavra...

Com este trecho da nossa conversa, percebemos que no discurso da docente se materializa em uma dualidade conceitual:

-ora ela diz que “a gramática tem que ser contextualizada”[29], entendendo que a unidade básica para o ensino é o texto que logicamente se materializa na forma dos gêneros, demonstrando uma indicação do próprio PCN (1997, p. 30), quando propõem, sob a égide da concepção interacionista, que ao invés de se trabalhar com exercícios gramaticais privilegiando somente a forma ou a sintaxe da língua, deve-se levar para a escola a língua em *situação concretas de interação* (SOUZA; PIMENTEL, 2015);

-ora observamos, mais prioritariamente, em seu discurso que, em contraposição à concepção anterior, nas passagens a seguir, vemos que a língua é tomada como um sistema

acabado e estável, à maneira das gramáticas normativas: “a gente escreve sem gramática?” [15], “nunca vi texto sem gramática” [18-19], “mas se a gente ficar só na contextualizada ((gramática)) não fixa para o aluno” [30-31], “eles esquecem o que é uma conjunção... uma preposição” [33]. As falas da professora fazem-nos recordar o que Volochinov ([1929] 2002, p. 111) comenta, em sua crítica a esse subjetivismo individualista, que o que se constrói no psiquismo individual, no pensamento de cada sujeito, “exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores”. Ou seja, acredita-se que a forma correta como pensamos é, igualmente, a forma correta como escrevemos, a língua é vista como *expressão do pensamento*, como se ela fosse óbvia, clara e transparente.

Ainda que discursivamente a profissional tenha desvelado que é importante não ensinar a gramática aos moldes tradicionais, demonstrando ter noção acerca da concepção de língua como forma de interação, parece-nos que, para ela, a visão proposta pelas teorias interacionistas não tem funcionalidade. Para buscar explicar o fato decorrente na ação docente, é necessário reiterarmos o conceito de ‘instrumento mediador’, adaptado da noção vygotskyana de ‘instrumento psicológico’, por Pierre Rabardel (1993), reinterpretada por Schneuwly ([1994] 2004). De acordo com o pesquisador francófono, a simples existência dos gêneros do discurso, efetivamente, não garantirá a comunicação em contexto real. Assim como, não o será quando simplesmente se inserem computadores em sala de aula, isto não garantirá que, automaticamente, o professor os utilize junto aos seus alunos de modo a contribuir com a aprendizagem.

Machado e Lousada (2010) comentam que é preciso desmistificar a ideia de que tão somente colocar os artefatos à disposição do trabalhador, em uma determinada época ou contexto, será suficiente para que ele se aproprie dos tais instrumentos. A exemplo do que ocorreu no final dos anos 90, no ensino nacional, com a publicação dos PCN (1997), que apesar dos ganhos para a educação como um todo, didaticamente, a proposta dos documentos gerou e gera muitas incompreensões no Brasil, sobretudo na forma como pensar e como fazer o ensino destes ‘novos’ objetos de ensino, os gêneros (escritos e orais) (MACHADO; LOUSADA, 2010; ROJO; CORDEIRO, 2004).

Como resultado das lacunas deixadas, pela falta de compreensão sobre o instrumento mediador, a nosso exemplo, os PCN, acabou por provocar no ensino o que Machado e Lousada (Op. cit) chamam de ‘transposição didática invertida’. Ou melhor, por conta da falta de clareza dos conceitos reformulados sobre a definição de gêneros e sobre como funcionaria sua didaticidade, ao invés de ajudar, trouxeram dificuldades e abandono da teoria

interacionista, por parte de muitos educadores. É o que vislumbramos na postura da professora Joseane que mesmo sendo graduada e pós-graduada na área de LP, quer dizer teve acesso aos estudos linguísticos das últimas décadas, não encontra utilidade para o seu trabalho na abordagem dos gêneros, pois não houve a apropriação devida sobre a noção. Com respeito a isto, as mesmas autoras comentam que só quando se apropria verdadeiramente do instrumento, é que ele passa a provocar uma mediação, trata-se de uma elaboração psíquica para o desenvolvimento das capacidades, segundo os termos vygotskyanos. No sentido dos gêneros, eles só poderão ser mediadores para a comunicação e para o desenvolvimento linguístico, se os sujeitos se apropriarem dos tais instrumentos.

Observemos, em seguida, em outra passagem da entrevista, sobre esta atitude empreendida pela docente, quando lhe perguntamos se poderia nos contar sobre uma experiência exitosa com o ensino da escrita de textos. A intenção nossa era identificar o lugar ocupado pela produção textual na sua prática, com ou sem o uso da sequência, e ver como a professora pensava o ato de escrever dos alunos.

EXEMPLO 8: O lugar ocupado pela produção textual na sua prática (Transcrição de trecho da entrevista com Joseane)

1	P: eu já tive uma que foi assim...que foi usando a imagem em datashow ... que eu coloquei a
2	primeira imagem e pedi <i>pra</i> que eles escrevessem... aí esperei né? os que conseguem fazer né? <i>ai</i>
3	fui passando pra a segunda...oh vocês vão dar continuidade a essas cenas aqui ---até chegar a ::
4	porque as cenas já sugeriam o desfecho ... o final sem nem eu dizer... pronto essa é uma acho que
5	eles foram bem até porque surgiu uma competição entre eles ...para ver quem fazia mais- -olhando
6	alí a imagem porque eu tinha que ir passando -- acho que é porque tinha também a imagem né? o
7	colorido...a luz ao fundo... acho que deu mais um incentivo...
8	E: todos produziram nesse momento?
9	P: quem não produziu... pode fazer um desenhinho para representar ... porque tem aqueles que
10	não conseguem né?
11	(...) depois que eles terminaram ...eu disse... vamos escolher o melhor título...tiveram alguns que
12	foram ENORMES ... ai eu disse... vão me dizendo que eu vou colocando no quadro para a gente
13	escolher... mas vão dizendo... ai qual ficou melhor de todos esses?
14	E: dos títulos que eles tinham feito?
15	P: é...eleger o melhor aquele que não ficou tão grande nem tão pequeno ... o melhor título...
16	vamos ver quem fez tantas linhas? Quantos parágrafos porque teve gente que saiu emendando tudo

17	não definiu espaço de parágrafo...as pontuações que aplicaram né? fui olhar também alguns...mas
18	escolhi somente dez porque se não iria dar tempo né? (...)
19	E: na sala? então só para eu entender... você pegou a produção deles... e levou para analisar o que
20	fizeram?
21	P: não ...quando eles terminaram ... eu fiquei fazendo a revisão com eles... tudo na oralidade...aí
22	fui perguntando quem foi que fez um, dois, três, quatro parágrafos? É porque a proposta era fazer
23	quatro parágrafos ...
24	E: você determinou isso?
25	P: foi... porque cada sequência...
26	E: são quantas imagens?
27	P: eram oito...olha gente cada duas sequências destas aqui ... vai se transformar em um parágrafo
28	...no final... deveria ter quatro parágrafos...
29	E: você já determinou previamente?
30	P: porque se não—fica:: vocês vão juntando de duas em duas ... duas em duas... porque se não
31	fica muito extenso não é? Agora eu quero ver assim... e o final? Vamos ver quem fez aqui o final
32	que ficou mais de acordo com as imagens? Tiveram alguns que acrescentaram mais informações ...
33	mas eu aceitei porque foi uma criatividade né? num ficou desligado do contexto não ... ele quis
34	acrescentar mais detalhes ... esse ficou interessante... ai sai anotando...e dei visto ai nessa
35	atividade...na outra semana ...eu voltei com mesma atividade só que ai eu pedi para eles
36	recortarem de revistas quatro figurinhas ... eu achei que ficou boa também... a experiência porque
37	não ficou uniforme... o texto... e eu pude ver a criação deles...
38	E: você determinou o gênero?
39	P: não...porque eu só queria ver a parte estrutural mesmo... não queria ver gênero não... não
40	pensei não ...porque quando é para fazer com gênero assim...eu explico totalmente o gênero que
41	tem que ter...tem que ter assim personagem ...espaço...tem que ter uma situaçãozinha para ser
42	resolvida...um conflito e tem que ter um final ai...eles se embananam todinhos ... ai eu não queria
43	– eu não gosto de trabalhar assim... eu gosto de trabalhar de maneira livre sem determinar muito o
44	gênero só quando tá perto da avaliação e que eu fico... focando mais o gênero ...porque fazer uma
45	produção focando só o gênero também...eu acho que foça muito...

Como vimos, por parte do aluno ou do docente, a apropriação do instrumento (objeto de ensino, gêneros) pode ser vista como “processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ações”, que as sustentam e orientam-nas (SCHNEUWLY, [1994] 2004, p. 24). Isto é, levar a cabo o instrumento guiando-se pelo que dizem as prescrições não garante que ele seja proveitoso para o trabalhador (sujeito), entretanto é importante que o trabalhador o use de maneira que lhe seja útil e adaptável a distintas situações. Para tanto, é necessário ter em mente que somente pela

apropriação por parte dos sujeitos, deste instrumento, na ação, poderá fazer com que ele seja seu, poderá se tornar um artefato mediador, aos termos do que propôs Rabardel (1993 apud SCHNEUWLY, [1994] 2004).

Portanto, voltando ao trecho supramencionado da entrevista com a docente, embora ela tenha formação específica na área e, quinzenalmente, em serviço, esteja tendo acesso aos conhecimentos atuais sobre a visão de língua e de ensino, perpassadas pelas pesquisas interacionistas, nas formações continuadas do IQE; na prática, a mudança no agir não chega, como a trabalhadora não se apropriou do instrumento, da concepção inerente ao ensino dos gêneros, conseqüentemente, ele não transforma o seu agir docente.

Fato este que faz com que a profissional, retome o já-dito e já-vivido no passado sócio-histórico do país, o apego à forma e à classificação dos últimos séculos no ensino de LP. Agora, no entanto, com um novo objeto de ensino, da gramática aos gêneros, materializa-se uma estratégia de gramaticalização do gênero (ROJO, 2010). Isto significa levar o texto para a sala de aula como ‘pretexto’, no dizer de Geraldi ([1984] 2003), para a exploração no nível composicional à maneira das prescrições gramaticais - dando pouca importância ao estilo ou ao tema, aos moldes dos modelos clássicos de ensino do texto em LP: “eu só queria ver a parte estrutural mesmo ... não queria ver gênero não” [39], “porque quando é para fazer com gênero assim...eu explico totalmente o gênero que tem que ter” [40]. Ou de avaliação de aprendizagem, como já estava embutida alguma concepção de texto, a revisão ou a correção do texto tiveram como foco os elementos da textualidade, a estrutura do gênero (na leitura e na interpretação), ou o atendimento à organização geral do texto escrito: “o melhor título”[15], “Quantos parágrafos porque teve gente que saiu emendando tudo não definiu espaço de parágrafo...as pontuações que aplicaram né?”[16-17], “num ficou desligado do contexto não ... ele quis acrescentar mais detalhes ... esse ficou interessante... ai sai anotando...e dei visto”[33-34], “tem que ter assim personagem ... espaço...tem que ter uma situaçãozinha para ser resolvida...um conflito e tem que ter um final ai...eles se embananam todinhos” [40-42], “eu não gosto de trabalhar assim... eu gosto de trabalhar de maneira livre sem determinar muito o gênero só quando tá perto da avaliação”[43-44].

Em consonância com o verificado no estudo de Azevedo e Tardelli ([1997] 2004), as práticas de ensino que priorizam a norma e as convenções gramaticais no trabalho com a língua, o professor se torna o único interlocutor do aluno. A circulação dos textos nem sequer é indicada, conforme pudemos perceber no discurso da professora e como materializamos discursivamente na construção do seu projeto didático autoral, na subseção a seguir. Diversos

estudos, nos quais nos fundamentamos (SOARES, 2001; GERALDI, [1991], 2003, 2004, 2010; MENEGASSI, 2011; AZEVEDO; TARDELLI, Op. cit.), indicam que a circulação de textos produzidos pelos alunos é parte integrante das condições de produção. Ao ter o conhecimento sobre por onde circulará o seu texto, o autor apresentará uma postura de maior ou de menor empenho, elencando estratégias que lhe auxiliem no processo. O professor como interlocutor direto da avaliação dos *feedbacks* do texto do aluno, será o auxiliador da ação da linguagem.

Neste sentido, com base em Soares (2001), o método para o trabalho com a produção escrita conduzida por Joseane refrata uma concepção de ensino anterior às questões relativas ao uso desse sistema para a interação social- mas ainda muito presente em práticas pedagógicas atuais dos anos iniciais do Fundamental- a qual o processo aprendizagem da escrita é construído de momentos sucessivos/ lineares (“quem não produziu... pode fazer um desenhinho para representar ... porque tem aqueles que não conseguem né?” [9-10]): em uma primeira fase se aprende a escrever (apropriação do sistema de escrita) e só depois passa a desenvolver o uso da escrita em textos. Significa dizer que somente é possível escrever se tiver aprendido o sistema de escrita alfabético, desconhecendo que é escrevendo, em situações significativas, que a criança aprenderá a fazê-lo: escrevendo espontaneamente, ela construirá hipóteses sobre a escrita das palavras e do texto que a levará produzir o que deseja. O ‘erro’, no entanto, se materializará como indícios para que se possa conhecer o momento em que a criança se encontra de aquisição do sistema de escrita alfabético e, a partir daí, buscar intervenções didáticas adequadas para fazê-la progredir.

Assim, de acordo com o relato supracitado e também percebido em algumas observações de aula sobre o trabalho com a escrita na turma, os alunos que ainda não sabem escrever estão ‘sentenciados’ a não aprender, porém aqueles que escrevem exitosamente apresentam uma capacidade natural, inata, para aprender – a boa escrita se instaura como um dom. Com base em Bonini (2002, p. 34), acreditamos que a professora reproduz uma concepção de escrita em que não se estabelece fincada sob “um ambiente propício para a interação”, onde sejam pensados mecanismos para ver o outro: tanto para organizar as crianças levando-se em conta o desenvolvimento da aprendizagem proximal vygotskyana, buscando atender a grupos heterogêneos; quanto para pôr em relevância elementos que envolvam a linguagem como um processo dialógico (aos termos bakhtinianos), em que se concretiza na escrita: um enunciador e interlocutores de seu discurso que se elabora em função de determinadas condições de produção.

No modelo interacionista, apresentado por Geraldi (2010, p. 78) para a escola, a produção textual não corresponde somente a escrever sobre um tema ou sobre imagens (“eu já tive uma que foi assim...que foi usando a imagem em datashow ... que eu coloquei a primeira imagem e pedi *pra* que eles escrevessem... aí esperei né?” [1-2]), mas de dizer algo a alguém a propósito do que se tem a dizer; estabelecendo uma relação de mediação. Neste ato pedagógico, o aluno se situa como autor e o docente como coautor do texto do aprendiz; este como leitor da produção do seu aluno, resposivamente, indicará caminhos possíveis para a produção de sentidos – para que o autor/ aluno possa dizer o que tem a dizer ao seu destinatário.

Na contramão desse pensar, a proposta de escrita da professora Joseane se corporifica mais próxima das clássicas práticas de escrita: “expressão escrita”, “composição” ou “redação escolar”. Soares (2001) expõe que estes modelos de ensino da escrita, como propostas mais tradicionais, são anteriores a divulgação e a popularização dos estudos do campo da Psicologia da Aprendizagem (Piaget e Vygostky) e da Linguística (de base enunciativa e discursiva), dos anos 80 e 90 no país - o que não quer dizer que não possamos vê-las nos dias de hoje, como evidenciamo-nas no relato supracitado.

Segundo Bunzen (2013), como, tradicionalmente, o ensino primário (anos iniciais) era destinado a alfabetização e não havia estímulo para que as crianças escrevessem na escola, salvo na expressão escrita de palavras e de frases memorizadas de livros cartilhescos e de leitura. As composições e as redações escolares eram mais restritas ao Ensino Secundário (anos finais) e Médio. Em realidade, elas eram imbuídas por uma concepção, onde a peça-chave na situação de escrita se instaurava no ‘controle’ – das palavras e frases que deveriam ser usadas na situação de escrita.

Soares (2001) diz que este controle não se limitava ao nível de escolha vocabular ou fraseológico, no entanto se estendia até as condições de produção, considerando que tudo deveria ser milimetricamente conduzido pelo professor. É nesta significância que se concretiza na turma de Joseane: a criança não escreve acerca de um tema escolhido por ela ou pela turma, tudo é imposto pela professora, em geral, por meio de ‘sugestões’ minuciosas sobre *o que e como* escrever (“aí fui perguntando quem foi que fez um, dois, três, quatro parágrafos? É porque a proposta era fazer quatro parágrafos” [22-23]) que “cerceiam as possibilidades de uso da escrita como forma de comunicação, de interação” (p.65); ou como, frequentemente, se usa na etapa inicial de aquisição da escrita, o controle sobre como escrever pode se estabelecer pela determinação do recurso de imagens (“eram oito...olha gente cada

duas sequências destas aqui ... vai se transformar em um parágrafo ...no final... deveria ter quatro parágrafos...”[27-28]). Com toda essa riqueza de detalhes sobre a escrita, as crianças são limitadas no que tem de mais significativo, a criatividade e a imaginação. “A criança não conta a sua história, apenas preenche lacunas de um modelo que lhe é imposto” pela escola (SOARES, Op. cit., p.65).

Parece-nos que a concepção de texto não surge ao acaso, no discurso de Joseane, considerando que a profissional apresenta muito forte em sua prática uma postura sobre o texto que se molda nos princípios que regem um modelo tradicional, tem-se a língua como expressão do pensamento. Que interesse alguém iria ter em descrever imagens? Do ponto de vista comunicativo, nenhum. Os alunos não escrevem para ninguém, além da professora avaliadora, a sua escrita não tem destinatário funcional, haja vista que é um ato puramente individual, como expressão de sua observação individual, monologal, de seus desejos e de seus impulsos.

A respeito disto, Schneuwly (WITTKE, 2016) fala sobre a constatação que as pesquisas mais atuais do GRAFE estão chegando acerca do que denominam como “sedimentação da prática”. Em ‘pé de igualdade’ com o que estamos constatando na ação didática de Joseane, depois de dez anos formando docentes sobre as noções modulares e o ensino dos gêneros de texto, os genebrinos estão percebendo que “nem sempre o ensino se passa do modo como foi programado, ou pelo menos como era esperado”. Ou melhor, o docente é formado, continuamente, absorve as noções comunicativas do ensino sociodiscursivo, porém quando vai à sala de aula acaba misturando estes estudos com outras tendências pedagógicas mais clássicas. “A força da teoria da sedimentação dificulta a transformação no modo de fazer, de ensinar em aula”(p. 353); uma vez que o docente é afetado com um conjunto de situações próprias de muitas práticas de ensino, que estão em seu entorno social (modos de fazer o ensino de colegas de profissão, pressão da comunidade escolar, orientações curriculares [acrescemos, pouco esclarecedoras], teorias pedagógicas, Internet).

Amparando-se em Rojo (2010), a atitude posta no relato da professora se concretiza como um regresso às ‘velhas’ bases de ensino, já que é mais fácil reproduzir ou sedimentar práticas didáticas do que adaptar os ‘novos’ objetos (gêneros do discurso) ao contexto pedagógico atual- o que vemos mais amiúde na próxima seção deste capítulo. Buscando talvez ampliar o nosso ângulo de visão, diante da ação pedagógica observada *in loco*, acrescentamos outras hipóteses, às já apresentadas por Schneuwly (WITTKE, 2016): (i) provavelmente, devido à própria formação docente ou pela falta dela (ROJO, 2010); (ii)

extensas jornadas de trabalho semanal, a docente tem dois vínculos empregatícios em diferentes modalidades de ensino, não resta muito tempo para que possa refletir sobre sua prática docente diária; (iii) por conta desta razão, quando vai, no terceiro turno de trabalho, às formações continuadas, a professora “sente-se esgotada”¹¹² e não rende o esperado, “o que dar brechas para distorções e equívocos” em sua ação cotidiana (ALBUQUERQUE, 2015, p. 97); (iv) superlotação das turmas, fato que pouco favorece ao trabalho com os diferentes ritmos de aprendizagens dos estudantes; (v) estrutura física e material das salas de aula e das escolas que, muitas vezes, não auxiliam o ensino e a aprendizagem.

5.2 DO PROJETO DIDÁTICO DAS SEQUÊNCIAS DO IQE À DIDATIZAÇÃO

Organizamos, esta seção em duas subseções para que possamos compreender os movimentos enunciativos constituídos em duas sequências do IQE didatizadas e a construção didático autoral de uma docente quanto ao uso no ensino da escrita, no 4º ano do EF. Primeiramente, trabalhamos com a sequência de “leitura e interpretação da Notícia” que, na orientação ao professor, apresenta uma proposta de produção textual, aos moldes do que sugere o conceito adaptado pela Escola de Genebra para SD. Na segunda subseção, metodologicamente, empreendemos pelo mesmo percurso de análise precedente, agora, diante da abordagem discursiva do outro material didático, “Produzindo e reproduzindo contos de fadas/ contos maravilhosos” que apresenta uma proposta de reescrita de textos de memória. Em cada item, logo após as reflexões sobre as sequências, dedicamos particular atenção aos movimentos discursivos empreendidos pela professora, Joseane (4º A, manhã); buscando desvelar as vozes alheias presentes na sua ação didática para a construção de seu projeto didático autoral durante a didatização de cada sequência para o ensino da escrita.

¹¹²A hipótese se elaborou com base em um dos desabafos da professora, decorrentes durante a geração dos dados da pesquisa.

5.2.1 Projeto didático da sequência do IQE: do gênero notícia à didatização

A primeira sequência do IQE observada *in locose* insere no Caderno Extra de sequências¹¹³ em duas versões distintas, uma para o aluno e outra para o docente. Embora se intitule “Leitura e interpretação da notícia”, apenas cumpre o talpropósito na versão discente que se materializa como uma SA para desenvolver a prática da leitura e da interpretação. Na opção do professor, nas prescrições de uso, do artefato, podemos dizer que se elabora uma SD, aos moldes da modularidade de base genebrina (apresentação da situação - produção inicial - módulos de aprendizagem- produção final).

O discurso interlocutivo construído pelo material do professor constitui um breve roteiro prático destinado a ‘auxiliá-lo’na didatização. Sendo assim,são trazidas as dimensões ensináveis, pensadas pelo elaborador do IQE para o material, para o gênero pretendido, a notícia (SCHNEUWLY; DOLZ, [1997] 2004). Discursivamente, a relação interlocutiva se estabelece como sugestão para um trabalho mais significativo com o objeto de ensino. Visualizemos, em síntese, a modularidade proposta nas prescrições de uso:

QUADRO 9: Modularidade da sequência de notícia

Títulos da modularidade	Síntese da proposta aos docentes
1) Apresentação das dimensões ensináveis aos docentes	-Apresentam-se os objetivos do material. -Mostra-se a organização planejada do gênero (título, foto, legenda, <i>lead</i> , letras, colunas, ...). - Sugere-se uma reflexão com a turma sobre o contexto de produção e os mecanismos enunciativos presentes no texto (falas das pessoas envolvidas, nomes, ...) para a construção de sentido (p. 1).
2) Apresentação da situação inicial	-Indica-se como antecipação para o trabalho da SD, levar para a sala de aula jornais para os alunos folhearem (ou site de algum jornal), explorando as marcas linguísticas e gráficas dos textos presentes no suporte. Na impossibilidade de trazer o jornal, poder-se-ia explorar a primeira página, mobilizando os alunos a perceberem a função do gênero.

¹¹³ Como pudemos observar nas análises do *corpus*, as sequências incluídas no Caderno Extra foram publicadas por último, provavelmente, em 2013 – hipótese fundada a partir da data presente nas referências da notícia, objeto de ensino, do material em questão. Por isso, todos os artefatos encontrados nesseacervo apresentam uma metodologia distinta dos demais cadernos de sequência, organizando-se de modo independente, ou melhor, não há um elo constitutivo entre estes artefatos.

3) Produção inicial	-Propõe-se como produção inicial que os docentes levem a turma a pesquisar e a debater sobre um fato de sua região que poderia ter sido publicado em um jornal e escrevam, da maneira como acharem pertinente, como se fosse a notícia de um jornal local. A atividade surge como diagnóstico sobre o que os aprendizes já sabem. Há indicação de afixá-la no mural da classe para que sejam lidas pelos colegas e por eles (em silêncio e em voz alta) (p. 3).
4) Módulos de atividades	-Indica-se o trabalho com a notícia (“Pinguim com mancha de petróleo é resgatado em São Sebastião”, UOL, 2013), objeto de ensino da sequência, e as atividades de leitura e de análise linguística acerca do texto. Deixa-se, implícito, que o professor com base na primeira produção explore outras capacidades de linguagem que achar pertinente a superar as dificuldades de sua turma (p. 5). - Sugere-se a comparação dos gêneros presentes no suporte textual com outros gêneros já trabalhados, por exemplo, as narrativas. Levando-se em conta na estratégia da transferibilidade entre gêneros, neste caso mais distantes discursivamente, os elementos sobre a planificação geral do texto e de elaboração da coerência temática (p. 3-4).
5) Produção final	-Indica-se, após o trabalho de leitura e de reflexão sobre outras notícias, além dos já desenvolvidos no material, para que sejam fomentadas bases para a produção final que deverá ser posta no mural da sala, depois, da revisão e da reescrita. Propõe-se um trabalho com outras notícias - caso, ao final da publicação, as crianças ainda apresentem problemas com progressão temática do texto (p. 5).

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com as orientações ao docente da sequência “Leitura e interpretação da notícia”, Caderno Extra.

Como vimos, a estrutura do material se fomenta, distintamente, da elaboração, frequentemente, realizada pelo Instituto para as sequências, com uma modularidade própria, por exemplo: Parte A (SA 1,2,3,4...), Parte B (SA 1,2,3,4...), Parte C (SA 1,2,3,4...). A sequência se apresenta em uma única versão e, nela, é apresentado ao docente um modelo didático, de modo a desenvolver o reconhecimento, o aprofundamento e a consolidação sobre o objeto de ensino. Ao nosso ver, apesar do recurso didático elaborar uma modularização específica para ser aplicada, ela trata de produzir um percurso prático possível de ser adaptado, pelo professor, à realidade de sua turma e de sua localidade.

É importante chamar atenção, com base na discussão realizada na pesquisa sobre a noção de produção textual, para a delimitação interlocutiva indicada na SD (quadro 9, item 5), pois, parece-nos inserir a proposta de escrita sobre um âmbito dialógico - um dos mais relevantes elementos para o ato da escrita (MENEGASSI, 2011). Com isso, a produção escrita do aluno deixa de se destinar somente ao docente e passa a possuir outros interlocutores reais (colegas da turma) e a escrita passa a ter novos rumos. Isto é, passa a se constituir como produção textual, alijando-se das tradicionais práticas escolares de escrita (GERALDI, [1991] 2003).

Outro aspecto a comentar, na produção final, situa-se na proposta de reescrita e de revisão, antes da publicação no mural. A abordagem surge com uma orientação vaga que, por ser subjetiva, não agrega qualquer indicação metodológica ao docente. Não há parâmetro, guia, o profissional está livre para trabalhar estrategicamente como melhor lhe convier, estando as indicações de revisão e de reescrita à mercê de sua maturidade intelectual (LEITE, 2012). Aspecto que nos parece interessante, desde que os professores estejam preparados, pois, eles podem seguir o caminho mais adequado, segundo as necessidades reais de sua turma na escrita de textos.

Diferentemente da versão docente que se assemelha à noção de base da SD de Genebra, na versão do aluno, materializa-se como uma SA proposta a prática da leitura e da interpretação. Sem, entretanto, fazer qualquer menção a proposta de produção textual, presente nas orientações ao docente. Nela, são elaboradas, em 3 (três) páginas, cinco atividades em torno do gênero notícia, evocando “as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada”(DOLZ; SCHNEUWLY, [1996] 2004, p. 52). Ou seja, notamos que são trabalhadas as capacidades de ação (condição de produção), discursivas (conteúdo temático, composição e planificação geral do texto) e linguístico- discursivas (mecanismos de textualização e coesão, marcas enunciativas, pontuação). Vejamos estes mecanismos na proposta da sequência.

QUADRO 10: Síntese da sequência de notícia

Títulos da modularidade	Síntese da proposta
-Leitura do texto	-Antecipação dos conhecimentos prévios acerca do gênero.
<p>LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE NOTÍCIA</p> <p>SEQUÊNCIA DIDÁTICA</p> <p>ATIVIDADE 1</p> <p>Observe, com atenção, o texto que segue e converse com seu professor e com os colegas.</p> <p>Você percebe que ele é diferente das fábulas e contos que já viram em livros? Em que este texto é diferente dos que você já conhece e dos produzidos por você e seus colegas nas aulas anteriores.</p> <p>Leia o texto</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>PINGUIM COM MANCHA DE PETRÓLEO É RESGATADO EM SÃO SEBASTIAO</p>  <p><small>Biólogo do Aquário de Ubatuba mostra as manchas de óleo nas penas do pinguim</small></p> </div> <p>Na última quarta-feira (19), a equipe do Aquário de Ubatuba viajou a São Sebastião, no litoral norte de São Paulo, para buscar um Pinguim-de-Magalhães. O animal foi encontrado por um morador na Praia da Baleia, com petróleo nas penas e foi resgatado pela Polícia Ambiental. A equipe do Aquário de Ubatuba realizou o primeiro atendimento e encaminhou o animal ao Instituto Argonauta para receber tratamento.</p> <p>“Este pinguim apresenta uma mancha de petróleo que cobre 25% das penas, atingindo uma parte da peitoral, pescoço e cabeça”, afirma Hugo Gallo, oceanógrafo e diretor-executivo do Instituto Argonauta e do Aquário de Ubatuba.</p> <p>É o segundo pinguim encontrado no litoral norte esta semana, o que reafirma a teoria de</p> <p style="text-align: center;"><i>Sequência Didática – Língua Portuguesa</i></p> <p>que o aparecimento destas aves na costa brasileira nesta época do ano é bastante comum, pois todos os anos esses animais se lançam ao mar em busca de alimento a partir da costa da Patagônia, Argentina, Ilhas Malvinas e Uruguai e acabam se perdendo do grupo e vindo parar nas praias.</p> <p>Para quem encontrar um pinguim pela praia, Hugo aconselha a “mantê-lo seco em caixa de papelão envolto em uma toalha ou jornal e esperar o resgate especializado chegar”. Ao contrário do que muitos imaginam, a espécie Pinguim-de-Magalhães não é polar e não está adaptada à temperaturas mais baixas, portanto, “é extremamente importante não colocá-lo no gelo”, afirma Hugo.</p> <p style="text-align: right;"><small>uol.com.br/bichos, 20 de junho de 2013</small></p>	
-Leitura e interpretação do texto	-Capacidades discursivas (conteúdo temático, questões 1 a, b, c; planificação geral do texto, questões 1d, 3).

ATIVIDADE 2

1. Encontre, no 1º parágrafo do texto, respostas para as questões.

a) O que aconteceu?

b) Com quem aconteceu?



c) Quando se deu esse fato?

d) O que o texto nos informa no 2º parágrafo?

3) As informações apresentadas nos parágrafos 3º, 4º, 5º e 6º

A) nada acrescentam ao que foi dito no 1º parágrafo.

B) ampliam as informações contidas no 1º parágrafo.

<p>-Leitura e interpretação do texto</p>	<p>e do</p> <p>-Capacidade discursiva do gênero (o conteúdo temático, questões de 1 a 7).</p> <p>-Capacidade de ação (condição de produção, questão 8).</p>
--	---

ATIVIDADE 3

1) O pinguim foi resgatado

A) pela equipe do Aquário de Ubatuba.

B) por um morador de Ubatuba.

C) pela Polícia Ambiental.

D) pelo oceanógrafo Hugo Gallo.

2) Observando a data em que a notícia foi publicada, é correto dizer a equipe do Aquário de Ubatuba foi buscar o pinguim

A) um dia antes da publicação da notícia.

B) no mesmo dia da publicação.

C) dois dias depois da publicação.

D) um dia depois da publicação.

3) Por que o pinguim foi levado para tratamento?

4) Quem é Hugo Gallo?

5) De que lugares são os pinguim que chegam às praias brasileiras?

6) Os pinguins se perdem e chegam às praias brasileiras quando

A) entram no mar em busca de alimento.

B) fogem do frio de seus lugares de origem.

C) vêm em busca do calor das nossas praias.

D) nadam em praias poluídas.

7) O principal aviso para quem encontra um pinguim dessa espécie

A) limpar suas penas e alimentá-lo.

B) mantê-lo seco e sem gelo.

C) levá-lo a um zoológico.

D) entregá-lo ao diretor do aquário.

8) Qual é o público-alvo do texto lido?

<p>- Leitura e análise linguística</p>	<p>- As capacidades linguístico- discursivas (mecanismos de textualização, coesão referencial).</p>
--	---

ATIVIDADE 4

1) Leia o trecho

É o segundo pinguim encontrado no litoral norte esta semana, o que reafirma a teoria de que o aparecimento destas aves na costa brasileira nesta época do ano é bastante comum, pois todos os anos esses animais se lançam ao mar em busca de alimento a partir da costa da Patagônia, Argentina, Ilhas Malvinas e Uruguai e acabam se perdendo do grupo e vindo parar nas praias.



Sublinhe, no trecho acima, as duas expressões que se referem a pinguim

2) Leia, agora, o último parágrafo do texto.

Para quem encontrar um pinguim pela praia, Hugo aconselha a "mantê-lo seco em caixa de papelão envolto em uma toalha ou jornal e esperar o resgate especializado chegar". Ao contrário do que muitos imaginam, a espécie Pinguim-de-Magalhães não é polar e não está adaptada à temperaturas mais baixas, portanto, "é extremamente importante não colocá-lo no gelo", afirma Hugo.

A palavra **lo**, destacada no trecho acima, se refere a

A) papelão.
B) jornal.
C) Hugo.
D) pinguim.

 Instituto Qualidade no Ensino 

<p>-Leitura, interpretação do texto e análise linguística</p>	<p>-Capacidades discursivas (organização geral do texto, a forma e o modo de escrita, questões 1 a 3). -Capacidades linguístico-discursivas (marcas enunciativas e pontuação, questão 4).</p>
---	---

ATIVIDADE 5

1) São pessoas ou personagens envolvidos no relato que você leu? Por que você acha que isso ocorre?

2) Há, nesse texto, indicações de onde e quando os fatos aconteceram?

3) No texto, aparecem nomes e idades dos envolvidos na notícia? Quais? Por que isso ocorre?

4) Na notícia aparecem as falas de uma pessoa. Como estão marcadas essas falas no texto?

Leiam, com atenção, o quadro a seguir e confirmem com o que já estudaram sobre esses assuntos.

Notícia é um relato objetivo e oportuno dos acontecimentos. Os elementos mais importantes da notícia devem aparecer no lide, geralmente, no 1º parágrafo da notícia. Esses elementos são as respostas às perguntas: o quê? quem? quando? onde?

As respostas às perguntas como? e por quê? geralmente aparecem como informações complementares, nos parágrafos seguintes ao lide.

Fonte: Elaborado pela autora, fundamentando-se na sequência: “Leitura e interpretação da Notícia”, versão aluno, Caderno Extra.

É preciso reiterar que essas capacidades, demonstradas no quadro acima, estão presentes em diferentes textos (orais e escritos) e fazem referência à produção, à compreensão, à interpretação e/ ou à memorização de textos. Isto é, elas correspondem a escolhas realizadas pelo locutor/ escrevente- mesmo que ele não tenha plena consciência disso- as quais indicam a composição de um texto. Com isso, a aquisição e o uso desses mecanismos são essenciais para a realização de ações como o ato de ler e de produzir na escola (DOLZ; SCHNEUWLY, [1996] 2004; LEITE, 2012). Todavia, para que possamos mobilizar estas ações, faz-se necessário que o elaborador da sequência, seja ele um especialista da área ou um professor, conheça as características do gênero a ser didatizado (BEATO-CANATO, 2011).

Segundo Leite (Op. cit.), estas capacidades estão sendo exploradas em prol da interpretação, da reflexão e da produção de textos, considerando que estes conhecimentos, sendo tratados como capacidades e/ou operações da linguagem, incidirão como categorias de análise. É neste contexto que se constituem os módulos da SA, considerando que as capacidades de linguagem servem de referência tanto para os estudantes para que possam melhor compreender o gênero; quanto para os professores, dado que sugerem contornos possíveis de intervenção sobre o gênero. Contudo, notamos que nem sempre o nível de abordagem se dá de maneira equânime: a capacidade de ação foi a menos favorecida na proposta do material -o que não pode limitar o professor na sua didaticidade, haja vista que se apresenta como base para a compreensão e para produção de qualquer texto, servindo para “balizar todas as escolhas discursivas e linguístico- discursivas” (LEITE, 2012, p. 152). A única atividade que focou esta capacidade, trata da condição de produção (atividade 3, questão 8), explorando exclusivamente o público leitor da notícia – sendo possível chamar a atenção dos alunos: para quem a escreveu e em qual contexto histórico. Observamos que os elaboradores da sequência, na atividade 2, trabalham as perguntas (“o que”, “com quem” e “quando”), comumente, relacionadas com a situação de produção; entretanto, detêm-se apenas no desenvolvimento dos mecanismos discursivos, centrando na exploração do conteúdo temático.

Neste contexto, os elementos discursivos se desenvolvem, no artefato, na organização do tema e na representação do gênero. Ou seja, surgem buscando tornar o texto mais claro e ordenado para o leitor. Sendo assim, é necessário levar os alunos a perceberem o nível mais profundo de sentido da arquitetura textual na notícia. Faz-se relevante que eles entendam que os enunciadores (entrevistado e entrevistador) do texto não contam uma história, mas relatam um fato que aconteceu em um lugar, em uma época e envolvendo pessoas reais, uma vez que,

“uma notícia tende a afirmar-se como verdadeira” (BARBOSA, 2002, p. 160) e não como algo da imaginação de quem conta. De acordo com esta autora, não basta que uma notícia seja verdadeira, é fundamental que ela pareça verdadeira.

Neste tocante, a exploração da capacidade linguístico- discursiva se insere como mais uma, e não a única perspectiva de análise sobre os textos. Ao dizer isto, estamos levando os aprendizes a perceberem que o sentido de veracidade pode ser construído no texto (atividade 5): pelo uso das aspas, pela referência aos elementos enunciativos dos entrevistados (nomes, idades, cidade de origem, datas). A respeito desta atividade da sequência, parece-nos importante comentar que apesar de trabalhar o *lead*, na orientação ao docente, e explorá-lo, sem mencionar o termo- ao final da SA, são inseridas questões sobre a planificação geral do texto, em síntese, aos moldes do estudo dos gêneros e da gramática presentes em algumas publicações de LD, aproximando-se mais da gramatização do gênero (ROJO, 2010) do que do uso.

Seria importante, antes de tudo, que os alunos fossem levados a refletir sobre a notícia, conforme as indicações nas orientações ao docente. O *lead*, por exemplo, se estrutura no primeiro parágrafo respondendo às perguntas, não por uma mera organização composicional, por parte do domínio jornalístico. Mas, entre outras coisas, ao utilizar esta planificação textual, a notícia pretende atrair o leitor para a informação, trazendo de maneira ‘mastigada’ o fato, para que possa ser lido e entendido mais rapidamente (BARBOSA, 2002).

Isto posto, agora, vamos trazer o percurso responsivo elaborado pela professora participante da nossa pesquisa, com base no uso deste material didático durante o ensino da escrita na sua turma.

5.2.1.1 Rumo ao projeto didático autoral docente para o gênero notícia

As nossas observações de aula, na turma do 4º ano A, da professora Joseane, ocorreram nos horários estipulados pela mesma, segundo seu planejamento para o ensino de LP, especificamente, a partir do início do uso da sequência do IQE “Leitura e interpretação da notícia”, cuja proposta, nas orientações ao docente, era trabalhar a produção textual do gênero. Por isso, centramos nossas atenções na didatização do material didático, apresentando-nos apenas nos momentos em que a professora didatizava ou dava encaminhamento a alguma ação relativa à proposta.

A geração dos fenômenos discursivos aconteceu, em 2015.2, durante duas semanas, somando 4 (quatro) dias de observações de aulas, com total de 8 (oito) horas-aula -sempre nos horários iniciais das aulas, de acordo com a indicação do *Quali I*. Na primeira semana, distribuíram-se em 3 (três) momentos: na segunda, quarta e sexta-feira. E uma semana depois, na segunda-feira, ocorreu o último dia das observações. É interessante destacar que a pesquisa de campo não se materializou em duas semanas seguidas, tendo em vista que o cronograma da Rede para as sequências do IQE determina que se alterne semanalmente, entre LP e matemática. No quadro a seguir, podemos visualizar, de forma resumida, o percurso escolhido para o ensino do gênero notícia, pela professora Joseane, durante a elaboração do seu projeto didático.

QUADRO 11: Síntese do projeto didático docente para o gênero notícia

Aula	Carga-horária	Projeto didático docente	Eixo de ensino	Conteúdos e objetivos de aprendizagem	Recursos didáticos
1	2 h	Apresentação da situação inicial: notícia	-Leitura -Oralidade -Análise linguística	-Reconhecimento do gênero (exploração dos elementos gráficos e planificação geral da notícia, na sequência; comparação com outro gênero, o conto de João e Maria; levantamento dos recursos textualizantes e discursivos, do gênero e do suporte).	-SA de notícia (atividade 1). - Jornais de circulação na região. - Lousa
		Módulos da sequência	-Leitura -Oralidade -Análise linguística	-Aprofundamento do gênero (reflexão sobre a planificação geral do gênero na notícia da SA, e conteúdo temático).	-SA de notícia (atividade 1, 2 e 3, até a questão 6).
2	2 h	Retomada da apresentação inicial do gênero	-Leitura -Oralidade -Análise linguística	-Reconhecimento do gênero (reflexão sobre planificação geral da notícia da SA: <i>lead</i> , foto, legenda, manchete, caderno, temas).	- Jornais de circulação na região.
		Módulos da sequência	-Leitura -Oralidade -Análise linguística	-Aprofundamento do gênero (reflexão linguística sobre os mecanismos de textualização, planificação e textualidade do	-SA de notícia (atividade 1, atividade 3, questão 7 e 8;

			-Produção escrita	texto; produção de outros títulos para a notícia da SA).	atividade 4 e 5). - Jornais de circulação na região.
3	2 h	Produção inicial	-Leitura -Oralidade -Análise linguística -Produção escrita	-Reconhecimento do gênero (reflexão sobre a planificação geral e o conteúdo temático do gênero). -Consolidação do gênero (produção escrita de uma notícia sobre a 'dengue', em duplas).	- Notícia sobre a dengue - Lousa
4	2 h	Produção final	-Leitura -Oralidade -Análise linguística	-Revisão e reescrita coletiva (exploração de um texto do aluno).	- Lousa

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Como podemos visualizar a docente não seguiu de 'fio a pavo' as orientações destinadas ao professor na sequência proposta para o trabalho com a escrita do gênero notícia. Reiterando o que refletimos, na primeira seção deste capítulo, quanto à sua concepção de língua e de ensino, ainda que o material sugira um modelo de ensino estabelecendo as práticas de escrita como lugar de interação, incluindo sugestivamente uma preocupação com a publicação e a circulação dos textos no mural da sala, a professora responsivamente não abarca tal concepção em sua ação didática.

Contrariando ao discurso dominante de que o fazer docente se instaura como uma repetição do que propõem os LD (BUNZEN, 2009), materializando o instrumento didático como uma 'bíblia' em sala de aula (BUNZEN, 2000) e o professor como aquele que o segue do início ao fim, percebemos uma outra forma de tecer os fios discursivos de sua prática autoral de ensino. Na verdade, encontramos uma intenção, empreendida pela profissional, em não repetir o dito, o posto, o sugerido pela sequência IQE, em prol do seu projeto autoral de ensino (BUNZEN, 2009), nem que para isto, tivesse que retornar às 'velhas' bases de ensino. De modo que passasse a ver a língua, à maneira das práticas tradicionais de ensino da escrita, como expressão da individualidade interior do sujeito e o texto do aluno como um produto monologal, onde se concretiza o seu pensamento.

Neste curso, observamos que o diálogo construído pela profissional, em sala de aula, em relação à função da escrita de seus alunos, distancia-se do que defende o Círculo bakhtiniano

e aqueles que o utilizaram no ensino, como Geraldi ([1991] 2003). No sentido de que não há uma preocupação, por parte da professora, em fazê-los perceber a real significação da linguagem, destinar-se a um outro. Isto, entretanto, não quer dizer que este outro apenas possa ser o professor- avaliador, muito pelo contrário. Menegassi (2011) argumenta que quando a escola passar a reconhecer a importância do outro na produção - um enunciado se dirige a um destinatário- a escrita passará a encaminhar-se por novos rumos. Pois, será por meio desta delimitação interlocutiva, no ato da escrita, que poder-se-á alcançar além do verdadeiro interlocutor, a finalidade, o gênero e o lugar específico de circulação do texto – o que poderá ser, no mínimo, bastante motivador ao aluno.

Baseando-se em Geraldi ([1991] 2003), Albuquerque (2015, p. 110) destaca que ao não incluir a relação interlocutiva no ensino, a atitude didática realizada pela docente “não se configura como uma prática de linguagem”, mas constitui-se em um simples cumprimento de tarefa. Mesmo que a docente tenha buscado trazer situações de planejamento e de reformulação dos argumentos na reescrita da produção final, há uma despreocupação com a funcionalidade da escrita, já que o centro de suas observações são os elementos composicionais do texto, substitui-se a gramática pelo gênero notícia, a gramaticalização do gênero (ROJO, 2010).

Ainda sobre o quadro 11, de uma maneira geral, é preciso comentar acerca de três aspectos sobre o currículo do cotidiano da docente: (1) a integração entre os eixos de práticas da linguagem (oralidade, leitura, análise linguística e produção escrita), conforme sugerem os documentos do MEC (BRASIL, 1997, 1998, 2012); (2) o trabalho realizado pela professora com a análise linguística, percebemos que embora a docente não foque na gramática, mas, na análise linguística -conforme a mesma salienta, ela traz à tona uma forte preocupação com a planificação geral da notícia, potencializando a reflexão metagenérica (KOCH; ELIAS, 2011); (3) a utilização dos recursos didáticos¹¹⁴ empreendidos nas aulas. Além da SA do IQE de notícia, na versão aluno, em toda sua extensão modular, foram utilizados outros materiais para subsidiar a prática de ensino docente: a lousa, para realizar lembretes de escrita e reescrita coletiva; jornais de circulação impressa na escola, para os alunos visualizarem o suporte textual e analisarem os elementos discursivos dos gêneros presentes; e uma notícia, de um jornal virtual que serviu de elo integrador para a apresentação da proposta de reescrita sobre o tema da ‘dengue’.

¹¹⁴Vale salientar que ainda que a turma em questão tenha LD de LP, da coleção Projeto Buriti, da Editora Moderna, em nenhum momento durante o trabalho com o gênero Notícia, ele surgiu em sala de aula.

Para que possamos materializar, mais amiúde estas reflexões, vamos utilizar como modelo analítico, a descrição e a interpretação diante dos movimentos discursivos elaborados pela docente rumo à elaboração do seu projeto didático autoral. Seguindo a organização empreendida pela professora para o ensino da escrita (quadro 11), organizamos a análise em relação ao número de dias de coleta que foram 4 (quatro) blocos de aulas.

1ª AULA:

Nessa aula, Joseane trabalhou os eixos de leitura, de oralidade e de análise linguística, promovendo o reconhecimento e o aprofundamento do gênero notícia. As estratégias se mobilizaram, na aula, como ‘atividades prévias à produção’ que ocorrerá em outros episódios de aula (SERCUNDES, [1997] 2004). Invertendo a ordem proposta nas orientações ao docente, ao iniciar à aula, ela distribui as SA e, como apresentação da situação inicial, a professora diz à turma que vai ler o texto do material, “Pinguim com mancha de petróleo é resgatado em São Sebastião”, para que eles acompanhem a leitura no seu material. Relembra, também, aos aprendizes que tinham visto, na semana passada, à época, um outro texto, o conto “João e Maria”, e pede para que eles observem o que há de divergente entre as duas histórias, observemos uma passagem da aula:

EXEMPLO 9: Comparação entre textos(Transcrição de trecho da primeira aula sobre notícia)

1	P: Deu para perceber que este texto é igual ou diferente ao da aula passada?
2	Aluno 1: diferente...
3	Aluno 2: igual...
4	P: igual?
5	((vários alunos falam))
6	P: diferente... este texto aqui gente—qual dos dois textos...o de João e Maria e este aqui ...qual
7	dos dois é verídico?
8	Aluno 2: verídico?
9	Aluno 3: verdadeiro...
10	P: verdadeiro...qual dos dois textos tem um fato que ocorreu na verdade? Esse texto não é
11	isso...não é? ...ele é um texto verídico ...ele é um texto baseado em que?
12	Aluno 4: realidade
13	Aluno 5: verdade
14	P: ele é baseado em um fato rela não é isso? E o texto João e Maria ...o texto que vocês leram...
15	Aluno 1: é um conto
16	((vários alunos falam))
17	P: João e Maria... ele é baseado em quê?
18	Aluno 1: é uma história

19	P: sim ...é uma história ... mas ela é fruto de quê?
20	Aluno 6: da imaginação...
21	P: aa imaginação... não é a gente chama este texto de ficcional... tudo é fruto da
22	imaginação...então eles são diferentes na verdade ... não é isso? ...e você lê o texto de João e
23	Maria daqui quando você estiver adulto para seus filhos ele vai ser um texto atual... não vai ser?
24	...por que ele vai ser sempre novo?...entenderam porque ele não identifica o tempo... ele não
25	identifica o tempo? ...o texto João e Maria <i>tava</i> dizendo o dia...o mês e o ano diz?
26	Aluno N: não ... ((vários alunos falam))
27	P: não diz...não é? E quando você ver tanto João e Maria como qualquer fábula...ele vai estar
28	explícito ...escrito ... nada de tempo... o tempo fica sempre assim indeterminado ...assim ...uma
29	vez... era uma vez...antigamente...há muitos anos atrás ...não é assim? ...eles indicam um
30	tempo que não está determinado...como este está DETERMINADO aqui oh...no jornal... não é
31	isso? ...qual foi a data de publicado este texto? ...observem <i>ai... lá</i> no finalzinho <i>lá</i> ...
32	Aluno N: dezenove...((vários alunos falam))
33	P: A DATA DE PUBLICAÇÃO
34	Aluno N: vinte...((vários alunos falam))
35	Aluno 1: vinte de junho de dois mil e treze...
36	P: vinte DE:: junho DE:: dois mil E:: TREZE::...geralmente é assim oh... seja um jornal
37	escrito...seja um jornal que a gente vê na televisão... seja pela internet... seja pelo celular...tem
38	notícias que são jogadas na internet instantaneamente né? ...mas aqui o fato ocorreu no dia?
39	Aluno N: dezenove...
40	P: dezenove não é mas ele foi publicada no dia?
41	Aluno N: vinte
42	P: então... este fato aqui tem data específica de quando aconteceu ...não é isso? ()

Como podemos visualizar acima, a docente passa a seguir a orientação da sequência (CADERNO EXTRA, SD: Leitura e interpretação da notícia, p. 3-4), quanto à estratégia da transferabilidade, o que significa dizer que ela passa a desenvolver a capacidade de construir relações que ultrapassam um gênero com outro (SCHNEUWLY; DOLZ, [1997] 2004). A professora conduz as discussões com foco nos elementos da discursividade (conteúdo temático e características de cada texto, linhas 1 a 25) e de ação (condição de produção, linhas 25 a 42). Após as comparações suscitadas, na oralidade, pelos textos (notícia e conto), traz-se um jornal de circulação na cidade e vai mostrando-lhes os mecanismos gráficos, planejadores gerais da primeira página (manchete, cadernos, fotos, legendas), conteúdos temáticos dos cadernos presentes no suporte e marcas enunciativas de algumas notícias.

Vale a pena mencionar que até esse momento da aula, a professora interage com a turma, levando os estudantes a participarem do reconhecimento do suporte textual (jornal),

muitos dialogam e se antecipam a ela, conforme vai apresentando o material, semelhante a passagem que visualizamos acima. Parece-nos, neste contexto de aprendizagem que professor e alunos são aprendizes, mas em patamares distintos (GERALDI, 2010). Segundo Sercundes ([1997] 2004), instaura-se uma conversa com a turma, onde podemos perceber um “cruzamento de vozes, expressões do pensado e do vivido terão grande valia no ato de escrever; dessa heterogeneidade de vozes pode emergir o “novo”, o “desconhecido” a fim de enriquecer todo o processo de aprendizagem” (p. 86, grifos do autor).

É necessário reiterar que a turma, observada na pesquisa, tem alunos em diversos níveis de aprendizagem (alguns não estão nem alfabetizados), mas nesta parte da aula não identificamos diferenças, todos querem interagir oralmente e a professora consegue organizá-los em turnos de fala. Distintamente da proposta a seguir, em que a docente se volta para o uso da SA do aluno, principalmente, nas atividades em que eles precisam responder. Durante todo a didatização da sequência, a educadora media o processo oralmente: (1) apresenta o *lead* na notícia explicitando sua função; (2) lê, novamente, a notícia para turma para que eles identifiquem o termo, dando ênfase a sua utilização no primeiro parágrafo do texto, em relação a sua função interativa com os leitores (os destinatários do jornal); (3) conduz a atividade 2 e 3 (até questão 6) com eles, sempre no princípio dialógico e despertando-lhes a contrapalavra. Entre as atividades 2 e 3, a professora dá uma pausa para que eles escrevam as respostas construídas coletivamente na oralidade e, ao final de cada bloco de atividades, ela retoma as questões pedindo-lhes que leiam as respostas que elaboraram.

O nível de correção da escrita ocorre na modalidade oral, mesmo assim, como nem todos os alunos sabem escrever alfabeticamente, observamos que um terço de sua turma, aproximadamente, fica em conversas paralelas e não interage mais nas atividades. Ela percebe o problema e vai até a pesquisadora, em particular, e explica a sua opção por não escrever as respostas na lousa: “Não escrevo no quadro... porque alguns alunos sabendo que eu vou escrever... aqueles ((aponta para os aprendizes com dificuldades)) se habituaram a esperar a resposta e não se esforçam por escrever”. Como a professora optou por desenvolver a leitura em voz alta e as discussões coletivas, observamos que foi exclusivamente, nestes momentos, que os alunos que ainda não dominam o sistema de escrita alfabética participaram ativamente. Nas respostas das questões da sequência, apenas aqueles que escrevem com autonomia na escrita alfabética responderam-na; os demais, devolvem-na em branco, só com o nome para a identificação. O mesmo encaminhamento é demonstrado nas demais aulas em que a

professora didatiza a SA. Ao final destas atividades, a educadora resolve finalizar o uso do instrumento didático, recolhe-os e diz que vai voltar ao tema, na próxima aula.

Vale destacar que tal fato é uma orientação do IQE, pois a cada uso das SA, elas devem ser devolvidas ao docente, objetivando que os alunos não as percam ou esqueçam-nas em casa. O artefato só deve ser entregue, em definitivo, ao término das atividades, após o visto e/ou correção do professor.

2ª AULA:

Como na aula precedente, a professora realiza um elo entre a leitura, a oralidade e a análise linguística. Conforme Sercundes ([1997] 2004) aponta em sua pesquisa, a leitura se instaura como uma atividade prévia ao trabalho de aprofundamento linguístico e discursivo sobre o texto. Ou seja, é por meio dela, da leitura, que surgem os questionamentos e/ problemáticas a respeito do tema ou do gênero proposto. Nesta perspectiva, a docente inicia a aula dizendo que vai retomar o texto trabalhado no último dia, “Pinguim com mancha de petróleo é resgatado em São Sebastião”, para que os alunos leiam e relembrem o que viram. Ao nosso ver, tem-se como intenção fazer uma revisão para os estudantes que estavam e contextualizar o tema aos que faltaram na aula anterior. Então, a profissional diz que todos acompanhem a leitura de um aluno, escolhido por ela, para que depois, eles voltem a conversar sobre o texto. A notícia é lida na íntegra pelo estudante e, após a leitura, a professora retoma os elementos sobre a planificação geral do gênero, vejamos uma passagem que contextualiza a sua proposta:

EXEMPLO 10: **Análise da notícia**(Transcrição de trecho da segunda aula sobre notícia)

1	P: vimos na última aula questões sobre este texto...o texto faz parte da nossa vida cotidiana
2	porque ele é um texto que traz o que para a gente?
3	Aluno 1: informação...
4	P: informação sobre o que?
5	Aluno N: pinguim ((todos falam))
6	P: só que a gente quando tá assim...é...querendo pegar as informações fundamentais ... básicas
7	... sobre a notícia a gente vai ler onde primeiramente?
8	Aluno 2: na manchete
9	Aluno 3: no jornal
10	P: na manchete... é a primeira coisa que a gente observa mesmo quando vai ler a notícia né... a
11	manchete é o título onde olhando para ele e ele dizendo <i>pra</i> gente seja ele escrito ou na televisão
12	o que chama mais atenção da gente... é a manchete mesmo...pois é a manchete que vai fazer a

13	gente se interessar ou não pela notícia né verdade?...mas... se eu quiser saber as informações
14	principais da notícia que mais ela precisa ter? ...o primeiro parágrafo:: da notícia é onde tem o
15	básico da notícia ...o que foi ... o que aconteceu...então o principal está no primeiro parágrafo...
16	passando o primeiro parágrafo que a gente pega as informações mais rápidas que a gente precisa
17	saber... depois vem o segundo parágrafo e em seguida ...vem o que?... vem mais:: DETALHES::
18	se eu estiver com pressa e não quiser ver os detalhes eu vou ler o primeiro parágrafo não é? ...e
19	este primeiro parágrafo tem um nomezinho que dá pra ele ...é... o <i>lide</i> ... certo? ...a partir do
20	segundo até o final vem mais detalhado mais como aconteceu o fato ... certo? ...então... a
21	notícia gente ...ela faz parte da nossa vida... a gente não vive sem notícia...a cada instante... a
22	cada segundo ... a cada minuto...vão acontecendo cenas ... ações ...a gente percebe que são
23	muitos fatos que às vezes são até ruins... a maioria né? ...quando a gente liga a teve a gente vê
24	mais notícias ruins do que boas, não é mesmo? ()

Seguindo as orientações dadas pela sequência, a professora chama a atenção das crianças quanto ao reconhecimento da estrutura do texto (linhas 10 a 24), mais especificamente, ao que diz respeito ao *lead*, termo da linguagem jornalista, em que organiza o gênero na forma de uma ‘pirâmide invertida’, buscando atrair o leitor a ler a notícia. Significa dizer que no primeiro parágrafo são respondidas as perguntas: quem? Onde? Quando? Como? E nos demais parágrafos são trazidas “as informações em ordem decrescente de importância” (CADERNO EXTRA, SD de notícia: Leitura e interpretação, p. 2).

Depois da exposição, a docente volta a questões acerca do suporte textual, aos moldes da caracterização da aula passada, vai explorando os elementos gráficos do jornal - os alunos até agora não manusearam o jornal, fugindo à sugestão do material. Logo após, ela retoma à notícia da SA e reaviva o conteúdo temático do texto, explorado na atividade 1. É interessante destacar que a aula se mantém como uma grande conversa sobre o texto, ela segue com as outras perguntas das atividades da SA e eles respondem tudo no nível da oralidade. Apesar da docente seguir o esquema dado pela SD, do professor, quanto às respostas das questões de cada atividade, observamos que quando as crianças fogem a verdade sobre o texto, ela pede para que os alunos voltem ao texto, leiam e vejam se é assim mesmo que está na notícia, não se limitando simplesmente a dar resposta, mas fazendo com que os aprendizes construam ativamente sua compreensão.

Percebemos que há uma preocupação de sua parte, em fazê-los expressar a sua opinião. Para efetivar os seus propósitos, notamos algumas perguntas típicas, ditas por ela: “Todos fizeram assim?”, “Alguém fez diferente?”, “Vocês concordam?”, “O que vocês acham?”. Assim, observamos que a professora conduz a didatização, nesse momento, não só tirando do

texto uma resposta específica, indicada na SA e nas orientações de uso, mas leva os alunos a escutarem tanto o texto, retirando dele o que seja possível ouvir, quanto os colegas, onde todos são levados a dar sua contrapalavra sobre as questões suscitadas acerca do texto. Esta maneira de estudar o texto é chamada por Geraldi ([1991] 2003) de *leitura-estudo-do-texto*. Ou seja, há um esforço maior, parte do leitor, em confrontar palavras: “a do autor com a do leitor. Como a palavra do autor sozinha, não produz sentido, minha escuta exige-me uma atitude produtiva” (p. 172).

Vale reiterar que cada resolução acerca das questões elaboradas, na modularidade proposta pelo material do aluno, ainda que ocorram na oralidade, como há uma forte indicação a leitura e a interpretação sobre o texto, neste momento, participam mais os sujeitos que leem. Aqueles que apresentam dificuldades se dispersam e ficam em conversas paralelas, conforme explicitamos na aula precedente. Nota-se que, nesta aula, a docente consegue concluir o trabalho de leitura e de análise da notícia construído pela SA do aluno. No entanto, como já indicamos, ela adapta às orientações dadas ao professor no instrumento, segundo seu projeto didático autoral.

As próximas ações didáticas são construídas pela professora, desvencilhando das indicações dadas ao professor pela sequência. Assim, ao finalizar a atividade 5 (questão 4) e construir, na aula, novos módulos peculiares ao seu projeto didático autoral, ela pede aos aprendizes para: (1) criarem um novo título para a notícia da SA, “Pinguim com mancha de petróleo é resgatado em São Sebastião”, indica que façam individualmente. Depois de um tempo para a escrita, coletivamente, ela pede para que cada um leia e, a cada leitura, vai reconstruindo as produções dos alunos, chamando-lhes a atenção para o fato de que o título da notícia deve tanto atender ao tema geral, quanto ser um atrativo para a leitura do texto pelos leitores. Durante a revisão, ela vai aos alunos que apresentaram dificuldades e orienta-os no que devem reformular; (2) finalizada a escrita dos títulos, a professora pede a turma que se organize, em duplas, e passa a distribuir os cadernos de um jornal de circulação na região para cada equipe. A proposta docente é que os estudantes escolham uma notícia e identifiquem o *lead*, ela fala o termo jornalístico, mas na lousa escreve apenas as perguntas que deverão ser respondidas, durante a leitura.

FIGURA 10: Atividade sobre o lead



Fonte: Atividade produzida em aula por Joseane e reproduzida para a pesquisa.

Ao efetuar o comando para a realização da atividade do seu projeto didático autoral, pontuada na figura 10, a professora diz que deverão apresentar, oralmente, à turma o que encontrarem. No entanto, ao realizarem-na, os alunos se agitam um pouco, o que faz com que a professora reformule sua abordagem. Então, ela diz à turma que, ao invés de utilizarem uma notícia do jornal, se preferirem podem contar, respondendo às perguntas, sobre um fato que esteja mais próximo do seu cotidiano. Ao finalizarem, ela chama um aluno de cada dupla para ler o que produziram para os colegas de sala. Muitos, entretanto, se intimidam e não querem apresentar. A professora contra-argumenta dizendo que os que forem receberão uma pontuação na avaliação. Atitude que estimula alguns a irem, mas ainda demonstram muita timidez, fazendo-nos pensar que ou a atividade não era frequentemente realizada por eles, ou se intimidaram em ler porque nós estávamos ali. A aula culmina com as apresentações de alguns alunos, não há comentários por parte da professora sobre as respostas, talvez para não os intimidar ainda mais- só aplausos por parte dos amigos. Concluída a leitura, ela recolhe as SA do IQE dizendo que, após dá um visto, devolverá o material à turma.

3ª AULA:

Neste processo de adaptação da sequência do IQE empreendido pela professora para um trabalho de escrita com a sua turma, observamos que todas as estratégias de reconhecimento e de aprofundamento acerca do gênero notícia, desenvolvidas nas aulas anteriores, com o uso ou não da SA, funcionaram como atividades prévias para a proposta de *escrita-produção* que surge nesta aula. Azevedo e Tardelli ([1997] 2004) comentam que neste tipo de abordagem, todo o processo anterior (leitura, interpretação, conversas e análises sobre o texto) conduz à produção de texto, apresenta-se com o objetivo final de um trabalho.

É justamente, neste percurso, muito provavelmente, porque a profissional espelha uma prática didática sedimentada com os pressupostos de tendências tradicionalistas e interacionistas para o ensino de língua, como já comentamos na seção precedente, a docente

desvela uma apreciação valorativa sobre o ensino e sobre seus alunos que dá um tom para reorientação da sua proposta. Isto significa, do ponto de vista metodológico, que mesmo seguindo a orientação ao professor (ver quadro 11, item 5), ela traz ao seu projeto didático autoral, uma nova notícia, adaptada ao contexto social da turma - não mais falarão sobre os pinguins de São Sebastião, considerando que a cidade (onde se situa a pesquisa) está a mais de 300 km do litoral e que muitos alunos nunca foram à praia, tão pouco viram pinguins, salvo em filmes da Disney. No entanto, serão levados a falar e a escrever sobre uma situação de comunicação real, autêntica: a epidemia de dengue que assola o Brasil, a região local e a cada 10 (dez) crianças da escola 8 (oito) já foram picadas pelo mosquito ou tiveram alguém de sua família acometida por alguns dos sintomas decorrentes.

A autoria docente se revela discursivamente quando ela passa a conceber a escrita como representação do real, situando os gêneros como formas/ instrumentos de representar situações autênticas de comunicação (SCHNEUWLY; DOLZ, [1997] 2004). Para tanto, a educadora inicia sua proposta de escrita de texto, levando para sala de aula, uma notícia para que os alunos possam reconhecer o tema e a planificação do texto, materializando-se como mais uma atividade prévia para a escrita. Vejamos a notícia trazida pela docente:

EXEMPLO 11: **Notícia sobre a dengue**

Edição do dia 18/05/2015

18/05/2015 14h 32 - Atualizado em 18/05/2015 15h 10

Dengue matou 229 brasileiros desde o início do ano

No Nordeste, a capital mais atingida é o Recife.

Número de casos aumentou em todas as regiões do país.

Beatriz Castro, Recife, PE

A dengue já matou 229 brasileiros este ano. O número de casos aumentou em todas regiões do país, segundo o [Ministério da Saúde](#). No Nordeste, a capital mais atingida é o [Recife](#), que está recebendo, a partir desta segunda-feira (18), um reforço no combate à doença.

Duzentos e sessenta soldados estarão em ação durante um mês nos bairros onde há mais casos de dengue. No Nordeste, os três estados com maior número de casos são: [Rio Grande do Norte](#), Bahia e Pernambuco. Em Pernambuco este ano já são 37.589 casos de dengue notificados.



DENGUE

a mais sobre a doença

Só este ano, 3.433 moradores do Recife pegaram a doença. A cidade enfrenta uma epidemia.

O combate ao mosquito da dengue no Recife é mais do que necessário porque nos cinco

primeiros meses deste ano o número de casos da doença disparou. O aumento foi de 1.162% e o mais grave é que os moradores não estão colaborando como deveriam. Os agentes de Vigilância Ambiental não conseguem entrar em 30% das casas porque estão fechadas ou os moradores não deixam. A presença dos militares pretende quebrar a resistência. “A presença do Exército possibilita que a população sinta-se confiante, tenha confiança em permitir o acesso às duas residências”, fala o chefe da seção de Comando Militar do Nordeste, coronel Keunny Raniere. A meta é visitar 90 mil casas em um mês com a ajuda do Exército e ganhar terreno nesta batalha onde o mosquito não dá trégua. “Nós esperamos que com isso vá aumentar em 30% a nossa capacidade de chegar aos domicílios e estabelecimentos comerciais do Recife”, fala o secretário de Saúde do Recife, Jailson Correia.

Fonte: Material didático da professora Joseane. Disponível em: [http://g1.globo.com/jornal-
hoje/noticia/2015/05/dengue-matou-229-brasileiros-desde-o-inicio-do-ano.html](http://g1.globo.com/jornal-
hoje/noticia/2015/05/dengue-matou-229-brasileiros-desde-o-inicio-do-ano.html), acesso em: 10-10-2016.

Antes mesmo de ler o título da notícia para a turma e passar à análise linguística do gênero, a professora pede para que os alunos se organizem em grupos de 4 (quatro) para realizarem a leitura do texto. Neste momento, também, anunciou que depois eles fariam uma produção sobre o tema, em duplas¹¹⁵. Após a leitura em equipes, ela lê em voz alta e, em seguida, passa a chamar atenção dos aprendizes para a notícia, principalmente, quanto às capacidades: discursivas, a organização geral do texto (*lead*, manchete, imagem, legenda), o conteúdo temático (pertinência do tema, prevenção, sintomas); e linguístico- discursivas, marcas enunciativas (vozes presentes no texto).

Posteriormente à leitura e à análise linguística acerca da notícia desenvolvida coletivamente, a docente pede para que os estudantes se organizem, em duplas, e passem a combinar sobre o que vão falar no seu texto. Ela segue orientando-os, em específico, e conforme vai observando às dificuldades de cada dupla; coletivamente, interrompe-os para atentá-los na escrita, dando particular relevância ao atendimento à planificação do gênero e à organização das ideias. Observemos um trecho de uma orientação:

EXEMPLO 12: Planificação geral do gênero (Transcrição de trecho da terceira aula sobre notícia)

1	P: prestem atenção ...minha gente::... você vão fazer uma notícia daqui da nossa cidade mesmo::
2	assim ...quer falar de Brasil ... de Recife... mais não... foi Recife que computou que tem
3	duzentos e vinte nove brasileiros que morreram... mas aqui eu mesma não conheço ninguém aqui
4	em XXXX ¹¹⁶ que tenha morrido ...aqui... dessa doença
5	Aluno 1: eu também não...

¹¹⁵ Vale ressaltar que, em particular, a professora confidenciou-nos que resolveu trabalhar, em grupos, para reduzir os seus custos com a impressão do texto, tendo em vista que a escola não tem impressora funcionando. Ela disse que, muitas vezes, quer inovar trazendo uma atividade mais adequada aos seus alunos, mas nem sempre pode, pois, qualquer gasto decorrente, deve ser pago por ela.

¹¹⁶ Criamos esta representação para indicar, na transcrição, o nome da cidade que por motivos éticos, buscamos manter o anonimato dos participantes.

6	P: se morreu...alguém não mortificou tá... em casos estatísticos do governo... porque para ele
7	dizer MORREU tem que fazer aquelas sorologias que passam dois meses para chegar entendeu?
8	Pode até ter morrido mas a gente não sabe ... não foi noticiado:: ... oh Rafael presta atenção...
9	vocês tão brincando demais assim fica difícil escrever... ISSO É UM ASSUNTO SÉRIO... este
10	assunto e sério gente ...oh você pode começar ... localizando o lugar ... que lugar é este que
11	vocês estão? Que lugar é?
12	Aluno N: XXXX ((todos falam ao mesmo tempo))
13	P: pronto XXXX...ai vem quando...
14	Aluno 3: dia cinco
15	P: ai vem hoje é cinco não é mas... geralmente ...um jornal traz a notícia de ontem não é?
16	...aconteceu ontem <i>ai</i> ... vai para o jornal com a data de hoje não é assim? ...só que foi hoje que
17	começou a epidemia de dengue em XXXX?
18	Aluno N: não ((todos falam ao mesmo tempo))
19	P: foi hoje que começou a epidemia de dengue em XXXX?
20	Aluno N: não ((todos falam ao mesmo tempo))
21	P: minha gente desde quando tem casos de dengue em XXXX?
22	Aluno 4: desde de o início do ano
23	P: então... a gente diz assim ...oh desde o início do ano...DE DOIS MIL E QUINZE... já é o
24	quando não é?...a expressão indicando tempo vai a aparecer logo no início do texto no primeiro
25	parágrafo ... então vocês podem dizer assim pra mim... outubro se apresentou um grande número
26	de pessoas doentes na cidade ... classificou o que o tempo novamente ... tão entendendo? Eu já
27	citei o quê ? ...o lugar... o tempo... está faltando o que estava acontecendo... ()

Nesta passagem da aula, coletivamente, a professora registra as perguntas relacionadas ao *lead* (onde, quando, o que, quem), na lousa, tentando elaborar um planejamento discursivo que poderá servir de apoio para a escrita da notícia da turma. Vale ressaltar, que os alunos deverão assumir, somente com base no trabalho prévio à produção e ao planejamento produzido nas aulas, um comportamento de escritores profissionais. Isto é, deverão escrever ‘como se’ fossem repórteres (profissionais que fazem um curso superior de jornalismo, durante 4 anos, para aprenderem tal ofício), uma notícia sobre algo que vivenciam no cotidiano, não sobre Brasil ou sobre a capital, mas acerca da sua cidade (linhas 1-4).

Ao inserir o gênero notícia na produção escrita, a escola está trazendo um pensar sobre o ensino que coloca o aprendiz em um lugar ‘como se’ em que o gênero (oral e escrito) cria uma prática de linguagem ‘fictícia’, de ‘simulação’, uma vez que se instaura com fins de aprendizagem. Menegassi (2011) comenta que o estilo desta proposta além de demonstrar que o aluno escreve para o professor, no qual será seu avaliador, não se define com

funcionalidade, considerando que a aluno treina para o futuro. Em realidade, ele deve seguir um modelo, caso venha a trabalhar, algum dia, em um jornal.

Na contramão do pensar de Menegassi, Schneuwly e Dolz ([1997] 2004) dizem que introduzir no contexto escolar o que está na vida dos sujeitos, é algo inerente à própria constituição de um espaço de ensino-aprendizagem, sendo visto como um processo pensado e intencional. Entretanto, Reinaldo e Bezerra (2012) alertam que ainda que a simulação tenha seu lugar garantido na escola, é preciso não perder de vista a observação e a análise em seus contextos de uso. Assim como pensa a professora, trazendo o gênero para mais próximo do aluno, do real, do seu contexto social e interativo. Contudo, para que efetivamente o trabalho escolar possa contribuir para tornar significativa a produção do aluno, seria necessário a inclusão de uma relação interlocutiva, princípio básico para orientar todo o processo (GERALDI, [1991] 2003; MENEGASSI, 2011; AZEVEDO; TARDELLI, [1997] 2004).

Há que se notar que a função da linguagem é o diálogo, como nos apresentaram os estudos do círculo bakhtiniano. O texto destina-se a outro, seu leitor possível, para o qual está produzindo o que se produz (GERALDI, ([1991] 2003). No gênero notícia não poderia fugir dessa razão, tendo em vista que um jornal além de veículo de informação é formador de opinião. Até a estrutura da notícia (o *lead*, a manchete, a foto, a legenda) é pensada buscando atrair o leitor, em prol do público que se deseja atingir (BARBOSA, [2000] 2002). Ao não incluir este percurso dialógico, em sua adaptação da sequência do IQE¹¹⁷ e na elaboração do seu projeto didático autoral, a professora acabou por converter o seu agir didático em mais uma simulação artificial de escrita, uma tarefa a cumprir, aos termos de práticas tradicionais de escrita (a “expressão escrita”, a “composição” ou a “redação”), deslocando-se do trabalho de escrita defendido por diversos estudiosos, tais como: Soares (2001); Azevedo; Tardelli, [1997] 2004; Bonini, 2002; Menegassi, 2011; Rojo; Cordeiro, 2004; Albuquerque, 2015, entre outros estudos que reiteram a posição teórica na proposta de produção de texto, defendida por Geraldi ([1984] 2003; [1991] 2003).

Outro aspecto que podemos destacar, no trecho transcrito da aula, é que embora a docente demonstre uma preocupação por orientar os alunos na formulação e no planejamento dos argumentos do seu texto, o mesmo não se deu em inserir na sua modularidade, a heterogeneidade de aprendizagens do seu grupo¹¹⁸. É necessário comentar que grande parte

¹¹⁷É importante destacar que a sequência do IQE em foco, havia incluído em suas orientações a preocupação por fazer circular o texto do aluno, propondo a publicação no mural da sala.

¹¹⁸De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly ([2001] 2004, p. 111), a modularidade possibilita o implemento por parte do docente em adaptar e transformar uma variedade de atividade construídas em sua sequência em “função das necessidades de seus alunos, dos momentos escolhidos, da história didática do grupo e da

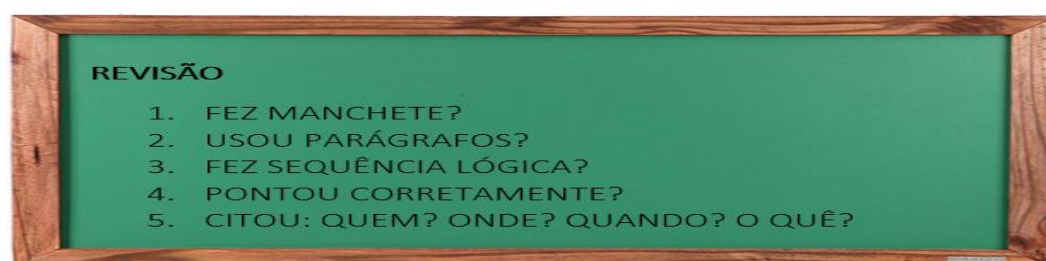
dos alunos que se agitaram e se entretiveram em conversas paralelas durante a produção (linhas 8-10) eram, em grande parte, os alunos com dificuldades da turma, como já comentamos. Ao nosso ver, este momento de produção, em duplas, assim como o da aula passada, seria uma grande oportunidade para a professora, durante a formação dos pares, organizá-los em níveis distintos de aprendizagem, fato que facilita uma construção conjunta de novas capacidades, ponto de inspiração na teoria de Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), adaptado pelos genebrinos na proposta modular do ensino. Todavia, apesar de Joseane ter mencionado durante a entrevista, na pesquisa, uma preocupação em inserir os alunos com dificuldades na leitura e na escrita na sua aula, isto não se materializou no seu agir- cada um se agrupou por seus interesses próprios.

Entretanto, como proposta para próxima aula, buscando atender aos alunos que escreveram com mais problemas na escrita, ao final das produções das notícias em duplas, a professora diz que o último módulo, empreendido pela sua ação didática sob o objeto de ensino, será a escolha de um dos textos dos alunos para uma reescrita coletiva.

4ª AULA:

Uma semana depois da produção da notícia, a professora traz em um cartaz, sem mencionar a autoria, um texto dos alunos para ser reescrito, coletivamente, pela turma. A produção foi colada na lousa, após pedir para que as crianças leiam em voz alta, a docente escreve ao lado uma revisão, como podemos ver abaixo, e pede para que eles observem se o texto atende aos pontos elencados por ela.

FIGURA 11: Proposta de revisão da professora Joseane



Fonte: Atividade produzida em aula por Joseane e reproduzida para a pesquisa.

Refletimos que embora a professora traga traços já presentes em sua prática sobre estratégias de planejamento e de revisão essenciais para uma efetiva produção de textos - como defendem os estudos da Linguística Textual - a circulação do texto ainda não é vista como necessária. A professora se torna a única interlocução prevista no processo, cria-se a imagem de um destinatário de maneira artificial. A revisão e a reescrita servem unicamente para fins de ensino e não de aprendizagem, como sugere Geraldi (2010). Ou seja, se aprende a técnica de um comportamento escritor, mas não se encontra funcionalidade na estratégia.

A atividade proposta nessa aula, mesmo que considere a escrita como que incluída dentro de um processo (ler, escrever, revisar e reescrever), não prever junto aos seus alunos a relação interlocutiva como inserida nas condições de produção. Principalmente, no que diz respeito ao produtor ter em mente antes mesmo de escrever por onde circulará e por quem será lido seu texto, já que será a partir desta informação que o autor irá produzir uma postura de maior ou menor compromisso, selecionando estratégias que julga mais eficazes para atingir seu público. Sendo assim, ele vai saber, de pronto, que sua escrita não é uma simulação criada para a escola, mas uma comunicação real (MENEGASSI, 2011).

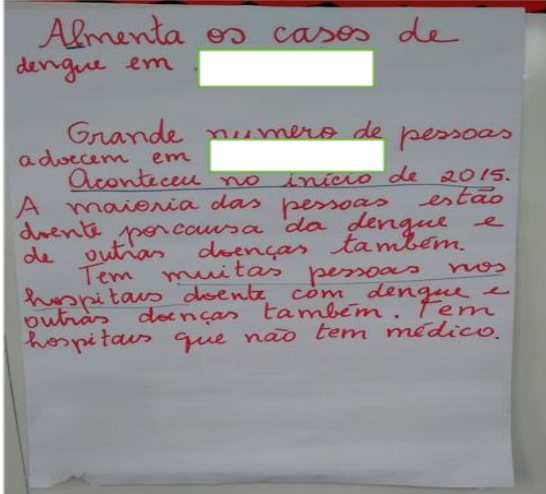
Isto posto, esta proposta de reescrita coletiva se materializa como outro aspecto de distanciamento das orientações da sequência do IQE quando sugerem a revisão e a reescrita de todos os textos das crianças, deixando ao encargo do professor sobre como melhor procedê-las. Nesta abordagem autoral docente, apenas, um texto chegou aos seus leitores prováveis, os colegas de turma. As demais produções se converteram em fruto de sua apreciação avaliativa, a professora, exclusiva destinatária, tendo em vista que ao final desta atividade, o mesmo processo não será realizado com os outros textos da turma, pelo menos não nesta modularidade docente. Contudo, observamos que a prática da professora, mesmo não incluindo um propósito interlocutivo para a ação da escrita dos seus alunos, instaura-se sob em um processo de reflexão e de operação sobre o texto que está sendo re/escrito, com fins epilinguísticos; as regras metalinguísticas que pouco auxiliarão os aprendizes, no ato da escrita, são deixadas de lado. Aproximando a proposta docente, nesta significância, mais da estratégia de reescrita/ revisão inseridas no eixo da análise linguística, defendida por Geraldi ([1984] 2003).

É preciso, portanto, reiterar que na abordagem geraldiana, a revisão e a reescrita não são o fim do processo de ensino e de aprendizagem, como se apresenta no projeto autoral da professora. Mas, trata-se de trabalhar o texto do aluno para que ele atinja seus objetivos juntos aos seus leitores, nem que para isso sejam necessárias novas leituras e novas reescritas.

Azevedo e Tardelli ([1997] 2004) comentam que é, justamente, nesta alternância entre escrita/leitura/reescrita/releitura que os alunos vão se apropriando dos recursos da língua.

Retomando a revisão supramencionada, durante o processo de releitura, antes mesmo da professora falar sobre as questões relativas à ortografia, valorada na revisão, os alunos, logo, identificam no título da notícia, o uso da palavra “almenta” que está escrito com a letra L ao invés de U. Confusão ortográfica bem presente, nos anos iniciais, devido às coincidência sonoras entre a vogal U e a consoante L, em alguns contextos de uso. Ainda neste exemplo, nenhum aluno, tampouco a própria especialista em LP perceberam a concordância do verbo “aumentar” que deveria estar concordando com o sujeito da oração, que está no plural, portanto, o verbo deveria estar no plural. Na reescrita final, a questão se manteve, como podemos visualizar no quadro abaixo:

QUADRO 12: Revisão e reescrita da turma

Antes da reescrita	Notícia revisada e reescrita coletivamente
 <p>Almenta os casos de dengue em [redacted]</p> <p>Grande numero de pessoas adoecem em [redacted]. Aconteceu no inicio de 2015.</p> <p>A maioria das pessoas estão doente por causa da dengue e de outras doencas também.</p> <p>Tem muitas pessoas nos hospitais doente com dengue e outras doencas também. Tem hospitais que não tem médico.</p>	<p>Aumenta os casos de dengue em XXXX</p> <p>Grande número de pessoas adoecem em XXXX vítima de dengue.</p> <p>Desde o início do ano (2015) temos observado o aumento de casos, apresentando os sintomas: dores pelo corpo, febre, manchas vermelhas, etc.</p> <p>Devido ao grande número de pessoas com essa doença, os hospitais encontram-se como muitos pacientes à espera de atendimento. São poucos os médicos para a quantidade de doentes.</p>

Fonte: Atividade produzida em aula por Joseane e reproduzida para a pesquisa.

Como já dissemos, a própria seleção docente diante deste texto do aluno, e não outro, preza mais pela questão do uso (da paragrafação e do atendimento às respostas do *lead* na construção textual) do que por aspectos gramaticais. Por isso, por meio da discursividade aparente na ação pedagógica, observamos que talvez por ser uma dificuldade presente na maioria dos textos produzidos pelas duplas, a sua apreciação ter-se-a dado nesses recursos de textualização. Conforme sugere o próprio Geraldi ([1984] 2003), é importante centrar em “apenas um problema” em cada análise. “De nada adianta querer enfrentar todos os problemas que podem ocorrer num texto produzido por nosso aluno”, tendo em conta que o que não for

trabalhado hoje, poderá ser retomando em uma outra oportunidade neste ou em outro ano de ensino (p. 74).

Em consonância com o que diz Bunzen (2009), acreditamos que o currículo cotidiano se situa em um lugar do imprevisível em que os enunciados da docente e de seus alunos, em uma reelaboração coletiva, “assumem um papel central para a construção discursiva dos objetos de ensino que serão ensinados e avaliados” (p. 185). Nesta direção, as estratégias de revisão e de reescrita são postas como conteúdos que devem ser ensinados coletivamente. Pois, será por meio da responsabilidade ativa do professor sobre o texto do aluno que vão sendo trazidas à turma apreciações de discordância e de aperfeiçoamento para a efetiva produção de sentido de qualquer texto.

Com isso, inicialmente, a professora Joseane tenta estabelecer junto à turma estratégias discursivas para que, coletivamente, todos contribuam com a reescrita, são observadas perguntas do tipo: “Está claro?”, “o que ainda precisa ser dito?”, “o que ficou faltando nesse parágrafo?”, “qual informação a gente pode acrescentar?”. Vejamos em um contexto mais amplo este processo de interlocução mais ativa, empreendido pela docente na sua turma.

EXEMPLO 13: Reescrita da notícia(Transcrição de trecho da quarta aula sobre notícia)

1	P: olhando para cá... olhando para cá... oh... grande número de pessoas adoece em XXXX... já
2	que a manchete é casos de quê?...casos de quê <i>eh?</i>
3	Aluno N: de dengue ((todos falam em tom de enfado))
4	P: <i>ai</i> no primeiro parágrafo tá bom esta informação?
5	Aluno N: não ((todos falam))
6	P: vocês podem acrescentar com quê? Com qual informação a gente pode complementar aqui
7	ou... fica assim? ... porque <i>tá</i> faltando a causa da doença ... não tá?
8	Aluno 1: por causa da dengue
9	P: mas ...eu não quero que só ele fale não... tem mais gente que pode falar não pode <i>né?</i> ... não é
10	isso? ... <i>ehn</i> Vitoria... não é <i>pra</i> copiar nada agora...então guarde a canetinha... não é pra usar
11	caneta em minha aula... guarde a caneta...oh... EU QUERO QUE VOCÊS ME AJUDEM A
12	FAZER ISSO AQUI...eu não quero que ninguém escreva uma VÍRGULA AGORA... só quero
13	que me ajudem a fazer isso aqui...

Neste trecho, observamos que, a todo momento, a educadora relê passagens da produção buscando levá-los a participar da discussão. No entanto, como não teve muito êxito, ela passa a dizer nomes de alunos que, comumente, são mais ativos em aula, buscando fazer com que responsivamente contribuam como interlocutores do texto (linha 10). Em tal ação, percebemos que há um interesse maior da turma por escrever o texto, posto na lousa, do que

por participar ativamente das discussões, mesmo que a professora diga que não é momento para a escrita (linha 10-11). Provavelmente por observar a atitude do grupo, ela decide reorientar sua proposta e indica-lhes que refaçam individualmente, ou em duplas (desde que um ajude o outro). Com base nas suas orientações sobre os temas que devem ter em cada parágrafo, os alunos devem fazer os acréscimos textuais necessários para o texto ficar mais claro.

Nesta assertiva, a educadora fica estimulando a turma para que eles “escrevam mesmo errando”, diz ela. Então, ela divide a revisão em três partes (de acordo com a quantidade de parágrafos do texto modelo) e a cada sugestão dada pela mesma, dá-se um tempo para que reformulem e comentem oralmente. Entretanto, apesar dela focar a análise, mais na exploração dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema, eles pouco produzem, ficam esperando a ajuda dela. A mesma atitude ocorreu nos dois primeiros parágrafos, por isso se observarmos o texto final, percebemos que do primeiro para o segundo texto não se materializam tantas reformulações. No último parágrafo, entretanto, a professora ‘lança mão da autoridade’, tradicionalmente atribuída a figura do docente, e diz que se os alunos não participarem vão ficar sem recreio e sem Educação Física- duas situações que, comumente, eles não gostariam de perder, disse-nos Joseane. Posteriormente, as crianças efetivamente interagem melhor na reelaboração do terceiro parágrafo, como podemos visualizar no quadro 12. A aula e o projeto didático autoral da professora Joseane diante da sequência do IQE finaliza-se quando a ela pede para que as crianças escrevam nos seus cadernos a reescrita que realizaram.

É necessário comentar sobre a falta interesse da turma em executar sua compreensão responsiva ativa durante a ação pedagógica, como defende Bakhtin ([1934-1935] 1990), podemos inferir que seja decorrente da própria proposta didática autoral da docente, em que o aluno não é levado a estabelecer nem com o seu texto, tampouco com o de outrem uma relação dialógica. Ensinar aos alunos sobre os mecanismo de provisoriedade do texto (reler, revisar e reescrever) só terá significância, se eles entendam que todo ato de escrita, surge em função de outrem. Ao não mencionar a interlocução, os alunos são conduzidos, provavelmente, a pensar: para quê ou para quem escrevo/ reviso este texto? O produtor não encontra finalidade em sua escrita, ela só existe porque a professora quer; uma vez que, o aluno escreve para cumprir uma atividade da/ para a escola. Segundo Menegassi (2011), nem isso pode-se afirmar, como não há uma determinação do destinatário, nem de uma outra situação comunicativa, ‘pode ser’ que o aluno pense no professor ao escrever, entretanto não

podemos atestar. Em realidade, ele não se insere nesse projeto de classe, como defende Geraldi ([1991] 2003), já que o trabalho com a escrita não se materializa como um projeto da turma, mas da professora.

Enfim, como vimos, ter somente o que dizer (falar sobre os casos da dengue na região) e como dizer (centrar na estrutura da notícia) não serão suficientes para tornar nossos alunos motivados e adaptados aos comportamentos de escritores (ler, escrever, reler, reescrever). Como argumenta Geraldi (Op. cit.), é necessário que os aprendizes tenham, antes mesmo de pensar em escrever, bem claras as “condições de produção”, os objetivos para a escrita na escola. Daí, a importância em se estabelecer um projeto de classe em que todos estejam incluídos dialogicamente, professor e alunos.

Na próxima seção, observamos outro material didático do IQE para o ensino da escrita e os rumos empreendidos pela professora Joseane em sua turma para a construção do seu projeto didático autoral.

5.2.2 Projeto didático da sequência do IQE: do gênero conto de fadas/ contos maravilhosos à didatização

A proposta de “Produzir/ reproduzir contos de fadas / contos maravilhosos” se situa no caderno 2, macromódulo (parte) A, na SA 4. Contudo, a dinâmica perpetrada pela modularidade deste caderno não se dá isoladamente na sequência (4)¹¹⁹, nota-se que há um elo constitutivo entre elas, da primeira à última sequência, que culmina na proposta de reconto e de reescrita do texto. A ideia que perpassa a abordagem é de que o gênero de tanto ser contado e analisado, em seus aspectos discursivos (esquema de uma narrativa: situação inicial, complicação, conflito, resolução e desfecho; e conteúdos temáticos), o aprendiz já o conheça de memória.

Neste pensar, o centro da modularidade reside na hipótese de que um trabalho excessivo com atividades prévias de reconhecimento acerca do esquema textual e do tema sejam suficientes para o aluno recontar, reescrever ou parafrasear a história de memória, em duplas ou individualmente. Diferentemente dos modelos de ensino da escrita tradicionais, em que o

¹¹⁹ É importante reiterar que a SA que estamos analisando nesta seção representa bem a modularidade elaborada pelo IQE para os cadernos de sequências, publicados pela primeira vez em 2005, exceto as que se inserem no caderno 1, destinado inteiramente a alfabetização; e, as publicadas em anos posteriores às versões preliminares, as do caderno extra, que trazem uma organização metodológica peculiar, sequências independentes elaboradas para o trabalho com a escrita, à maneira do que vislumbramos na seção 2.1, deste capítulo. Nesta direção, a organização modular criada pelo IQE, comumente, deixa a última sequência de cada macromódulo para a exploração de alguma prática de escrita.

‘bom’ texto se assemelhava a uma obra de arte, uma habilidade destinada a poucos que possuíssem este dom - aqui, parece-nos que a arte do escrever está ao alcance de todos desde que haja esforço e significação para o aprendiz, surge como fruto de um ‘bom’ trabalho (GAGLIARDI; AMARAL, 2001). Tal atividade pode, implicitamente, ser modelos de discursos, horizontes de possibilidades para suas novas escritas, ademais podem reger a forma como se configuram os textos (GERALDI, [1991] 2003).

Opondo-se também à proposta modular construída no material didático do gênero notícia, analisado anteriormente neste capítulo, cujas bases remontam aos estudos genebrinos, esta sequência se apresenta como uma consolidação do que foi realizado nos micromódulos de reconhecimento (SA 1), apropriação ou transferabilidade (SA 2 ou 3) acerca das capacidades discursivas e de ação do objeto de ensino, o gênero em questão, na SA. Fato que reafirma a nossa hipótese sobre a necessidade do trabalho em conjunto das sequências do IQE para que elas se distanciem de uma abordagem de simulação de escrita e se converta, talvez, em um *projeto de classe*, aos moldes do que indica Geraldi ([1991] 2003) ou a própria escola francófona (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, [2001] 2004).

Diante disto, para que deixemos mais claro o aspecto, vamos dar detalhes sobre a perspectiva integrada no macromódulo A, para que se tenha uma ideia do todo constitutivo da proposta do caderno 2. Todo o respectivo caderno tem como objeto de ensino, o gênero da ordem do narrar, o conto. Em especial, no macromódulo A do caderno, são trazidas 4 (quatro) sequências centradas em contos de fadas/ contos maravilhosos. Em uma visão mais sócio-histórica, esses gêneros são narrativas muito antigas que circularam na Europa, durante o século V ao século XV, onde eram veiculadas histórias de personagens encantadas (fadas, bruxas, príncipes, princesas, animais que parecem gente), elementos mágicos, pertencentes ao mundo maravilhoso (contextos fascinantes de castelos, de florestas encantadas, de bosques floridos) e moralizantes, considerando que são histórias que ensinam valores como honestidade, solidariedade, esperteza etc. (GAGLIARDI; AMARAL, 2001).

Estes contos eram transmitidos de boca em boca: quem escutava uma história, memorizava-a e recontava-a para outrem e, assim, perpetuava-se a outras gerações. De acordo com Gagliardi e Amaral (Op. cit.), “a tradição oral é um modo de conservar conhecimentos e transmiti-los de uma geração para outra pelas conversas, pelas histórias sem registros escritos” (p. 15). Entretanto, após a invenção da imprensa, no século XVI, surge a necessidade de se registrar esses contos em livros, para que não caíssem no esquecimento. Daí, aparece a publicação do francês Charles Perrault, no século XVII, e dos irmãos alemães, Jacob e

William Grimm, no século XIX. Da versão mais tradicional até adaptações do Walt Disney muita coisa mudou, todavia elas seguem, ainda hoje, sendo recontadas em diversos países o que acaba por se produzir, em função do público destino, distintos ajustes nas histórias originais.

Partindo dos tais pressupostos, embora as ditas histórias já sejam, no geral, de domínio público, as três primeiras sequências do supracitado macromódulo trazem-nas completas e em versões mais originais para serem exploradas por meio de atividades de reconhecimento e apropriação do gênero, por onde desenvolvem os elementos discursivos (conteúdo temático, planificação geral e esquema narrativo do gênero) e linguístico-discursivos (uso e substituição de léxico e de expressões temporais e espaciais). Na SA 1, apresentam-se os contos “A Bela Adormecida”, na adaptação de Hans Christian Andersen/ Lisbeth Zwerger; a “Polegarzinha” e o “Pássaro Dourado”, dos irmãos Grimm. Na SA 2 e 3, traz-se a história “O Lobo e os sete Cabritinhos”, dos irmãos Grimm, de modo a introduzir e a analisar na leitura e na compreensão informações perpassadas no gênero que, por consequência, serão necessárias para a proposta de recontagem e de reescrita da SA 4. Este último é o material que apresenta o menor número de páginas 4 (quatro) e 3 (três) atividades, mas observamos que isto pode variar – a maior sequência do macromódulo A, a SA 1, na versão discente, tem 9 (nove) páginas e 8 (oito) questões sobre o texto.

É necessário comentar que, ao contrário da sequência de notícia que se apresentava distintamente na versão discente e docente, construindo uma modularidade própria- na SA 4, as versões são basicamente iguais. O que diverge é que, no material destinado ao docente, surgem orientações sobre as respostas possíveis para as questões, o conto “As fadas” para ser lido para a turma e, muito raramente, breves indicações sobre como proceder em cada atividade. Visualizemos o modelo didático elaborado no material, no quadro abaixo, dando destaque tanto às sugestões oferecidas aos professores quanto às atividades elaboradas para a didaticidade.

QUADRO 13: Síntese da sequência de contos de fadas/ contos maravilhosos

Títulos da modularidade	Síntese da proposta
1)Recontagem e análise linguística	-Apresentam-se os objetivos do material. -Traz-se uma proposta de recontagem dos contos trabalhados nas SA anteriores da macromodularidade (SA 1, SA 2, SA 3) para recordar a planificação geral dos textos, o esquema narrativo (questões A, B, C,

	<p>atividade 1) e os conteúdos temáticos de cada um (questão A, atividade 1). Diante disso, os textos não estão inclusos no material, docente e discente. -Indica-se uma reflexão sobre as capacidades discursivas e linguístico-discursivas em cada texto, tais como: léxico, expressões, planificação temática, ortografia etc..</p>
2) Contação de um novo conto	<p>-Apresenta-se pela primeira vez na macromodularidade, apenas na versão docente, o conto “As fadas”, de Charles Perrault, na íntegra, para a contação da história na turma (questão C, atividade 1). -Indica-se que seja realizada, pela docente, uma leitura expressiva capaz de envolver os alunos e levá-los a compreender a história (p. 53).</p>

Atividade 1

Vamos rever o que você já estudou sobre contos.

A) Para isso, complete o quadro a seguir com os nomes dos personagens dos contos já lidos.

<i>A Bela Adormecida</i>	<i>Polegarzinha</i>	<i>O pássaro dourado</i>	<i>O lobo e os 7 cabritinhos</i>

B) Marque com um (X) a alternativa que você considera correta. Depois, justifique sua resposta.

Nessas histórias é possível saber quando e onde os fatos aconteceram.

() Certo

() Errado

Por quê?

C) Leia o trecho, retirado de *O lobo e os 7 cabritinhos*. Depois, responda a pergunta a seguir:

Não demorou muito e alguém bateu na porta e disse:

— Abram, meus filhos, mamãe voltou e trouxe algo para cada um de vocês!

Este trecho é importante para a história poder continuar. O que ele apresenta?

Agora, o professor vai ler um conto. Ouça com atenção. Depois, vai fazer as atividades a seguir.


3) Análise linguística sobre o conto lido/ouvido	-Exploram-se as capacidades discursivas (conteúdo temático e esquema textual [situação inicial- complicação- resolução- desfecho]) nas questões A, B, C, D - da atividade 2.
--	--

Atividade 2

A) Analisando a parte inicial do conto, responda:

- quem são os personagens dessa história?
- onde vivem esses personagens?
- o que aconteceu?

B) Qual é a complicação que acontece e que vem atrapalhar a vida dos personagens?

<p>C) Quais foram as tentativas feitas para resolver o problema surgido?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <p>D) Como termina essa história? Teve um final feliz? Por quê?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
4) Reescrita do conto	<p>-Propõe-se a recontagem e a reescrita, em duplas, do conto ouvido e discutido na atividade 2, desenvolvendo os mecanismos de ação (planejamento da escrita, reflexão sobre o contexto que rege a linguagem, representação do gênero).</p> <p>-Sugere-se que no agrupamento seja pensado o nível de escrita (domínio sobre o sistema de escrita alfabética) da criança, buscando organizá-las em ZPD: o aluno com maior dificuldade para escrever deve ser indicado para tal ação; e o companheiro que ditar deve ser o responsável por organizar mentalmente a história, recontá-la e acompanhá-la na escrita, sugerindo, inclusive, uma grafia adequada (p. 59).</p>
5) Revisão e circulação da produção	<p>-Indica-se a releitura e a revisão do texto que depois deverá ser lido e comentado pelos amigos de turma e pelo professor (p. 60).</p>
<p> Atividade 3</p> <p>Agora que você já escreveu as respostas às perguntas da Atividade 1, vai se reunir com um colega para juntos escreverem um texto, contando a história que ouviram.</p> <p>Antes de começarem a escrever, conversem sobre a história para recordá-la.</p> <p>Na hora de escrever, devem combinar: um dita a história para o outro escrever.</p> <p>Depois da história escrita, vocês devem ler e verificar se não falta nada, se está bem escrita. Vocês devem fazer a correção das palavras e dos trechos que parecerem meio confusos. Passem a limpo em outra folha para depois lerem para o professor e os colegas ouvirem.</p> <p>Vamos lá, então? Mãos à obra!</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

Fonte: Produzido pela pesquisadora, com base na sequência 4, versão docente, Parte A, Caderno 2.

Conforme pudemos atestar acima, é nesta última sequência da macromodularidade que a proposta se apresenta para retomar e consolidar o gênero que, *a priori* já tenha sido ‘bem trabalhado’, em seus elementos discursivos e textuais nas outras SA. À vista disso, antes mesmo de propor a estratégia de reescrita, na atividade 3, a SA 4 traz duas questões para realizar análise linguística (atividade 2) e promover, na turma, a discussão sobre os textos (atividade 1). Com isso, o material se instaura visando à reflexão, à produção e à revisão, tendo a releitura como ‘peça-chave’ para o estabelecimento da escrita (item 5, quadro 13). Isto é, em um processo de releitura, no ato de escrita, os participantes do evento se posicionam, em graus e perspectivas distintas, de modo a exercer um esforço na busca da

compreensão responsiva que fala Bakhtin em prol de um trabalho de grupo (MENEGASSI, 2011).

É neste pensar que são exploradas diversas camadas de sentido do gênero, por meio da (re)contagem (item 1 e 2, quadro 13) e da interpretação das histórias (item 1 e 3, quadro 13). Elas surgem, no material didático, como estratégias para o desenvolvimento das capacidades discursivas (personagens, temas, esquema textual) e linguístico- discursivas (expressões de tempo e de lugar). Segundo Geraldi ([1991] 2003), esta atitude pedagógica de fazer a mediação entre o leitor e o texto, focando nos mecanismos discursivos e textuais, pode tornar a leitura mais clara para o aprendiz. No entanto, é importante não ter estas estratégias do dizer do texto como único caminho possível de ser seguido pelo aluno.

Há que considerar que a atenção dada a estes recursos, próprios das planificações dos textos, “não quer dizer que, de imediato, os textos lidos devam fornecer ao professor o parâmetro a partir do qual lerá o texto dos seus alunos”; longe disso, esta atenção pedagógica poderá ir construindo no leitor, no aluno em particular ou no grupo, possibilidades para que se possa inspirar, de tanto conviver com estas formas do dizer, de outros autores ‘modelares’, poderão ir aprendendo “no e com o trabalho dos outros, formas de trabalhar também” (GERALDI, Op. cit., p. 181).

Assim, a integração entre a leitura e o ato da escrita poderá incidir sobre o fazer pedagógico, em parte sobre ‘o que se tem a dizer’, garantida pela compreensão responsiva do leitor que enquanto escritor vai dar abertura à sua contrapalavra; e em parte sobre ‘as formas do dizer’, constituindo-se, agora, como um autor/ locutor do seu texto, ele produzirá em função de uma situação de produção. Neste modelo de trabalho, Geraldi ([1991] 2003, p. 166-167) diz que o resultado da produção de texto se apresenta ao leitor e, nele se realiza a cada ato de ler, em um processo dialógico, pois é no seu texto que este encontro dialógico se dará. O trabalho de escrita, nesta vertente, materializa-se como oportunidade dada ao locutor/ autor de reviver o seu passado, enquanto leitor, trazendo à tona os fios antigos para recontar a sua própria história.

Por fim, é preciso chamar atenção para dois aspectos na modularidade situados na atividade 3. O primeiro diz respeito à possibilidade de organizar duplas de alunos para o ato da escrita (item 4, quadro 13), considerando que os dois discutam e recontem oralmente a história, planejem e verifiquem se as dúvidas foram resolvidas. Depois disso, vão decidir quem escreve e quem dita. Como o material se destina aos anos iniciais, normalmente, do 3º aos 5º anos, será uma excelente oportunidade para o professor promover situações mútuas de

colaboração entre os aprendizes, em níveis distintos de aprendizagem (ZPD) sobre a escrita, com base nas listas de controle sobre as capacidades de linguagem da turma, fato que pode facilitar uma construção conjunta de novas capacidades (DOLZ; SCHNEUWLY, [1996] 2004).

Contudo, é preciso deixar expressas ressalvas quanto à estratégia de organização das duplas, delegando a quem tem mais dificuldades a tarefa de escrita. Parece-nos que a ação, ao invés de possibilitar a interação e a aprendizagem entre os pares de acordo com as ZPD, pode acabar por limitar orientações e correções, por parte do aluno mais proficiente, nos mecanismos linguísticos e composicionais, dando pouca atenção a produção de sentido. Pois, acreditamos que as crianças as quais se destinam a sequência nem sempre têm experiências de escrita e de leitura suficientes para empreender tal meta. É importante que o docente tenha bem definido o seu papel, tanto na organização das duplas, quanto na mediação das capacidades de linguagem que sejam essenciais para que se estabeleça o ato de escrever, de modo que venha a tornar a atividade mais significativa e produtora ao alunado.

O outro aspecto sobre a atividade 3 que precisamos comentar, refere-se à visão interlocutiva proposta na revisão do texto (item 5, quadro 13) que apesar de não sugerir a publicação do texto (mural ou livrinho de contos) – o que não quer dizer que não possa ser responsivamente adaptado pelo docente ao usar o material- a SA coloca as duplas de alunos, o produtor do texto, em uma outra posição, “a de interlocutor do seu próprio discurso” (MENEGASSI, 2011, p. 11). Ponto que desloca a atividade desenvolvida a uma posição mais próxima da produção textual (GERALDI,[1984] 2003, [1991] 2003), do que das tradicionais práticas de escrita. Desta maneira, o interlocutor do texto presumido pela SA favorece uma participação coletiva: tanto do professor, que não será apenas o destinatário final, pois poderá se posicionar como coautor sugerindo, questionando e testando a turma enquanto leitores; quanto dos aprendizes que poderão mostrar a sua contrapalavra ao grupo, colegas e professores, podendo contribuir responsivamente no processo.

Vejamos a seguir, os rumos didáticos contruídos pela docente Joseane para o ensino da escrita na sua turma do 4º ano do EF, de modo que possamos compreender e desvelar as escolhas e/ou os desvios pedagógicos elaborados por ela, ao usar este material didático do IQE, em prol do seu projeto didático autoral.

5.2.2.1 Rumo ao projeto didático autoral docente para o gênero conto de fadas/ contos maravilhosos

A geração dos fenômenos discursivos decorrentes do uso da SA 4 “Produzindo/reproduzindo contos de fadas/ contos maravilhosos”, na turma do 4º ano, da professora Joseane, ocorreu durante 2 (dois) dias de aulas observadas, na terça e na quarta-feira, ambos na mesma semana, em 2015.2 somando-se 5 (cinco) horas-aula. No primeiro dia, na sua aula de LP, a docente deu continuidade ao seu projeto didático autoral diante do objeto de ensino, em uma carga-horária de 3 (três) horas; e no segundo dia, finaliza-o em duas horas de aula. No entanto, é importante comentar que a ação didática autoral não teve início no primeiro dia de nossa observação, como se pode deduzir no depoimento de Joseane, quando nos reapresentamos para a geração de dados. Segundo a profissional, como a SA 4 propõe uma revisão (Ver quadro 13), na atividade 1 (questões A, B, C), sobre os contos trabalhados nas sequências anteriores do macromódulo (SA 1, SA 2, SA 3) e sua turma não teve acesso aos materiais, ela decide não seguir, em princípio, as orientações da SA, trazendo no final de sua aula anterior, os contos propostos pela questão A (“A Bela adormecida”, “Polegarzinha” e “Pássaro dourado), para que a turma lesse e discutisse, em grupos, dado que poderia ter alguém do grupo que não conhecesse alguma das histórias.

Por este motivo, a aula anterior (da segunda-feira) que corresponde a aproximadamente a uma hora de aula, conforme nos mencionou Joseane (que não acompanhamos), foi fundamental para o desenvolvimento do primeiro dia observado em que a docente trabalhou a recontagem de alguns contos. No quadro abaixo, vamos trazer, em síntese, o percurso didático construído pela professora para o ensino da escrita do gênero conto de fadas/ contos maravilhosos.

QUADRO 14: Síntese do projeto didático docente para o gênero conto de fadas/ contos maravilhosos

Aula	Carga-horária	Projeto didático docente	Eixo de ensino	Conteúdos e objetivos de aprendizagem	Recursos didáticos
1	1 h	-Apresentação da situação inicial: conto	-Leitura	-Leitura dos contos (A Bela adormecida, A Polegarzinha, O pássaro dourado) pelos alunos, em grupos.	-Textos impressos com os contos.

2	3 h	-Retomada da apresentação da situação inicial e reconhecimento do gênero -Módulos da sequência	-Leitura -Oralidade -Análise linguística	-Recontagem das narrativas lidas pelas crianças a aula anterior e contação, pela docente, do conto “Os sete Cabritinhos”. -Reconhecimento, aprofundamento e reflexão sobre o gênero (exploração da planificação geral e esquema textual das histórias; levantamento dos recursos textuais, discursivos e as condições de produção).	-SA de contos de fadas/ contos maravilhosos (questão A, B, C - atividade 1).
		-Contação da história -Módulos da sequência -Produção inicial: reescrita da história ouvida	-Leitura -Oralidade -Análise linguística -Produção escrita	- Contação do texto “As fadas” para a recontagem e a reescrita. -Aprofundamento do gênero (conteúdo temático, esquema textual). -Consolidação do gênero (reescrita do texto contado pela professora, estratégia em duplas e proposta para ser realizada em casa).	-SA de contos de fadas/ contos maravilhosos (questão C - atividade 1; questão A, B, C e D- atividade 2; e atividade 3).
3	2 h	-Módulos da sequência -Apresentação das produções escritas pelos alunos -Leitura e interpretação	-Leitura -Oralidade	- Leitura dos alunos do seu texto para os colegas de turma e para a professora ouvir. -Reconhecimento da história “As fadas” explorando o conteúdo temático.	-SA de contos de fadas/ contos maravilhosos (atividade 3). - Cadernos dos alunos -Lousa

Fonte: Elaborado pela autora.

Como vimos, mais uma vez, a ação didática empreendida por Joseane não se restringe, meramente, ao uso do material do IQE em sala de aula e, nem poderia deixar de ser, haja vista que a própria proposta didática se materializa, no planejamento da SE, de maneira descompartmentada, vê-se uma parte do todo e não o todo. Isto significa que apesar do Instituto ter elaborado uma macromodularidade em que se tinha como propósito integrar a leitura à produção escrita, englobando da primeira SA à última (do caderno 2, parte A),

estabelecendo-se um elo constitutivo entre elas - na execução do programa, o aspecto não foi levado em consideração. Assim, não tendo acesso ao todo produzido para o *Quali I*, para a didaticidade do objeto de ensino, a professora preferiu realizar adaptações no projeto didático do material que lhe foi fornecido, tendo como base o seu modo de ver e compreender o ensino da língua e da escrita.

Em vista disso, a professora apresenta, mais uma vez, aos moldes do que comenta Schneuwly (WITTKE, 2016), em seu discurso e sua ação pedagógica, resquícios de uma profissional que sedimenta práticas de ensino, uma vez que:

-por um lado, aproxima-se de uma concepção dialógica, quando a rotina de aula prévia à produção textual (aula 2 e 3)¹²⁰ se estabelece interativamente, por meio da/na linguagem dos alunos e da professora, ou seja, o diálogo se apresenta como uma estratégia inerente ao processo de ensino e de aprendizagem; ou por meio da integração da leitura à escrita (GERALDI, [1991] 2003) (aula 1) em que se tem a recontagem dos textos lidos e ouvidos (aula 2) como ‘peça-chave’ para se trabalhar os elementos da discursividade presentes nos textos.

-por outro lado, Joseane, traz em seu projeto didático autoral algo do monologismo, arraigado em uma concepção de língua e de ensino em que vê a escrita como ação solitária que não se destina a ninguém. Ainda que a professora siga às orientações da SA ao propor que as crianças leiam os seus textos para a turma (aula 3), a dinâmica produzida na aula se materializa como mais uma tarefa, uma redação escolar, onde não há “sujeitos que se debruçam sobre um objeto a conhecer e compartilham, no discurso de sala de aula, contribuições exploratórias na construção do conhecimento” (GERALDI, [1991] 2003, p. 160). Neste tocante, se partimos do princípio bakhtiniano sobre a linguagem, de que toda palavra só existe em função de um outro e que não podemos ficar surdos, enquanto professores, a não escutar a devolução da palavra do aprendiz, estaremos jogando a ambos, professora e estudante, ao monologismo.

É preciso destacar ainda sobre o quadro 14, à maneira da aula anteriormente descrita da professora, alguns aspectos fortemente trazidos na sua ação pedagógica: (i) a tendência em integrar as práticas da linguagem (leitura, análise linguística, oralidade e produção escrita) em prol do ensino da escrita, fazendo ressoar em sua prática as indicações formuladas pelos documentos do MEC (1997, 1998, 2012); (ii) a gramaticalização do gênero (ROJO, 2010), a análise linguística surge potencializando as capacidades discursivas do conto, em substituição

¹²⁰ Para efeito interpretativo sob a análise do discurso docente, baseamo-nos apenas nas aulas observadas *in loco*.

aos tradicionais estudos gramaticais; (iii) o uso quase¹²¹ que exclusivo da SA do IQE, mesmo que não se restrinja a seguir todas as orientações *ipsis litteris*, o material é utilizado pela docente, na íntegra. O mesmo não podemos dizer do LD de LP (da coleção Buriti, Editora Moderna) da turma que, mais uma vez, não se integrou às aulas observadas.

Baseando-se nos dias de coleta da pesquisa de campo, organizamos os fios dialógicos fomentados na elaboração do projeto didático autoral em 2 (dois) blocos de aulas. Significa mencionar que o primeiro e o segundo dia de aula para o ensino da escrita do gênero conto, por nós observados, corresponde ao segundo e ao terceiro dia delineado pela ação didática de Joseane, respectivamente. Para isto, utilizamos os recursos analíticos da seção precedente, tendo a descrição e a interpretação como ferramentas de base para desvelar a prática pedagógica e discursiva empreendida pela professora.

1ª AULA:

Nesta aula, a docente desenvolveu o reconhecimento, o aprofundamento e a consolidação sobre o gênero e os conteúdos temáticos veiculados nas histórias, por meio dos eixos da oralidade, da leitura e da análise linguística. Segundo autores como Azevedo e Tardelli ([1997] 2004) e Malaquias e Pereira (2012), antes de propor a escrita, é preciso motivar os aprendizes a refletirem sobre a realização textual, observando a dimensão do agir comunicativo, em consonância com os propósitos interlocutivos da escrita. Indo ao encontro dessa concepção, entendemos que ao deslocar, na execução do programa, a SA 4 de todo um contexto de produção do macromódulo, em que se tinham atividades prévias (SA 1,2,3) para o trabalho com o gênero e para as histórias construídas - aspecto fundamental para a realização da atividade 1, na sequência em destaque - exigiria, por parte da docente, adaptações a fim de tornar o material didático mais significativo para a turma.

Acompanhando esse pensar, a professora altera a lógica indicada pela SA 4 – trazendo, no dia de aula anterior à didatização observada, 3 (três) dos 4 (quatro) contos mencionados na sequência em didaticidade para a leitura dos alunos – e, por efeito, inicia a aula, solicitando-lhes a recontagem dos contos lidos. Vejamos o princípio da aula, com uma passagem da recontagem do conto “A Bela adormecida”.

¹²¹ Salvo, na primeira aula, quando a docente traz os contos (“A Bela adormecida”, “O Pássaro dourado”, “Polegarzinha”) para os alunos lerem e recontarem na segunda aula.

EXEMPLO 14: **Recontagem do conto “A Bela adormecida”** (Transcrição de trecho da primeira aula observada de JOSEANE)

1	P: a gente viu ontem ... a gente escutou ontem a história da Bela adormecida <i>oh:::...</i> alguém
2	poderia fazer um resumo ...assim((todos estão conversando)) <i>oh:::...</i> alguém poderia recontar
3	rapidamente assim:::... espontaneamente a história... quem quer pode falar que quer... Não é
4	assim? Não precisa apontar para ninguém não gente...ninguém precisa fazer nada obrigado
5	não... ninguém conhece a história da Bela adormecida aqui... <i>né?</i>
6	Aluno 1: eu conheço tia...
7	P: fala pra gente como é que é a história da Bela adormecida...
8	Aluno 1: é a história de uma menina
9	P: deixa o aluno 1 ¹²² falar:::
10	Aluno 1: que dormiu muito()
11	P: mas qual foi a complicação desta história? <i>psiu:::</i> ((chama atenção dos alunos para o
12	barulho)) [
13	o que foi que aconteceu para que ela adormecesse tanto tempo?
14	Aluno 1: a bruxa colocou um feitiço nela
15	P: Esse feitiço lançado sobre ela era para durar quanto tempo?
16	((vários alunos falam ao mesmo tempo)) ()
17	[
18	a gente já sabe que geralmente nos contos de fadas -- aluno 2 olha pra frente-- geralmente...
19	quem são os personagens?
20	Aluno N: príncipes ... princesas... ((vários alunos falam))
21	Aluno 4: rainhas...
22	P: príncipes e princesas que mais? ((vários alunos falam)) reis ... rainhas ... o cenário em
23	castelos... tem mais o que? ((vários alunos falam)) montanhas...tem aquela pessoa sempre para o
24	mau <i>né</i> ? que faz sempre maldade <i>né?</i> tem a pessoa do bem não É? são histórias o que? são
25	histórias o que? reais?
26	Aluno 3: não... imaginárias... contadas...
27	P: são histórias verdadeiras?
28	Aluno N: não
29	((vários alunos falam))
30	Aluno 3: são contos...
31	P: o que é que tem de diferente ...do conto de fada da notícia?
32	Aluno 5: a notícia é verdade ... e o conto de fada é imaginação
33	Aluno 6: horário... dia
34	P: a notícia é um fato que traz o dia...a hora... diz onde foi... com quem foi... <i>né?</i> quem ...
35	onde...como e por que e o conto de fada trata de um história que nunca fica velha...não é assim?

¹²² Para manter o anonimato da turma, todos os nomes das crianças serão substituídos pela representação aluno 1, aluno 2....

36	não é? vocês vão um dia... ler esta história da Bela adormecida para os filhos de vocês... netos
37	de vocês ...não é igual a notícia que a gente não tem interesse ...às vezes de ler uma notícia
38	velha ... não é? não é ... <i>psiu:::</i> ((chama atenção dos alunos para o barulho)) como um texto
39	desse que a gente sempre quer ler <i>né? pra</i> diversão ... pra distrair...ninguém vai ler um conto de
40	fadas para decorar e fazer uma boa prova...assim.. não é? não é verdade? a pessoa lê por prazer
41	em conhecer a história ... fugir um pouquinho da nossa realidade...por que os contos não são
42	assim não é? acontece muita magia ... e em relação a Polegarzinha o que vocês leram? (...)

O exemplo acima contextualiza como se sucedeu o trabalho docente durante a atividade 1 da SA, pois, de modo semelhante foram desenvolvidas, no decurso, as recontagens dos outros contos. No geral, a leitura que se instaura no dia precedente serve de pretexto, no dizer de Geraldi ([1991] 2003), tanto para a produção escrita que servirá como culminância na SA, quanto para o desenvolvimento da oralidade no reconto. Vale considerar neste ponto, que a leitura incide diretamente sobre o que se tem a dizer, porque é por meio dela e das experiências leitoras sobre a forma de ver as histórias, muitas já conhecidas pelas crianças, que surge o trabalho de aprofundamento do texto, os questionamentos e as discussões coletivas. Na verdade, são nestas situações que os “alunos contribuem com opiniões e constroem relações que enriquecem o texto lido” (SERCUNDES, [1997] 2004, p. 85).

Como vimos no exemplo, Joseane faz um chamamento para que as crianças participem (linhas de 1 a 5) e, por meio dele, os alunos se dispõem a falar e a interagir com a docente. Conforme visualizamos nas descrições da ação didática da professora na seção anterior, a conversa em sala de aula sobre as histórias se coloca como se as diversidades das vozes e das aprendizagens dos estudantes fossem um todo homogêneo, as marcas das experiências dos aprendizes não são deixadas à margem. E quando os estudantes não participam da forma como ela espera, comumente, a docente formula perguntas relativas aos conteúdos temáticos dos textos para que se integrem ao debate (linhas 11, 15, 18-19). Em outros momentos da aula, observamos outras elaborações utilizadas para interagir com a turma e levar os estudantes a identificarem o tema ou o esquema textual, a exemplo: “como era a história?”, “quem era este personagem?”, “e depois o que ele fez?”, “aí o príncipe foi preso e o que aconteceu?”, “ele conseguiu ficar vigiando”, “como era o final de cada história?”, “como era o cenário de cada história?”. Estas perguntas surgem na aula como ferramentas discursivas que auxiliam a recontagem e ‘instigam’ os aprendizes a interagirem oralmente.

É preciso destacar que apesar do estímulo à linguagem como forma de interação, aliando-se aos pressupostos bakhtinianos, na dinâmica da aula, o diálogo está sempre aberto – há, todavia, uma forte preocupação em se trabalhar a competência metagenérica (KOCH;

ELIAS, 2011), considerando que a recontagem surge na prática da docente como oportunidade de introduzir e de aprofundar as capacidades discursivas sobre o gênero, mais especificamente, nas dimensões temáticas, conforme já mencionamos, e composicionais (linhas 18-30). Utiliza-se, inclusive, da estratégia da transferabilidade entre gêneros (BRONCKART, 2010), retomando o gênero mais distante discursivamente, entretanto o mais recentemente trabalhado na turma, a notícia, para comparar com o conto de fadas/contos maravilhosos dando ênfase nos elementos sobre a planificação geral dos textos e as finalidades discursivas (linhas 31-42).

Após a recontagem dos contos lidos, a professora realiza a contação da narrativa “O Lobo e os sete Cabritinhos” e, ao final, ela segue a mesma estratégia usada durante as recontagens, com perguntas para estimular a discussão do grupo. Finalizado o debate, Joseane pede para os aprendizes escreverem as sínteses da questão A. Como realizado na didatização da sequência do gênero notícia, a professora auxilia-os na elaboração da escrita sempre na oralidade, sem registro na lousa. Assim, ela leva-os a construir discursivamente e dá um tempo para eles escreverem; o mesmo ocorre nas questões B e C. A ação impetrada na correção se baseia também na modalidade oral. A professora convida os alunos a lerem as respostas, mas, ao perceber que alguns estudantes se confundem, ela mesmo formula, oralmente, a possível resposta para cada item.

Segundo Azevedo e Tardelli ([1997] 2004), a produção de sínteses ou resumos dos textos trabalhados explorando as capacidades discursivas (esquemas textuais dos gêneros ou conteúdo temático) se encaixa no plano do que os autores classificam como ‘escrita-reprodução’. Isto é, são atividades de escrita que mesmo quando são realizadas pelos alunos, e não pelo docente, a atuação individual, o grau de subjetividade quase que desaparece. O ensino tende à homogeneização dos temas, buscando uma resposta- síntese igual para todos. O conhecimento que regula a produção fica restrito a regras, a normas e a modelos preestabelecidos pela tradição escolar.

É importante esclarecer que não estamos sugerindo a não inserção destas estratégias em sala de aula, considerando que a docente apenas reproduz o que é elaborado pelo material didático. Ao contrário, elas são interessantes para que possamos sistematizar o conhecimento - não apenas em LP, como em qualquer outra disciplina para organizar o estudo disciplinar; e não somente no contexto escolar, mas também fora dele, na vida do estudante. Aqui, chamamos atenção para a forma como se processou, na ação didática empreendida, na maioria das vezes, sem levar em conta o ‘novo’, o ‘heterogêneo’, ‘os temas circundantes que se

anexam ao conteúdo pré-fixado pela escola, não como uma simples justaposição, no entanto como uma forma de reelaborar “os conhecimentos sistematizados, permitindo sua ampliação e aprofundamento” (AZEVEDO; TARDELLI, [1997] 2004, p. 35).

A partir daí, a professora já propõe a contação do texto “As fadas” e de imediato pede para que as crianças se organizem em duplas, pois, posteriormente, elas deverão reescrever a história. A turma reclama da proposta e ela reformula o seu discurso, dizendo aos alunos que a atividade entrará como uma parte da avaliação e oferece um ‘estímulo’. Diz ela: “Vale dois pontos na prova e quem fizer o melhor texto ganhará um prêmio no final do mês, por isso quero que escrevam com capricho, não deixando de ter atenção à necessidade de se escrever o título, os parágrafos, a pontuação e a sequência lógica”. O ‘agrado’ surte um certo efeito, ao menos no nível de atenção de algumas duplas. Então, ela lê o conto, utilizando-se ao final das mesmas estratégias de interação para recontagem do texto anteriormente comentadas. Durante a recontagem, a docente percebe que as crianças não dominam o enredo da história e propõe uma nova leitura, realizada por ela mesma. Com isso, ela pede que as duplas, ao final da leitura, façam a atividade 2, da SA, que explora o esquema textual e o conteúdo temático do conto.

Durante aproximadamente meia hora, Joseane deixa que os aprendizes trabalhem sozinhos, não realiza comentários coletivos, vai diretamente aos pares de alunos para orientá-los. É preciso comentar que salvo neste momento, não há um esforço por parte da professora em adaptar a proposta ao nível de aprendizagem dos alunos, fugindo inclusive à própria indicação ao professor da SA 4 (CADERNO 2, SA 4, parte A, p. 59). Conforme já discutimos, um terço da turma apresenta dificuldade em escrever alfabeticamente, no entanto, a educadora perde uma excelente oportunidade, para que ela mesma pudesse agrupá-los, de acordo com a ZPD (DOLZ; SCHNEUWLY, [1996] 2004).

Em consequência, no decurso da atividade, os alunos que já sabem escrever, realizam a tarefa, e aqueles que não sabem, conversam - fato que causa barulho e episódios de indisciplina. Como Joseane vai às duplas e percebe que muitos não estão fazendo a atividade (segundo inferimos, porque não dominam o sistema de escrita alfabética), ela decide fazer a correção da atividade 2, usando a mesma estratégia anteriormente utilizada, ou seja, pedindo aos alunos que leiam as respostas. Mesmo chamando os aprendizes alfabéticos, muitos se equivocam, mostrando que ainda estavam inseguros com relação à história que, embora seja do mesmo gênero, dos demais textos que foram lidos e recontados, trazia um enredo pouco conhecido por eles. Parece-nos importante destacar que a atividade 2 da sequência se detinha,

justamente, em aprofundar o conteúdo temático e o esquema do conto, todavia, como a estratégia não foi conduzida coletivamente, os alunos se dispersaram e não tiveram condições de fazê-la sem a orientação, mais diretamente, mediada da leitora mais experiente da turma, a docente.

Como consequência deste episódio de “indisciplina e preguiça”, utilizando palavras da professora, ao final da correção, ela finda a aula de LP e diz que vai trabalhar a disciplina de matemática. A produção escrita, entretanto, deverá ser elaborada em casa, no caderno da criança, e, no dia seguinte, deverá ser destacada e entregue a ela. Ao destinar a produção para fora da escola, ao nosso ver, a docente desvirtua a sua prática pedagógica: (1) das indicações do *Quali I* para a aplicação das SA que devem ser mediadas pelo professor em sala de aula e não devem ser destinadas para casa, a fim de tornar a proposta um pouco mais significativa e não uma mera tarefa escolar como se materializa na prática da professora; (2) das orientações reiteradas pela SA do IQE que preveem ações que, fundamentalmente, deveriam ser conduzidas pela profissional em sala de aula e não poderiam ser ‘apagadas’, buscando diminuir os efeitos da simulação: organizar as duplas, em função dos níveis de aprendizagens proximais observados pela docente nas avaliações; estimular a turma a trocar ideias e a refletir sobre o texto e a escrita das palavras; incentivar os pares a reler, a revisar e a passar a limpo o texto que escreveram (Caderno 2, SA 4, Produzindo/ reproduzindo contos de fadas/ contos maravilhosos, p. 58).

Parece-nos, na verdade, que ao não estabelecer no ensino da escrita uma relação de parceria, encaminhando a atividade de escrita para casa, além de não reproduzir a indicação do programa e do material didático, a professora acabou por perder uma oportunidade de tornar a sua ação didática mais estimulante e produtora: tanto por parte do aprendiz - dando-lhe a possibilidade de se aprender com sujeitos mais experientes da turma, seja na pessoa do professor ou na de um/a colega de sala, mecanismos da língua, escolhendo ou eliminando este ou aquele recurso expressivo, optando por estratégias mais eficientes para dizer a quem quer dizer, na forma como escolheu dizer; quanto por parte do docente - ajudando-lhe a verificar como está se processando a aprendizagem, a rever ou a substituir estratégias pouco exitosas, por outras mais eficientes e produtivas para o desenvolvimento dos distintos ritmos de aprendizagens da turma (AZEVEDO; TARDELLI, [1997] 2004).

2ª AULA:

Esta aula, basicamente, surge para possibilitar a leitura em voz alta das produções escritas elaboradas em casa. Para tal, a docente trabalha também a oralidade e a retomada de questões para o aprofundamento temático da história que já havia sido proposta para ser reescrita. Joseane inicia solicitando às crianças que entreguem o que escreveram, alertando que elas vão ler os textos para os colegas: dos 26 (vinte e seis) alunos presentes, 23 (vinte e três) entregam-nos. Entretanto, muitos se negam a ler as produções, ou porque não terminaram (mas entregaram mesmo assim); ou porque são tímidos habitualmente; ou porque se intimidaram com a nossa presença, como vimos, na didaticidade do gênero notícia. Mesmo assim, ao final da estratégia, depois de muita insistência com a turma, ela consegue fazer com que 17 (dezesete) crianças leiam os seus textos. É preciso comentar que ao fim de cada leitura, a turma aplaude e a docente se restringe apenas a dar elogios, procurando talvez motivá-los a ler.

Diferentemente da indicação da SA que traz a sugestão de se propor que os colegas e o professor comentem sobre as produções escritas lidas, buscando posicionar os participantes do evento (alunos e professor), mesmo em graus e perspectivas distintas, de modo a exercer um esforço na busca da compreensão responsiva que fala Bakhtin em proveito de um trabalho de grupo (MENEGASSI, 2011) - a ação didática empreendida pouco acrescenta ao ‘que se tem a dizer’ e ao ‘como se é possível dizer’ dos aprendizes. A atividade de escrita se instaura como não funcional, pois é criada para a escola (GERALDI, [1997] 2003), como um lugar de treinamento em que o aluno necessita efetuar para mostrar sua competência escrita para o professor (MENEGASSI, 2011). A imagem que se tem do destinatário é a do professor, seu avaliador.

Práticas, nesta perspectiva, são divergentes dos princípios da *produção de texto*, haja vista que se partimos do pressuposto bakhtiniano de que a linguagem é dialógica, todo o discurso se constitui em função do outro, o leitor provável, para o qual se está produzindo o que produz. Já dizia Bakhtin ([1952-1953] 1997, p. 294), “O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro”. Ao contrário das tradicionais práticas de escrita escolarizadas e reiteradas na nossa pesquisa, que partem de um princípio monológico em que há um apagamento do interlocutor.

Assim sendo, integrar a leitura à produção (GERALDI, [1991] 2003) traz para a escola uma prática usual entre profissionais da escrita: oferecer o seu texto para os outros lerem ou ouvirem. É importante destacar que a dinâmica de diálogo deve se estabelecer no seu sentido

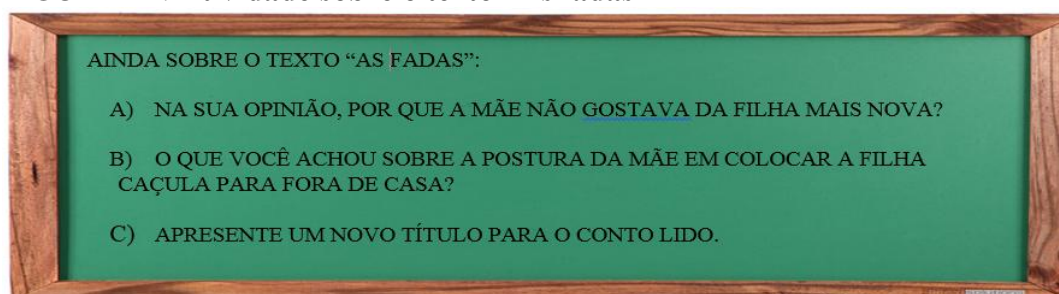
lato, de interação, de troca, bem distante do termo monologismo. Nesta acepção, a leitura se materializa como mais uma possibilidade para exercer a responsividade: ela surge como estratégia que pode levar o aluno a se posicionar como um sujeito ativo, na revisão, ou na releitura ou na escuta do texto do outro (se ele for mais experiente na escrita, o mesmo poderá sugerir, comentar, acrescentar, o que provavelmente não aconteceria se o aluno, que tem mais dificuldade, sozinho realizasse a revisão).

Com efeito, sabemos que não basta apenas ter um destinatário para este texto, para dirigir-se a um alguém no sentido bakhtiniano, tem-se que se ter uma compreensão responsiva ativa. Por essa razão, após a leitura do texto de um aluno, abre-se a possibilidade de exercer, por último, um ato espontaneísta de ouvir o outro; mas primeiro, dever-se-ia abrir um turno para que a professora/ colegas, interlocutores em geral, pudessem manifestar sua contrapalavra: expressando suas críticas, apreciações de valor, sugestões de mudanças que serão retomadas pelo autor na reescrita do seu texto (GERALDI, [1991] 2003).

A abertura à responsividade sobre o texto do outro recai sobre a atitude do docente por tornar, efetivamente, a leitura como uma atividade de compreensão ativa sobre a produção dos colegas de classe, desenvolvendo-se como uma ação integrada à interlocução, nos termos dialógicos. Todavia, o que observamos na sala de Joseane, situa-se longe desta atmosfera interacionista, evidenciando a ação da leitura de seus textos, pelas crianças, como um processo meramente de apresentação de suas produções. Há, na realidade, a simulação de um auditório social, onde não é possível estabelecer reflexões dialogais sobre a escuta – onde se encontra um alguém que lê, para outros que fingem que escutam e, ainda, aplaudem no final.

Com isso, a professora finaliza a atividade 3, proposta na SA, sem fazer menção à indicação do material em se passar a limpo o texto do aluno, após a revisão. Entretanto, para concluir a aula de LP, a professora cria, na lousa, uma última estratégia retomando o conteúdo temático do texto “As fadas”. Vejamos, abaixo, a abordagem:

FIGURA 12: Atividade sobre o texto “As fadas”



Fonte: Atividade produzida em aula por Joseane e reproduzida para a pesquisa.

Acrescendo-se e finalizando o projeto didático docente para o trabalho com o gênero, a atividade acima surge como se ‘caísse de paraquedas’, ainda que responsabilmente a professora tenha tentado dar uma resposta aos aprendizes sobre a escuta de suas produções, notadamente quanto às dificuldades sobre o conteúdo temático do conto “As fadas”. A proposta surge na turma e nada mais é realizado a não ser a correção coletiva e a pontuação que os alunos que entregaram irão, possivelmente, receber em sua nota final.

Destarte, conforme visualizamos durante toda a ação didática empreendida por Joseane para o ensino do gênero conto de fadas/ contos maravilhosos, embora ela não se reduza a simplesmente a usar e a reproduzir às orientações do artefato do IQE, parece-nos que ela não vê a escola como uma instância pública de uso da linguagem, o que confere à produção de texto um princípio de superficialização (PIETRI, 2007), uma tarefa de simulação (MENEGASSI, 2011) criada para a escola – longe de ser uma atividade de comunicação real. Contudo, para que o aluno passe a realizar, de fato, uma produção textual, seria importante que a docente realizasse uma abordagem capaz de propiciar um trabalho de escrita, tendo consciência da relevância da interlocução para um ensino interativo na escola (GERALDI, Op. cit., p. 162) – o que, por efeito, não foi visualizado *in loco*.

À guisa de conclusão, no capítulo seguinte, vamos nos deter a realizar os derradeiros ajustes para ‘finalizar’ os rumos da nossa pesquisa, diante dos fios discursivos tecidos sobre o ensino da escrita até aqui, mesmo sabendo que o inacabamento textual estará sempre presente, considerando que ao chegar em sua ‘completude’ ao nosso destinatário: ele se colocará tanto como leitor/ interlocutor, em que as leituras que realizar sobre o texto poderão servir de fios para a tessitura do seu próprio bordado, discurso; quanto como nosso coautor, pois, poderá comentar e sugerir sobre o estudo, contribuindo responsabilmente para o processo, bem como, para novas reformulações e publicações acadêmicas que esta investigação possa gerar. Assim, o inacabamento de sentido para nós se materializa, aos moldes dos argumentos trazidos por Bakhtin ([1934-1935] 1990, p. 146), uma vez que:

(...) sua possibilidade de prosseguir, sua vida criativa no contexto de nossa consciência ideológica, inacabado, não esgotado ainda, de nossas relações dialógicas com ela. Nós ainda não ficamos sabendo de tudo a seu respeito, o que ela pode nos dizer. Nós a introduzimos em novos contextos, a aplicamos a um novo material, nós a colocamos numa nova posição, a fim de obter dela novas respostas, novos esclarecimentos sobre o seu sentido e novas palavras "para nós" (uma vez que a palavra produtiva do outro engendra dialogicamente em resposta uma nova palavra nossa).

6 CONCLUINDO OS RUMOS...

Se partimos do viés bakhtiniano de que o sujeito possui um estatuto heterogêneo e que ele não foi a primeira fonte do sentido, uma vez que o indivíduo transforma o seu discurso em função das intervenções de outros discursos, não podemos deixar de aceitar uma visão de língua que preze pela constituição de um ser que é dialógico e social, ao mesmo tempo. Ou melhor, o sujeito emerge do outro, no diálogo social que se elabora na interação. Com efeito, o ‘eu’ para Bakhtin existe no diálogo com outros ‘eus’, tendo em vista que ele precisa da “colaboração de outros para definir-se e ser autor de si - mesmo” (MARQUES, 2004, p. 4).

Indo ao encontro desta noção dialógica da linguagem, os fios discursivos gerados na pesquisa de campo, a partir da entrevista ou da ação didática da professora do 4º ano do EF, Joseane, e os diálogos travados entre ela e os artefatos didáticos do IQE para o ensino da escrita, fizeram-nos perceber que, apesar da docente ter utilizado as duas sequências do Instituto, na versão discente, na íntegra, ela não se limitou a reproduzir (MATENCIO, 1998) o que indicavam as prescrições de uso dos materiais, demonstrando desse modo uma atitude mais semelhante ao sujeito ativo bakhtiniano.

Sendo assim, o discurso docente não refrata apenas a voz da ‘palavra de autoridade’ empreendida pelo ‘agente elaborador’ nas indicações da sequência, mas, na verdade, há uma aglutinação de vozes concorrentes. Como afirma Bakhtin ([1974] 1997, p. 405, grifos do autor), significa dizer que “a ‘palavra do outro’ se transforma, dialogicamente, para tornar-se ‘palavra pessoal-alheia’ com a ajuda de outras ‘palavras do outro’, e depois, palavra pessoal”. É, portanto, como se ocorresse a perda das aspas, no discurso alheio. “A palavra já tem, então, um caráter criativo” (p. 406). Por isso, por vezes, vemos na ação didática de Joseane a apropriação do discurso alheio, dando relevo às atividades propostas aos alunos, fazendo ressoar o discurso autoritário do material; outras vezes, percebemos um total apagamento da ‘palavra de autoridade’ e é, neste momento, que são reveladas as suas palavras, já- ditas por outrem, no entanto, agora, elas se unem em função do seu projeto didático autoral (BUNZEN, 2009).

Com base no observado *in loco*, parece-nos ilusório pensar que “os professores são apenas consumidores de conhecimento ou executores de tarefas” e não são protagonistas dentro do processo educativo, tampouco “gestores da sua própria aprendizagem” (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 375). Segundo estes autores, na perspectiva consumista de ensino, os docentes são vistos como indivíduos passivos, incapazes

de pensar, de refletir e de ressignificar os saberes de sua formação inicial e continuada, de maneira que possam enriquecer o seu conhecimento e sua ação didática. A concepção pedagógica que envolve esse modelo está distante de uma visão progressista, em que o processo é mais importante do que o produto; onde o professor se insere como um mediador do conhecimento; os conteúdos surgem de situações autênticas de comunicação e a escola se materializa como lugar de aprendizagem, favorecendo a transformação social (LIBÂNEO, [1984] 2014).

Ao contrário disto, em um modelo de escola como lugar de ensino (GERALDI, 2010), ou conforme aponta Ruiz (2012), onde o ensino é visto sob a ótica do produto - tendência desvelada na pesquisa, tanto pela relação interlocutiva elaborada no discurso das sequências do *Quali I* aos professores, quanto pela execução do programa e pelo plano de gestão da SE em análise - o docente é representado como um ser ‘despreparado’ de conhecimentos sobre o ensino da língua e/ou da produção escrita. Ele é considerado como um sujeito que deve ser orientado, passo a passo, pelas sequências de atividades para que somente assim possa ter o êxito esperado, considerando que o saber necessita “ser (re)construído em razão das supostas lacunas em sua formação” (RUIZ, 2012, p. 568). A intenção é de que um dia o docente incorpore este saber fazer, esta metodologia em sua prática. Porém, enquanto esse futuro ainda é incerto, à maneira de uma relação monológica, o educador sequer é incluído no processo de escolha ou de planejamento das sequências, haja vista que ele ainda não apresenta condições de decidir sobre sua própria ação educativa.

Com base na repercussão junto aos seus interlocutores *in loco*, parece-nos que o programa do IQE chega à SE, trazendo materiais didáticos e uma metodologia abalizada para preparar o professor para uma ‘nova’ prática de ensino, uma vez que espelha ideais interacionistas (gêneros, produção textual, gramática contextualizada etc.). Entretanto, em sua execução, ‘lá na escola’, a organização do ensino se instaura como algo fixo e impositivo: cronograma de aplicação de sequências, com datas determinadas; objetos de ensino e conteúdos homogêneos; professor como transmissor do que dizem as prescrições das sequências; alunos como receptores do ensino; e avaliação como estratégia reguladora. Assim, o ‘novo’ assimila a palavra do ‘velho’, do já-dito e já-conhecido, encontrando a tranquilidade desejada para a manutenção de um sistema de ensino que se desvia dos imprevistos, da heterogeneidade e dos interesses momentâneos dos sujeitos. Utilizando-se de um dizer geraldiano, “nada poderia ser mais útil ao encarceramento das práticas...nada poderia ser menos bakhtiniano...” (GERALDI, 2010, p. 80).

Estaria o professor da contemporaneidade tocado a acreditar em tais pressupostos? Como resultado da nossa pesquisa, vimos que não. Ainda que as indicações metodológicas dos artefatos didatizados assimilem as noções mais ‘novas’ do ensino da escrita, prevendo, inclusive, o viés dialógico da linguagem e a circulação dos textos (no trabalho com o gênero notícia, sugerindo a publicação dos textos em um mural da sala; e com o conto de fadas, indicando a leitura e a revisão dos textos das crianças, de modo a favorecer a compreensão responsiva ativa dos alunos e do professor) - nas aulas, a ação discursiva e didática da educadora vai na contramão desta concepção. Em prol do seu projeto didático autoral, “o professor não se torna um escravo do manual”, como menciona Schneuwly (WITTKE, 2016, p. 360). O uso do material didático deixa de ser a fala do docente e se converte em mais um, e “apenas um instrumento” didático em suas aulas (BUNZEN, 2000, p. 47)

Aliando-se a isto, não podemos deixar de comentar que a contrapalavra de Joseane representada por meio de suas escolhas, subversões ou apagamentos do discurso alheio - realizados no seu protagonismo didático, ocorreu com base na concepção de ensino de língua e de escrita que se encontra cristalizada em sua prática (BARBOSA; SOUZA, 2006; BUNZEN, 2009; SOUZA; PIMENTEL, 2015, ALBUQUERQUE, 2015). De fato, reiteradamente, na entrevista e na ação pedagógica, notamos uma sedimentação de práticas, demonstrando que o seu ângulo de visão pedagógico transita entre as noções interacionistas e o subjetivismo idealista (VOLOCHINOV, [1929] 2002).

A professora traz um discurso de inovação, acercando-se dos estudos interacionais, sempre que: (i) reconhece a sua aula como o *locus* da interação, levando todas as crianças, dentro de suas distintas aprendizagens, a participarem de diversas conversas sobre os textos; (ii) insere como objeto de ensino, os gêneros e não a gramática; (iii) integra os eixos da leitura, da oralidade, da análise linguística e da produção escrita; e (iv) dá destaque ao trabalho prévio sobre o texto para auxiliar a produção, explorando-o em suas capacidades discursivas e textuais.

Observamos ainda que, mesmo utilizando o gênero como objeto de ensino (notícia e conto de fadas), dado vez que as sequências do IQE têm essa proposta, a professora se apropria do já-dito sobre o tradicional ensino da gramática e ‘gramaticaliza’ o gênero, dando maior atenção às dimensões composicionais – em detrimento das questões sobre o tema e o estilo do gênero. Ação bem peculiar a quem vê a língua como um sistema estável e acabado (VOLOCHINOV, [1929] 2002).

Esse encaminhamento distancia ainda mais a ação didática de Joseaneda noção de produção textual (GERALDI,[1984] 2003; [1991] 2003), e a coloca aos termos das clássicas práticas de ensino da escrita (expressão livre, composição, redação) (SOARES, 2001). Como a professora não se apropriou de fato da visão interacionista e dialógica da linguagem, o ato pedagógico não se estabelece como processo interlocutivo, pois, nas duas didatizações observadas são literalmente excluídos: o porquê de se fazer aquela atividade, para quem, onde o texto iria circular; e dá maior relevância, ao como pode ser dito (às capacidades discursivas e linguístico- discursivas) - desconsiderando por completo a construção de sentido (MARCUSCHI, B., 2010).

Em conformidade com o que diz Schneuwly (WITTKE, 2016), acreditamos que essa postura de ensino demonstrada por Joseane – e, por tantos outros profissionais em sala de aula - é afetada por inúmeras situações encontradas em seu entorno. Ou seja, como vimos, são “realidades antigas e de natureza histórica” que a impedem ou dificultam-na em transformar “o modo de fazer, de ensinar em aula” (p. 353). Fato que impõe a ela e a outros tantos professores a atuar em: duas redes de ensino (estadual e municipal); modalidades distintas (Fundamental I, II e Médio); 8 (oito) turmas, com média mínima de 30 (trinta) alunos cada; uma jornada de trabalho que incorpora, semanalmente, quase três turnos diários.

Ao nosso ver, essa atmosfera não contribui para que a docente possa realizar, periodicamente, atividades de escrita mais significativas, deixando expressos os princípios interlocutivos e as condições de produção, considerando que para pôr isto em prática, a professora teria que desenvolver uma atitude responsiva diante das produções dos alunos. Na turma dos anos iniciais em análise, ainda teria que enfrentar o conteúdo programático que deve ser ‘cumprido’ pelas outras áreas do conhecimento (matemática, história, geografia...). Dessa forma, os momentos destinados à escrita e, principalmente, à produção textual, bem como, aos ajustes dos materiais didáticos e das estratégias às necessidades cognitivas e comunicativas dos aprendizes, dentro das suas individualidades, serão claramente tensionados pelas questões externas aos participantes, alunos. Em consequência, a organização do ensino que preze mais pelo que é vivo, autêntico e humano será, na maioria das vezes, ‘comprometida’ (PEREIRA, 2012).

Diante do exposto, ao trazer discussões acerca da produção textual na pesquisa, buscamos fazer um elo sobre a ação didática em sala de aula, de modo que venham a impulsionar movimentos de sentido diversos nos nossos leitores: incitando-os a produzir novas pesquisas e publicações acadêmicas relativas à temática; ou, principalmente, levando-

os a refletir e a mudar muitas práticas de ensino da escrita que pouco acrescentam ao ato de escrever dos estudantes e acabam por torná-los quase como 'reféns de um sistema de simulação' - onde uns fingem que aprendem e outros que ensinam. Nesse agir didático são negadas à escrita, algumas de suas características mais elementares: funcionalidade, subjetividade de seus locutores/ interlocutores e destinação a um outro.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, A. C. A. de B. **Prática docente e emersão do sujeito-autor: indícios de autoria em textos de opinião produzidos por alunos do 9º ano**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, 2015.
- ALMOULOUD, Saddo Ag; SILVA, Maria José Ferreira da. Engenharia didática: evolução e diversidade. **Revemat: R. Eletr. de Edu. Matem.** ISSN 1981-1322. Florianópolis, v. 07, n. 2, p. 22-52, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1981-1322.2012v7n2p22>, acesso em: 20-01-2017.
- ALVARADO-PRADA, L.E.; FREITAS, T.C.; FREITAS, C.A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.10, nº 30, p. 367-387, 2010.
- AZEVEDO, C. B. ; TARDELLI, M. C. Escrevendo e falando a sala de aula. In: CHIAPPINI, L. (ORG.). **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Ed. Cortez, [1997] 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. O problema do herói na atividade estética. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, [1920-1930] 1997.
- _____. **Problemas da Poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1929] 1997.
- _____. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética**. São Paulo: UNESP, [1934-1935] 1990.
- _____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, [1952-1953] 1997.
- _____. O problema do texto. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, [1959-1961] 1997.
- _____. Apontamentos. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, [1970-1971] 1997.
- _____. Observações sobre a epistemologia das ciências Humanas. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, [1974] 1997.
- _____. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013. 120 p.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: HUCITEC, [1929] 2002.

BARBOSA, M.L.F. de F.; SOUZA, I.P. de. Sala de aula: avançando nas concepções de leitura. In: BARBOSA, M.L.F. de F.; SOUZA, I.P. de. (org.). **Práticas de leitura no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PNCs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis?. In: ROJO, Roxane H. R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado das Letras, [2000] 2002, p. 149-184.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: Rojo, R. & Batista, A. (Orgs.) **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BATISTA, A. A.G. (org.) et al. **Alfabetização e linguagem: Capacidades linguísticas e avaliação**. Brasília: MEC. Universidade Federal De Minas Gerais, 2006.

BAZERMAN, C. (et. al). **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Ed. Cortez, 2006.

BEATO-CANATO, A.P. O trabalho com línguas para fins específicos em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, nº 4, p. 853-870, 2011.

BELTRAN, José Luiz. **O ensino de português: intenção ou realidade**. São Paulo: Ed. Moraes, 1989.

BONINI, A. Metodologia do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da psicolinguística. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, nº 01, p. 23-47, jan/jun. 2002.

_____. A noção de sequência textual na análise pragmático –textual de Jean- Michel Adam. In: MEURER, J.L.; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (ORG.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

BRAIT, B.. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC/ Mercado das Letras, 2002. p. 15-25.

_____. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: ed. Contexto, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: 1ª a 4ª séries**. Brasília: MEC, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: 5ª a 8ª séries**. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília: MEC, 2012.

BRONCKART, J. P. **Atividade da linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio- discursivo**. São Paulo: Ed. EDUC, 1999.

_____. **Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino de produção escrita**. Letras, Santa Maria, v. 20, nº 40, p. 163-176, jan./ jun. 2010.

BUNZEN, Clécio. O tratamento do conceito de gramática nos livros didáticos. **Ao pé da letra**, Recife, V. 2, p. 41-48, dezembro de 2000.

_____. **Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso**.

Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 2005.

_____. **Dinâmicas discursivas na aula de Português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2009.

_____. **Ensino da escrita, argumentação e as réplicas ativas das crianças na escola**. Curitiba, 2013. (Prefácio, Pós-fácio/Prefácio).

CADERNO CONCEITO E AÇÃO 1. **Alfabetização: O que as crianças sabem sobre a escrita**. São Paulo, Ed. IQE. 1ª ed. 2005, 4ª ed. 2012.

CADERNO CONCEITO E AÇÃO 1. **Alfabetização: O que sabemos sobre a escrita e a linguagem escrita**. São Paulo, Ed. IQE. 1ª ed. 2005, 4ª ed. 2012.

CADERNO CONCEITO E AÇÃO 1. **Alfabetização: Sugestões de atividades para sala de aula**. São Paulo, Ed. IQE. 1ª ed. 2005, 4ª ed. 2012.

CADERNO CONCEITO E AÇÃO 2. **Linguagem e discurso**. São Paulo, Ed. IQE. 1ª ed. 2005, 4ª ed. 2012.

CADERNO CONCEITO E AÇÃO 2. **Concepção de texto e fatores de textualidade**. São Paulo, Ed. IQE. 1ª ed. 2005, 4ª ed. 2012.

CADERNO CONCEITO E AÇÃO 2. **O gênero textual como forma de dizer empregada na comunicação humana**. São Paulo, Ed. IQE. 1ª ed. 2005, 4ª ed. 2012.

CADERNO CONCEITO E AÇÃO 3. **Procedimentos envolvidos no ato da leitura**. São Paulo, Ed. IQE. 1ª ed. 2005, 4ª ed. 2012.

CADERNO CONCEITO E AÇÃO 3. **Produção textual**. São Paulo, Ed. IQE. 1ª ed. 2005, 4ª ed. 2012.

CADERNO CONCEITO E AÇÃO 3. **Procedimentos didáticos para a prática de leitura e de produção de textos**. São Paulo, Ed. IQE. 1ª ed. 2005, 4ª ed. 2012.

CADERNO CONCEITO E AÇÃO 4. **Leitura, Produção e Análise Linguística de textos da ordem do narrar**. São Paulo, Ed. IQE. 1ª ed. 2005, 4ª ed. 2012.

CADERNO CONCEITO E AÇÃO 4. **Leitura e Análise Linguística de histórias em quadrinhos e produção de narrativas**. São Paulo, Ed. IQE. 1ª ed. 2005, 4ª ed. 2012.

CADERNO CONCEITO E AÇÃO 4. **Leitura e Análise Linguística de textos na ordem do relatar**. São Paulo, Ed. IQE. 1ª ed. 2005, 4ª ed. 2012.

CADERNO CONCEITO E AÇÃO 5. **Fundamentos para o planejamento escolar: a natureza do planejamento e seus componentes**. São Paulo, Ed. IQE. 1ª ed. 2005, 5ª ed. 2013.

CADERNO CONCEITO E AÇÃO 5. **Fundamentos para o planejamento escolar: A concepção de ensino e de aprendizagem na proposta pedagógica da escola**. São Paulo, Ed. IQE. 1ª ed. 2005, 5ª ed. 2013.

CADERNO CONCEITO E AÇÃO 5. **Planejamento de ensino de LP: objetivo geral**. São Paulo, Ed. IQE. 1ª ed. 2005, 5ª ed. 2013.

CADERNO CONCEITO E AÇÃO 5. **Planejamento de ensino de LP: Organização de sequências didáticas e de contextos de aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades e conteúdos**. São Paulo, Ed. IQE. 1ª ed. 2005, 5ª ed. 2013.

CADERNO CONCEITO E AÇÃO 6. **Leitura, produção e Análise Linguística de textos da ordem do instruir/ prescrever**. São Paulo, Ed. IQE. 1ª ed. 2005, 4ª ed. 2015.

CADERNO CONCEITO E AÇÃO 6: **Leitura, produção e Análise Linguística de textos da ordem do expor**. São Paulo, Ed. IQE. 1ª ed. 2005, 4ª ed. 2015.

CADERNO CONCEITO E AÇÃO 6. **Leitura, produção e Análise Linguística de textos da ordem do argumentar**. São Paulo, Ed. IQE. 1ª ed. 2005, 4ª ed. 2015.

CADERNO CONCEITO E AÇÃO 7. **Literatura Infantil: conceito e especificidades**. São Paulo, Ed. IQE. 1ª ed. 2005, 4ª ed. 201--.

CADERNO CONCEITO E AÇÃO 7. **Modalidades de textos da “Literatura Infantil”**. São Paulo, Ed. IQE. 1ª ed. 2005, 4ª ed. 201--.

CADERNO CONCEITO E AÇÃO 7. **Atividades didáticas de leitura de textos de “Literatura Infantil”**. São Paulo, Ed. IQE. 1ª ed. 2005, 4ª ed. 201--.

- CAVALCANTI, M. C.C. **Multimodalidade e Argumentação na Charge**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, 2008.
- CAMILO, C. Base nacional comum curricular: o que é isso? **Revista Nova Escola**, São Paulo, editora abril, p. 30-35, setembro de 2014.
- COSTA, M. C. F. **O papel da revisão textual em textos reescritos por crianças**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, 2010.
- CUNHA, Maria Isabel da. O currículo do ensino superior e a construção do conhecimento. Disponível em: http://72.14.209.104/search?q=cache:asZZDtjhxzwJ:www.prograd.ufu.br/forgrad2004/pg_internas/docs/docs_ate_1997/memoria_1997_parte3.doc+%22n%C3%A3o+%C3%A9+estar+em+atitude+contemplativa+ou+absorvente%22&hl=ptBR&gl=br&ct=clnk&cd=1. Acesso: 16/01/2007.
- DIONÍSIO, Angela Paiva (orgs.) *et al.* **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002, p. 19-36.
- DOLZ, J. NOVERRAZ, M.; SCHNEUWY, B. Sequência didáticas para o oral e a escrita: apresentação de procedimento. In: SCHNEUWY, B. DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, [2001] 2004.
- DOLZ, J.; SCHNEUWY, B. Gêneros e progressão oral e escrita- elementos para reflexões sobre uma experiência suíça. In: SCHNEUWY, B. DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, [1996] 2004.
- DOLZ, J.; SCHNEUWY, B.; HALLER, S. Oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWY, B. DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, [1998] 2004.
- ERARD, Serge. **Séquence 9: le débat public**. Université de Genève. Volume IV, expression orale, argumenter, 2001.
- ESPINET, Dejuan Monteserrat. La enseñanza de lenguas extranjeras: consideraciones teóricas. In. **La comunicación en la clase de lengua española como lengua extranjera**. Madrid: La factoría, 1997.
- FARACO, C.A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Ed. Parábola, 2013.
- FERNANDES, E. Bons leitores, bons escritores. **Revista Nova Escola**, São Paulo, editora abril, p. 38-43, abril de 2013.

- FRANÇOIS, Frédéric. Bakhtin completamente nu. *In: Bakhtiniana*, São Paulo, Número Especial: 47-172, Jan./Jul. 2014
- FREITAS, M. T. A. **A abordagem sócio- histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Caderno de Pesquisa, nº 116, São Paulo, Julho/2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200002>, acesso em: 15-09-2015
- _____. **A pesquisa na perspectiva sócio- histórica: um diálogo entre paradigmas**. In: 26ª Reunião Anual da Anped, 2003, Poços de Caldas. 26ª Reunião Anual da Anped. Novo Governo. Novas Políticas: CD-ROM, 2003. v. 1.
- GAGLIARD; Eliana; AMARAL, Eloisa. **Trabalhando com os gêneros do discurso narrar: contos de fadas**. São Paulo: Ed. FTD, 2001.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ed. Ática, [1984] 2003.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, [1991] 2003.
- _____. Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas; de práticas a objetos. In: **A aula como acontecimento**. São Paulo: Pedro e João editores, 2010.
- _____. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. (coord.). **Aprender e ensinar com textos**. V.1. São Paulo: Cortez, [1997] 2004.
- KLEIMAN, A. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.
- KLEIMAN, A.; MORAES, S.E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.
- KOCH, I. G. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: ed. Cortez, 2009.
- _____. **A inter- ação pela linguagem**. São Paulo: Ed. Contexto, [1993] 2000.
- KOCH, I. G.; ELIAS, V.M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Ed. Contexto, 2011.
- KAMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.) {et al}. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.
- LEAL, L. DE F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, Mª DAS G. C.; ROCHA, G. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**. Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE/ FaE/ UFMG, 2003.

- LEITE, E. G. A produção de textos em sala de aula: da correção do professor à reescrita do aluno. In: PEREIRA, REGINA C. M.. **Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita**. São Paulo: Editora Pontes, 2012. p. 141-178.
- LIBÂNEO, J. C. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. [1984] 2014. Disponível em: https://praxistecnologica.files.wordpress.com/2014/08/tendencias_pedagogicas_libaneo.pdf, acesso em: 10-11-2016.
- LIBERALI, F. C.; LIBERALI, A. R. A. **Para pensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas**. Revista das Faculdades Integradas Coração de Jesus de Santo André: v. 1, nº 1, jul/dez., p. 17-33, 2011.
- LÜDKE, M. e ANDRÈ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E. P. U., 1986.
- MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos- chave**. São Paulo: Contexto, 2008.
- MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e a evolução do ‘metier’. **Linguagem (em discurso)**, Palhoça, SC, v. 10, nº 3, p. 619-633, set./ dez. 2010.
- MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, E.R.; ROJO, R.(orgs). **Coleção explorando o ensino-Língua Portuguesa**, Brasília, MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- _____. O texto escolar: um olhar sobre sua avaliação. In: MARCUSCHI, B.;
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva (orgs.) et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.
- _____. **Linguística de texto**. Recife: Departamento de Letras, UFPE, 2005.
- _____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. 7ª imp. São Paulo: Parábola, 2014.
- MARQUES, Maria Celeste Said. Bakhtin: Apontamentos temáticos. **Primeira versão**, ano iii, nº 161, setembro, Porto Velho, 2004, volume XI.
- MATÊNCIO, M. de L. M. **Leitura, produção de texto e a escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

- MENEGASSI, R.J. O interlocutor nas propostas de produção textual no livro didático. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 50 (1), Jan./Jun., 2011, p. 283-297.
- MORATO, E. M^a. O interacionismo no campo lingüístico. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A.C. (org.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**, volume 3. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- MOITA LOPES, L. P. da. Afinal, o que é lingüística aplicada. In: Kleiman, A. B.; Magalhães, M^a I. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. 5^a ed. São Paulo: Mercado de Letras, 1996, p. 17-24.
- _____. Uma Linguística Aplicada Mestiça e ideológica. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.) {et al}. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.
- NASCIMENTO, E. P. **A modalização deôntica e suas peculiaridades semântico-pragmáticas**. Fórum Lingüístico, Florianópolis, v.7, n.1 (30-45), jan-jun, 2010.
- NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa-características usos e possibilidades**. Cadernos de pesquisa de administração, São Paulo, v. 1, n^o 3, 2^o semestre, 1996.
- NEVES, M^a H. de M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. In: SEE/SP-PEC- **Formação Universitária**: 2002, p. 879-893.
- PEREIRA, R. C. M. (Org.). Nas trilhas do ISD: práticas de ensino aprendizagem da escrita. In: MALAQUIAS, A. DA S.; PEREIRA, R. C. M. **O estatuto da reescrita no LD e suas implicações na prática docente**. Campinas/SP: ed. Pontes, 2012, p. 73-110.
- POMPÍLIO, B. W. et al. Os PCNs: uma experiência de formação de professores do ensino fundamental. In: ROJO, R. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC/ Mercado das Letras, 2002, p. 93-126.
- PRIETI, Émerson de. Ensino da escrita na escola: processos e rupturas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 37, set- dez. 2010, p. 133-160.
- _____. A constituição da escrita escolar em objetos de análise dos estudos lingüísticos. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 46 (2), jul./dez. 2007, p. 283-297.
- RECIFE. Prefeitura. Secretaria de Educação. Diretoria Geral de Ensino. **Tempos de aprendizagem, identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos**. Organizado por José Paulo Cavalcanti Filho (et al.). Recife: A Secretaria/ Ed. Universitaria da UFPE, 2003.

REINALDO, M.A.; BEZERRA, M. A. Gêneros textuais como prática social e ensino. In: REINALDO, M.A.; MARCUSCHI, B., DIONÍSIO, A.P. (ORG.). **Gêneros textuais: práticas de pesquisa e práticas de ensino**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012.

RODRIGUES, R. H. Gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L.; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (ORG.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, G. S. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar e de fazer. In: **Os gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

ROJO, R. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: Brait, B. **Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas**. Campinas: Pontes, 2001.

_____. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas pelo professor? In: KLEIMAN, Ângela (org). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

_____. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressões curriculares e projetos. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado das Letras, [2000] 2002, p. 27-40.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (ORG.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio- histórica. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.) {et al}. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 253-275.

_____. Gêneros do discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, I. (ORG.). **[Re]discutir: texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: LOPES, L.P.M. (ORG.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013.

RUIZ, Elena Mª Severino. **Formação (des)continuada e representação do professor em materiais didáticos da Olimpíada de Língua Portuguesa**. Rev. Diálogos Educ., Curitiba, v. 12, nº 36, p. 549-573, maio/ agosto, 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares- das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: **Os gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, [1997] 2004.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: **Os gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, [1994] 2004.

_____. **Gênero como instrumento no ensino e aprendizagem de línguas**. Recife, UFPE, 2015. (CICLO DE CONFERÊNCIAS).

_____. **Séquences didactiques pour l'enseignement de la production et la lecture de texte. I. Principes de construction de séquences d'enseignement pour la lecture et l'écriture**. Recife, UFPE, 2016. (MINICURSO).

SAEPE: Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco. **Revista da Gestão Escolar**. 2012.

SECUNDES, M^a M. I. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, L. (ORG.). **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Ed. Cortez, [1997] 2004.

SÉRIOT, Patrick. **Voloshinov e a filosofia da linguagem**. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima sociedade democrática: um desafio para a Linguística Aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.) {et al}. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 169-190.

SOARES, E. DE A. L. Ensino Fundamental e Ciclos de Aprendizagem. In: RECIFE. Prefeitura. Secretaria de Educação. Diretoria Geral de Ensino. **Tempos de aprendizagem, identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos**. Organizado por José Paulo Cavalcanti Filho (et al.). Recife: A Secretaria/ Ed. Universitária da UFPE, 2003.

SOARES, M. B. Português na escola- História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, [2012] 2002.

_____. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SOARES, W. Em busca de equilíbrio. **Revista Nova Escola**, São Paulo, Editora Abril, p. 16-23, maio de 2015.

SOUZA, A. C. de; PIMENTEL, R. L. Concepções de língua, texto e gênero nas formações continuadas para professores de Qualiescola/ IQE. In: ATAÍDE, C. A. et al.

Ensino de língua, literaturas e outros diálogos possíveis. Anais eletrônicos do vi encontro das ciências da linguagem aplicadas ao ensino. Recife: Pipa Comunicação, 2015. p. 1799-1815.

STAUB, A. Perguntas e afirmações que devem ser analisadas. In: KIRST, M.; CLEMENTE, I. (et al). **Linguística aplicada ao ensino de português.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992. p. 17-31.

WEEDWOOD, B. (trad. Marcos Bagno). **História concisa da linguística.** 4ª edição. São Paulo: Parábola, 2002.

WITTKE, C. I. A didática na formação do professor de línguas sob a perspectiva do pesquisador Bernard Schneuwly. **Calidoscópio.** Vol. 14, n. 2, p. 350-361, mai/ago 2016.

VYGOTSKY, L. S.A. **Construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, [1934] 2001.

ZENKINE, Serge. Os desmascaradores incompetentes. In: **Bakhtiniana,** São Paulo, Número Especial: 184-194, Jan./Jul. 2014.

APÊNDICE A: Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (docente e gestor)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS – Resolução nº 466/12)

Prezado(a) Professor (a):

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa “**Produção textual: refletindo sobre o uso das sequências didáticas do IQE no ensinofundamental**”, que está sob a responsabilidade da pesquisadora **Amanda Jôse Dantas Silva**, residente na Rua Dr. Eutíchio de Barros Correia, 13, Bairro de Fundão, Recife/PE, CEP:52140-040, ou através dos telefones (81)988001810 (inclusive ligações a cobrar) e/ou pelo e-mail mandadantas@bol.com.br. Tal pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, está sob orientação da Professora **Dr^a Elizabeth Marcuschi**. Tem-se com o objetivo o tratamento dado pelas sequências didáticas (SD) produzidas pelo Instituto Qualidade no Ensino(IQE) para o processo de ensino e de aprendizagem de produção textual no Ensino Fundamental (especificamente dos 3º aos 5º anos) ,de uma escola da Rede Municipal do Estado de Pernambuco em que o Instituto atue.

Caso este **Termo de Consentimento** contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados, caso você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue e a outra ficará com a pesquisadora responsável.

A participação é voluntária. Caso você aceite colaborar, solicitamos que participe de uma entrevista previamente elaborada, mas que durante a situação de fala poderão ser formulados novos questionamentos. Será realizada na unidade escolar e será gravada em áudio, sobre questões relativas às concepções de ensino de língua materna e de produção textual por meio das SD do IQE. Também acontecerão observações de suas aulas, marcadas previamente (de acordo com seu planejamento), registrando-as em áudio e em anotações presenciais. Serão observadas apenas as aulas em que se utilizem o material para o trabalho com produção textual, buscando perceber como você usa as SD do IQE para o ensino deste eixo com sua turma. Durante a coleta de dados, a pesquisadora tentará se posicionar na sala, de maneira a não ‘interromper’ ou ‘atrapalhar’ o andamento da aula. Embora, se saiba que, mesmo assim, durante as situações propostas, possam surgir um pequeno desconforto ou constrangimento inicial, por parte dos participantes (docentes) por terem presença da pesquisadora na sala de aula ou talvez por saberem que suas vozes serão gravadas.

Quanto à entrevista, e aos riscos inerentes, você pode se sentir constrangido (a) e não querer responder alguma pergunta de cunho profissional. Como forma de minimizar tais desconfortos, deixaremos você à vontade para responder aos questionamentos e tirar suas dúvidas sobre a pesquisa. Porém, se apesar disso, você desejar desistir, informaremos que a qualquer momento poderá fazê-lo, sem nenhuma penalidade; ou, até mesmo, terá a possibilidade de remarcar uma nova data para a realização da entrevista. Comunicamos, ainda, que nada lhe será pago e nem cobrado para participar deste estudo, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em caso de danos, desde que comprovadamente de correntes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Diante disso, o estudo visa beneficiar não só os participantes envolvidos no estudo, pesquisador e pesquisado, num processo de interação social, entretantos e constitui numa instância de aprendizagem, de formação docente e de produção de conhecimento para a

sociedade que terá acesso ao estudo, por meio de apresentações em congressos, em seminários e em publicações do âmbito acadêmico e pedagógico. Neste sentido, solicitamos que nos autorize a usar todas as informações coletadas, inclusive imagens dos materiais utilizados nas observações, em nossa análise de dados. Vale salientar que estes registros ficarão armazenados em segurança no computador pessoal e que somente os pesquisadores envolvidos neste projeto terão acesso às informações coletadas. Esses dados serão guardados no endereço da pesquisadora informado acima, durante o mínimo de 5(cinco) anos. Dados pessoais dos participantes, tais como: nome, idade, contatos ou cidade em que pesquisa ocorrerá, não serão divulgados na publicação do resultado final da dissertação demestrado, buscando manter o anonimato dos sujeitos envolvidos.

Porfim, se após ler e assinar este **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** ainda tiver dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisada UFPE, no endereço: Av. da Engenharias / n,1º andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife, PE, CEP: 50740-600, Tel: (81)2126.8588 – e-mail:cepccs@ufpe.br.

Pesquisadora

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo “**Produção textual: refletindo sobre o uso das sequências didáticas do IQE no ensino fundamental**”, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Recife, _____, de _____ de _____.

Participante

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar.

Testemunha

Testemunha

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS – Resolução nº 466/12)

Prezada equipe gestora:

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa “**Produção textual: refletindo sobre o uso das sequências didáticas do IQE no ensinofundamental**”, que está sob a responsabilidade da pesquisadora **Amanda Jôse Dantas Silva**, residente na Rua Dr. Eutíchio de Barros Correia, 13, Bairro de Fundão, Recife/PE, CEP:52140-040, ou através dos telefones (81)988001810 (inclusive ligações a cobrar) e/ou pelo e-mail mandadantas@bol.com.br. Tal pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, está sob orientação da Professora **Dr^a Elizabeth Marcuschi**. Tem-se com o objetivo o tratamento dado pelas sequências didáticas (SD) produzidas pelo Instituto Qualidade no Ensino(IQE) para o processo de ensino e de aprendizagem de produção textual no Ensino Fundamental (especificamente dos 3º aos 5º anos) ,de uma escola da Rede Municipal do Estado de Pernambuco em que o Instituto atue.

Caso este **Termo de Consentimento** contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados, caso você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue e a outra ficará com a pesquisadora responsável.

A participação é voluntária. Caso você aceite colaborar, solicitamos que participe de uma entrevista previamente elaborada, mas que durante a situação de fala poderão ser formulados novos questionamentos. Será realizada na unidade escolar e será gravada em áudio, sobre questões relativas às concepções de ensino de língua materna e de produção textual por meio das SD do IQE. Também acontecerão observações de suas aulas, marcadas previamente (de acordo com seu planejamento), registrando-as em áudio e em anotações presenciais. Serão observadas apenas as aulas em que se utilizem o material para o trabalho com produção textual, buscando perceber como você usa as SD do IQE para o ensino deste eixo com sua turma. Durante a coleta de dados, a pesquisadora tentará se posicionar na sala, de maneira a não ‘interromper’ ou ‘atrapalhar’ o andamento da aula. Embora, se saiba que, mesmo assim, durante as situações propostas, possam surgir um pequeno desconforto ou constrangimento inicial, por parte dos participantes (docentes) por terem presença da pesquisadora na sala de aula ou talvez por saberem que suas vozes serão gravadas.

Quanto à entrevista, e aos riscos inerentes, você pode se sentir constrangido (a) e não querer responder alguma pergunta de cunho profissional. Como forma de minimizar tais desconfortos, deixaremos você à vontade para responder aos questionamentos e tirar suas dúvidas sobre a pesquisa. Porém, se apesar disso, você desejar desistir, informaremos que a qualquer momento poderá fazê-lo, sem nenhuma penalidade; ou, até mesmo, terá a possibilidade de remarcar uma nova data para a realização da entrevista. Comunicamos, ainda, que nada lhe será pago e nem cobrado para participar deste estudo, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em caso de danos, desde que comprovadamente de correntes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Diante disso, o estudo visa beneficiar não só os participantes envolvidos no estudo, pesquisador e pesquisado, num processo de interação social, entretantos e constitui numa instância de aprendizagem, de formação docente e de produção de conhecimento para a sociedade que terá acesso ao estudo, por meio de apresentações em congressos, em seminários

e em publicações do âmbito acadêmico e pedagógico. Neste sentido, solicitamos que nos autorize a usar todas as informações coletadas, inclusive imagens dos materiais utilizados nas observações, em nossa análise de dados. Vale salientar que estes registros ficarão armazenados em segurança no computador pessoal e que somente os pesquisadores envolvidos neste projeto terão acesso às informações coletadas. Esses dados serão guardados no endereço da pesquisadora informado acima, durante o mínimo de 5(cinco) anos. Dados pessoais dos participantes, tais como: nome, idade, contatos ou cidade em que pesquisa ocorrerá, não serão divulgados na publicação do resultado final da dissertação demestrado, buscando manter o anonimato dos sujeitos envolvidos.

Porfim, se após ler e assinar este **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** ainda tiver dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisada UFPE, no endereço: Av. da Engenharias / n,1º andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife, PE, CEP: 50740-600, Tel: (81)2126.8588 – e-mail:cepccs@ufpe.br.

Pesquisadora

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo “**Produção textual: refletindo sobre o uso das sequências didáticas do IQE no ensino fundamental**”, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Recife, _____, de _____ de _____.

Participante

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar.

Testemunha

Testemunha

APÊNDICE B: Entrevista semiestruturada**Entrevista semiestruturada aos sujeitos da pesquisa (docente)**

Nome:

Formação acadêmica:

Ano que atua no ensino Fundamental:

Tempo de experiência (na vida e na escola) e em quais anos da Educação básica?

Em quantas Redes de ensino trabalha? Jornada de trabalho semanal.

O que você entende por sequência didática (SD)?

Há quanto tempo você trabalha com as SD do IQE?

Você escolheu as SD? Como é o processo de seleção do material e dos gêneros?

Você segue todos as orientações propostas na situação didática proposta ao professor? Como faz normalmente?

Você poderia contar como é o seu trabalho com este material? Gosta de trabalhar com ele?

E os seus alunos como reagem? Ou quais atividades lhes motivam mais??

Como as SD entram no seu planejamento/organização curricular? Atendem as necessidades ou níveis de aprendizagem?

Qual é a frequência do trabalho com SD durante a semana? E as de produção textual?

Como você ensina a turma a produzir textos e com que frequência?

As sequências didáticas do IQE auxiliam neste processo?

Depois, do uso da SD você percebe alguma mudança no domínio das habilidades de produção dos alunos? Como eles escreviam antes?

Você poderia contar uma experiência com o uso do material no ensino de produção textual.

OBSERVAÇÃO: A ENTREVISTA SERÁ REALIZADA ORALMENTE E GRAVADA EM ÁUDIO.

Entrevista semiestruturada aos sujeitos da pesquisa (COORDENAÇÃO DO IQE)

Nome:

Formação acadêmica:

A quanto tempo atua na função?

Quanto tempo de experiência tem na educação?

Foi nesta gestão que o IQE entrou na Rede de ensino?

Desde quando estão oficialmente? E até quando permanecerão?

Em quantas escolas o IQE atende na cidade?

Hoje, quantos projetos de ensino há na Rede? e quais?

Por que o município recorre a esses projetos?

Qual é o seu diferencial com relação a outros projetos?

E como o IQE atua (anos, áreas de atuação) no ensino?

Qual é o legado que o projeto oferecerá para Rede?

OBSERVAÇÃO: A ENTREVISTA SERÁ REALIZADA ORALMENTE E GRAVADA EM ÁUDIO.

APÊNDICE C: Cadernos de Sequências

CADERNO 1: ALFABETIZAÇÃO		OBSERVAÇÃO
PARTE A	<p>Diagnosticando o nível de escrita da criança</p> <p>SD1 – o que as crianças sabem sobre a escrita?</p> <p>SD 2: Descobririndo a relação que a criança faz entre a imagem e a escrita</p> <p>SD 3: Descobririndo o que a criança sabe sobre as escritas em placas das ruas</p> <p>SD 4: Descobririndo o que a criança pensa sobre a escrita</p>	Explora-se o diagnóstico dos níveis de escrita, na perspectiva da alfabetização e do letramento por meio de textos autênticos e suportes (fábulas, contos, placas, nomes próprios [de colegas e de praças], tiras poemas, bilhete, capas de livros e de gibis).
PARTE B	<p>Aprendendo a ler e a escrever</p> <p>SD1 – reconhecendo as palavras nos textos</p> <p>SD 2: identificando letras nas palavras</p> <p>SD 3: reconhecendo palavras no texto e identificando letras nas palavras</p> <p>SD 4: atribuindo valor sonoro às letras</p>	Aprofunda-se o conhecimento da escrita explorando questões de análise fonológica com palavras geradas por meio de variados textos (trava-línguas, poemas [rimas], cantigas, parlendas, narrativas em geral).
PARTE C	<p>Ampliando os conhecimentos de escrita</p> <p>SD 1: Desenvolvendo os conhecimentos de escrita, escrevendo nomes próprios</p> <p>SD 2: Ampliando os conhecimentos de escrita, escrevendo nomes, títulos e histórias</p> <p>SD 3: Ampliando os conhecimentos de escrita, escrevendo instruções</p> <p>De brincadeiras</p> <p>SD 4: Ampliando os</p>	Busca-se alargar os conhecimentos sobre a escrita em diversos textos (lista dos nomes, cantiga, poemas, anedotas, textos expositivos, cantigas, parlendas).

	conhecimentos de escrita, escrevendo textos argumentativos (comentários de textos lidos)	
EXTRA	<p>SD1 – Reconhecimento das letras do alfabeto: a ordem ou sequência das letras no alfabeto; reconhecimento e produção de nomes.</p> <p>SD 2 – Reconhecimento das letras do alfabeto: a ordem ou sequência das letras no alfabeto; reconhecimento e produção de nomes.</p> <p>SD 3 – Reconhecimento das letras do alfabeto: a ordem ou sequência das letras no alfabeto; reconhecimento e produção de nomes.</p> <p>SD 4 – Reconhecendo a ordem alfabética da lista de nomes dos alunos da classe; identificando letras e número de letras de nomes próprios</p> <p>SD 5 – Reconhecendo nomes em um poema; refletindo sobre escrita de nomes</p> <p>SD 6 – Reconhecendo a ordem alfabética da lista de nomes dos alunos da classe; identificando letras e número de letras de nomes próprios</p> <p>SD 7 – Completando o alfabeto; reconhecendo palavras em diagramas e em poemas</p> <p>SD8– Atividades de alfabetização leitura de texto e escrita de listas</p> <p>SD 9 – Atividades de</p>	Disponibiliza-se dentro do caderno 1, um volume extra de SD, com sequências de atividades para o diagnóstico, o aprofundamento e a consolidação dos níveis de escrita aos moldes da alfabetização e do letramento.

	alfabetização leitura de texto e escrita de listas SD 10 – Ouvindo histórias, identificando títulos e reconhecendo palavras em diagramas SD 11 – Ouvindo e recontando fábulas	
CADERNO 2: CONTOS		OBSERVAÇÃO
PARTE A	Leitura e produção de textos; análise e reflexão Sobre a língua: contos SD 1: lendo e compreendendo contos SD 2: conhecendo um jeito de contar histórias SD 3: conhecendo a linguagem dos contos SD 4: produzindo/reproduzindo contos de fadas/contos maravilhosos	Trazem-se os contos completos de A Bela Adormecida, Polegarzinha, o Pássaro Dourado e O Lobo e os sete Cabritinhos de modo a introduzir e a ampliar na leitura e compreensão informações sobre os temas e a composição de cada texto que, por consequência, serão aprofundados na proposta de reescrita dos contos, na SD 5, focando a produção textual e a análise linguística.
PARTE B	Leitura e produção de textos; análise e reflexão Sobre a língua: contos SD 1: lendo e compreendendo diferentes versões de um conto. SD 3: como as histórias são contadas.	NÃO TIVEMOS ACESSO AS SD.
PARTE C	Processos de leitura e produção de textos e análise e Reflexão sobre a língua em contos SD 1: Lendo e compreendendo outra versão de um conto: fita-verde no cabelo SD 2: Compreendendo a linguagem de fita-verde no	Trabalham-se nas SD 1 e 2 o conto de Guimarães Rosa, ‘Fita Verde no cabelo’, explorando na leitura e na compreensão, informações sobre os temas, a composição (marcas linguísticas) e o estilo (marcas enunciativas); e nas que se seguem, voltam-se aos contos propostos nas SD da parte B, Chapeuzinho Vermelho (versão clássica) e Chapeuzinho Amarelo, de Chico Buarque, que serão comparados com o primeiro e aprofundados em uma produção textual de uma nova versão de Chapeuzinho Vermelho, na SD 5.

	<p>cabelo</p> <p>SD 3: Lendo e comparando as diferentes versões do mesmo conto</p> <p>SD 4: Como a história é contada?</p> <p>SD 5: Escrevendo outra versão da mesma história.</p>	
CADERNO 3: LENDAS, FÁBULAS E HQs		OBSERVAÇÕES
PARTE A	<p>Leitura e produção de textos; análise e reflexão sobre a língua: lendas</p> <p>SD 1 – Lendo e compreendendo lendas</p> <p>SD 2 – Conhecendo um jeito de contar história</p> <p>SD3 – Como é a linguagem das lendas</p> <p>SD4 – Comparando lenda com texto expositivo</p> <p>SD 5 – Produção / reprodução de lenda</p>	<p>Trabalham-se com três lendas na SD1: ‘Vitória Régia’, João de Barro e ‘A criação da noite’ (publicada na Revista Ciência Hoje). Nelas exploram comparativamente os elementos temáticos, composicionais (característicos do gênero e marcas linguísticas [expressões de tempo]) próprios de cada texto. Na SD 2, traz-se outra lenda do Irapuru, enfocando o esquema textual das narrativas; e na seguinte, retoma o texto da Vitória Régia enfatizando a compreensão sobre os temas e nomes indígenas. Na SD 4, traz-se a ‘Lenda da Mandioca’, em que se abordam questões de compreensão acerca do tema e características da linguagem do gênero, analisando comparativamente com um texto expositivo retirado e adaptado do Embrapa, ‘O cultivo da mandioca’. Conclui-se a série de SD, com uma lenda de Clarice Lispector, ‘Como nasceram as estrelas’, explorando tema e marcas linguísticas e enunciativas do texto para uma proposta, em duplas, de reescrita desta lenda com estratégia de revisão e correção prévias.</p>
PARTE B	<p>Leitura e produção de textos; análise e reflexão sobre a língua: fábulas</p> <p>SD 1 – Lendo e compreendendo fábulas</p> <p>SD 2: Conhecendo um jeito de contar histórias</p> <p>SD 3: Lendo e comparando diferentes versões da mesma fábula</p>	<p>Desenvolvem-se nas primeiras SD (1,2), por meio de questões de leitura e de compreensão sobre os temas, a composição (marcas linguísticas) e o estilo (marcas enunciativas) das fábulas: O Leão e o Ratinho e a Raposa e a Cegonha. Na SD 3, comparam-se versões para a fábula da Cigarra e as Formigas (a clássica o poema ‘Sem barra’, de José Paulo; e a formiga boa, de Monteiro Lobato) explorando os elementos característicos, valorativos e semânticos de cada gênero. Na última SD da série, retomam-se os aspectos</p>

	SD 4: Produzindo / reproduzindo uma fábula.	composicionais das fábulas e propõe o texto ‘A reunião dos Ratinhos’ para uma seção de reescrita, em duplas, contemplando com uma estratégia de correção.
PARTE C	<p>Leitura e produção de texto; análise e reflexão sobre a língua: história em quadrinhos (HQ)</p> <p>SD 1 – Lendo e compreendendo histórias em quadrinhos</p> <p>SD 2 – Conhecendo um jeito de contar histórias</p> <p>SD 3 – Lendo e comparando um conto, apresentado em forma de narrativa tradicional e em quadrinhos</p> <p>SD 4 – Transformando uma tirinha em um texto narrativo</p>	Apresentam-se, na SD 1, estratégias de antecipação dos conhecimentos prévios, sobre o contexto de produção de HQs. E dão continuidade na mesma e na seguinte, com questões de leitura que exploram as marcas linguísticas (estrutura do gênero, onomatopéias) e enunciativas (gestos e expressões dos personagens) das HQs da turma da Mônica, de Maurício de Sousa. Na SD 3, retoma-se a estrutura do gênero com o conto de ‘Aladim e a lâmpada maravilhosa”, explorando comparativamente com a HQ de ‘Magali e a lâmpada Maravilhosa’ os níveis da composição e do tema. Finaliza-se o módulo, com uma tira de Cebolinha propondo uma retextualização da HQs em conto e uma estratégia de correção.
CADERNO 4: GÊNERO NOTÍCIA E SEUS COMPONENTES (SUPORTE TEXTUAL, TÍTULO, MANCHETE).		OBSERVAÇÕES
PARTE A	<p>Leitura e produção de textos; análise e reflexão sobre a língua: primeira página do jornal</p> <p>SD1 – Lendo e compreendendo a primeira página do jornal</p> <p>SD 2: Lendo e compreendendo manchete, títulos e legendas</p> <p>SD 3: Comparando manchete com título de uma história</p> <p>SD 4: Produzindo uma manchete</p>	Na SD 1 e 2, exploram-se o suporte textual (‘jornal’) e a 1ª página. Com isso, trazem os jornais do Sul (Gazeta do Sul e Zero Hora-RS) e do Sudeste (Folha de São Paulo-SP), do ano de 2004. Na primeira, as questões focam na composição (cabeçalho, manchete, foto, legenda); na segunda mantém-se o mesmo objetivo e acrescenta-se uma notícia do jornal Zero Hora (‘Baleado na rua’), em que desenvolve atividades acerca do tema e das marcas enunciativas e linguísticas do texto. Na SD 3, busca-se contrastar a estrutura do título da notícia com títulos de outros gêneros (contos, fábulas, HQs, lendas) já trabalhados em outras SD (cadernos); finaliza-se o módulo, na SD 4, trazendo quatro notícias sem os títulos, retiradas das supracitadas regiões e ano, para que se elaborem uma produção de manchetes com notícias de sua região. A produção sugere-se que seja, em grupos, levando em conta um planejamento determinado, no material, e um guia de correção da escrita.

<p>PARTE B</p>	<p>Leitura e produção de textos; análise e reflexão sobre a língua: notícias</p> <p>SD 1: Lendo e compreendendo notícias</p> <p>SD 2: Como os acontecimentos são relatados?</p> <p>SD 3: Como é a linguagem de uma notícia</p> <p>SD 4: Produzindo notícias</p>	<p>Neste módulo, as SD trazem notícias dos mesmos veículos jornalísticos trabalhados na parte A; algumas, inclusive já tinham sido explorados os títulos. Na primeira, elaboram-se atividades focando nas marcas enunciativas e linguísticas dos textos. Na segunda, as questões centram-se, na composição do gênero e na formulação de uma descrição. Na outra, traz-se o gênero conto com uma notícia que trata do mesmo assunto (Os elefantes), para possibilitar uma análise focando nas marcas linguísticas (composição e contexto de produção). Na SD 4, aborda-se uma notícia do Jornal Gazeta do Sul e explora o estilo da escrita e o contexto de produção, ademais propõe uma produção textual em trios, com um esquema de produção prévio e uma ficha de correção.</p>
<p>PARTE C</p>	<p>Leitura e produção de textos; análise e reflexão sobre a língua: jornal da sala de aula</p> <p>SD 1: Criando o cabeçalho do jornal da sala de aula</p> <p>SD 2: Produzindo e selecionando notícias para o jornal da classe</p> <p>SD 3: Produzindo e selecionando manchetes para o jornal da sala de aula</p> <p>SD 4: Criando a primeira página do jornal da sala de aula</p>	<p>Apresenta-se como uma proposta de Projeto para a produção de um jornal da sala. As SD retomam os conteúdos composicionais do gênero (condição de produção, cabeçalho, manchete, lide, 1ª página) trabalhados nas outras partes (A e B) recuperam destas também periódicos que voltam segundo o objetivo de cada SD. Na primeira, retomam-se cabeçalhos conhecidos em SD anteriores para análise sobre o tema e a forma e segue com uma proposta de elaboração, em grupos, do cabeçalho do jornal da sala. Na segunda, exploram-se a estrutura e o tema da notícia do Folha de S. Paulo ('Massacre em Madri', 2004) e organiza um planejamento, em trios, de uma notícia sobre algo de sua realidade local e oferece uma ficha de avaliação. Na seguinte, voltam-se com manchetes trabalhadas nos outros apartados de SD, desenvolvendo questões para o trabalho na oralidade e na escrita sobre suas características e organiza um planejamento de manchetes para o jornal sobre as notícias produzidas e oferece uma ficha de avaliação. Na última SD, propõe-se que se elabore a 1ª página do jornal com as produções realizadas, para isso retoma as já trabalhadas</p>

		pelos jornais Folha de São Paulo, Gazeta do Sul e Zero Hora e busca refletir estilisticamente e composicionalmente e realiza uma sugestão de trabalho, em grupos, para a produção da 1ª página do jornal da turma e com uma correção coletiva- todo o planejamento consta na SD.
CADERNO 5: RECEITAS, INSTRUÇÃO DE MONTAGEM, REGRAS DE JOGO, TEXTOS EXPOSITIVOS		OBSERVAÇÕES
PARTE A	<p>Leitura e produção de textos; análise e reflexão sobre a língua: receitas</p> <p>SD 1: Lendo e compreendendo receitas</p> <p>SD 2: Comparando receita e instruções de montagem</p> <p>SD 3: Descobrimo o modo de dizer das receitas</p> <p>SD 4: Reescrevendo e produzindo receitas</p>	<p>Neste módulo, inserem-se gêneros, segundo a classificação genebrina, da ordem do descrever ações (receita, instrução, lista de compras). A SD 1 utiliza duas receitas (biscoito amanteigado e lanche florido) e a SD 2, o gênero instrução (marcador de livro). Nelas exploram as marcas composicionais (linguísticas, títulos, ingredientes, preparo) e temáticas dos textos. Na SD 2, ademais traz uma lista de compras em que trabalha a análise linguística em atividade como cruzadinha e diagramas com o vocabulário do texto. Na outra, retomam-se receitas da SD 1 e introduz uma nova (de brigadeiro); nestas exploram a composição (condição de produção e marcas linguísticas), estilo e temas de cada texto. Na SD 4, retomam-se características formais das receitas (ingrediente, preparo, rendimento, tempo) para propor atividades de reescrita para duas receitas: a primeira traz a de bolo de chocolate embaralhada para ordenar e reescrever; e outra, a de docinho de coco para adaptar a uma nova condição de produção.</p>
PARTE B	<p>Leitura e produção de textos; análise e reflexão sobre a língua: regra de jogo</p> <p>SD 1: Produzindo e lendo regra de jogo.</p> <p>SD 2: Lendo e compreendendo instruções de montagem.</p> <p>SD 3: Lendo e compreendendo regulamento.</p> <p>SD 4: Lendo e</p>	<p>Inicia-se solicitando que o aluno produza uma instrução para um jogo que um amigo irreal desconhece. Depois, sugere um guia de correção do texto que deverá ser realizada por um amigo de sala. Na SD, trazem-se diversos textos sobre jogos (esconde-esconde, cabra-cega, da memória) em que os compara no nível da composição. Finaliza com um roteiro de reescrita da produção da atividade 1, da SD.</p> <p>SÓ TIVEMOS ACESSO, A SD 1.</p>

	compreendendo outros textos que regulam comportamentos. SD 5: Produzindo texto que regula comportamento.	
PARTE C	<p>Leitura e produção de textos; análise e reflexão sobre a língua: textos expositivos.</p> <p>SD 1: Lendo e compreendendo texto expositivo</p> <p>SD 2: Reconhecendo diferentes textos expositivos</p> <p>SD 3: Comparando texto expositivo e lenda</p> <p>SD 4: Produzindo texto expositivo</p>	<p>Nesta parte, inserem-se vários textos (verbetes, texto expositivo, relato de experiência) da ordem do expor, de acordo com a classificação genebrina. Na SD 1, trabalham-se com dois textos expositivos (‘Focas são mamíferos?’, da Revista Recreio; e ‘Vulcões’, da Superinteressante) em que exploram a composição (contexto de produção, esquema textual) e o estilo dos textos. Ademais com o segundo texto focam nas palavras científicas presentes nele e no uso do dicionário. Há também uma proposta de reescrita de uma produção de um estudante desordenada. Na segunda, regressa-se ao texto dos Vulcões e um relato de experiência sobre ‘A metamorfose dos anfíbios’ para trabalhar e incentivar o uso de verbetes de enciclopédia e de dicionário e focar suas características. Na outra, retoma-se uma lenda (do caderno 3, parte A) para comparar com um texto expositivo sobre a Vitória Régia, reflete sobre a composição (contexto de produção, esquema textual) e os temas abordados em cada texto. Na última SD da série, oferecem-se sugestões para a prática da escrita: uma ficha técnica de uma pesquisa sobre os macacos pregos em que se indica a retextualização para um texto expositivo; e retoma o relato da metamorfose, para tal propõe-se que realize uma experiência (a escolha do grupo) e, ao final, relatem a situação vivida.</p>
CADERNO 6: ANÁLISE LINGUÍSTICA A PARTIR DA PRODUÇÃO DE TEXTO		OBSERVAÇÕES
PARTE A	<p>Análise e reflexão sobre a língua em atividades de leitura e produção.</p> <p>SD 1 – Reconhecendo o valor expressivo dos sinais de pontuação</p> <p>SD 2 – Reconhecendo o valor expressivo dos recursos</p>	<p>Nesta parte, apresenta-se uma diversidade de textos para explorar a análise sobre a língua em situações de leitura, de reflexão e de produção. Na SD 1, trabalham-se o conto ‘A Cinderela das bonecas’, de Ruth Rocha; a capa do Almanaque da Turma da Mônica e a tira de Cascão, de Maurício de Sousa; a ‘Anedotinha’, de Ziraldo- neles exploram-se, de maneira diversa, possibilidades de ensino na leitura e na análise</p>

	<p>linguísticos: repetição e a ordem das palavras</p> <p>SD 3 – Observando a separação entre o discurso do narrador e o dos personagens, identificando as marcas dessa separação: verbos de elocução, uso de aspas, travessão e dois pontos.</p> <p>SD 4 – Identificando os elementos que estabelecem relações entre os termos de um texto</p> <p>SD 5– Reconhecendo transformações de estruturas gramaticais, observando suas consequências expressivas</p>	<p>linguística sobre a composição (contexto de produção, marcas linguísticas) e marcas enunciativas. Na SD 2, abordam-se nos trechos dos textos ‘O menino e o amigo’, de Ziraldo, e ‘Meu nome é tartaruga’, de Ricardo Azevedo; e o poema ‘Ou isto ou aquilo’, de Cecília Meireles- o uso da repetição lexical ou verbal como recurso expressivo, semântico e estilístico do texto. Para isto, formula questões que estimulem os aspectos e sua aplicação em uma reescrita. Na SD 3, traz-se a narrativa ‘Festa no céu’, de Ziraldo, para focar nas marcas enunciativas (narrador e personagens) e linguísticas (pontuação [dois pontos, travessão], verbos de elocução próprios do discurso direto. Na SD 4, inserem-se trechos de textos ‘A bela borboleta’, de Ziraldo, e ‘A hora da Caipora’, de Regina Chalian- para voltar ao valor expressivo da repetição e das expressões temporais para estabelecer relação entre os termos. Na última SD, traz-se a fábula ‘A Lebre e a Tartaruga’, de Esopo, para formular questões sobre os valores semânticos que uma forma linguística (estruturas verbais, adjetivas, adverbiais) pode ter e as possibilidades do dizer.</p>
<p>PARTE B</p>	<p>Análise e reflexão sobre a língua em atividades de produção</p> <p>SD 1: Reconhecendo o uso de letra maiúscula no início de frases, de nomes próprios e de títulos</p> <p>SD 2: Segmentando o texto em frases com o uso da pontuação final</p> <p>SD 3: Observando as regras-padrão de concordância nominal e verbal</p> <p>SD 4: Exercitando a ortografia na observação das regularidades da língua</p> <p>SD 5: Exercitando o uso da acentuação gráfica de palavras</p>	<p>Nesta parte, as atividades surgem por meios de contos e de poemas, de diversos autores brasileiros. Na SD1, exploram-se no conto ‘Tampinha’, de Álvaro Cardoso Gomes- o tema e os usos linguísticos da letra maiúscula; duas propostas de proposta de reescrita dos textos: com ausência de letra maiúscula, em um trecho do conto ‘A fada que tinha ideias’, de Fernanda Lopes de Almeida; e uma contação de história, por parte do docente (texto disponível apenas na SD do professor) reescrita e avaliação do texto ‘Graça de Salvador’, e Cristina Von. Na SD 2, traz-se um trecho do conto ‘O Besouro e Prata’, de Ana Maria Machado, para explorar questões na oralidade e na leitura sobre o tema e o uso (ou ausência) expressivo do ponto e suas consequências para a produção de sentido. Ao final, propõe-se uma reescrita, em duplas, do texto com um guia de correção. Na SD 3, trabalha-se com um trecho do conto ‘A viagem de Clarinha’, de Maria Clara Machado, para</p>

	<p>mais usuais</p>	<p>focar na formulação de atividades de análise de marcas linguísticas de concordância nominal e verbal, com exercícios comparativos para reflexões semânticas de orações do texto. Na SD 4, traz-se outra abordagem de análise linguística por meio do trecho do conto ‘Tá vendo uma velhota de óculos, chinelo e vestido azul de bolinha branca, no portão daquela casa?’ Nela partem-se das discussões sobre os temas para a reflexão linguística de orações do conto para explorar a ortografia e concordância verbal. Na SD 5, foca-se exclusivamente a acentuação, não se questiona sobre os temas e estilos, restringe-se a análise das sílabas e identificação das proparoxítonas e oxítonas, no conto ‘Menina Cândida, sem autoria; em trechos soltos do texto ‘Tigre no quintal’, de Sérgio Caparelli; e estudo simplificado no ritmo das rimas para centrar nas palavras oxítonas dos poemas ‘Avó do menino’, de Cecília Meireles; e ‘Fardo de carinho, de Roseane Murray.</p>
<p>PARTE C</p>	<p>Análise e reflexão sobre a língua em atividades de reescrita</p> <p>SD 1: Analisando e revendo a segmentação do texto em frases e o uso adequado da pontuação final</p> <p>SD 2: Analisando e revendo a adequação dos elementos que estabelecem relações entre os termos de um texto</p> <p>SD 3: Analisando e revendo a obediência às regras-padrão de concordância nominal e verbal</p> <p>SD 4: Analisando e revendo a ortografia das palavras mais usuais</p>	<p>Nesta parte, vê-se uma outra estratégia para o trabalho com análise linguística, partem-se de textos de alunos e de problemas linguísticos que estas produções apresentam (reais ou fictícias), percebe-se um diálogo com a proposta de Geraldi (1984) e as atividades epilinguísticas. Na SD 1, apresenta-se a fábula, já vivenciada em outro caderno (3, parte B), ‘O Leão e o Ratinho’, de Esopo, em que se retoma questões sobre o tema e a moral do texto. Em paralelo, mostra-se a reescrita do clássico, de Aurélio, aluno do 3º ano do Ensino Fundamental. O objetivo da SD é refletir sobre a ausência de pontuação e a sua importância para a construção de sentido, sugere-se um guia temático para a elaboração de uma revisão e correção do texto. Na SD 2, o mesmo texto de Aurélio volta dividido em trechos, possivelmente realizados os devidos ajustes linguísticos, para analisar os recursos coesivos (pronomes, conjunções, sinônimos) que servem para estabelecer as relações entre os termos. Na SD 3, cria-se uma situação diante da produção do conto de fadas, de Ana Maria, aluna de ano não mencionado, mas que</p>

		adora ler, inventar e escrever histórias. Mas, quando escreve seus textos, acha que não ficam tão bons como os que estão nos seus livros favoritos de contos de fadas. Diante do contexto, lança-se a proposta de que, em duplas, encontre e corrija os erros de concordância nominal e verbal. Na SD 5, produz-se mais uma contextualização para o conto de Isaac, do 4º ano do Ensino Fundamental. Traz-se o texto original da criança e sua reescrita, no entanto expõe-se que ele ainda apresenta erros ortográficos. A proposta então é revisar o texto por tópicos e ao final reescrevê-lo por completo.
CADERNO 7: CARTAS DO LEITOR, DE RECLAMAÇÃO		OBSERVAÇÕES
PARTE A	NÃO TIVEMOS ACESSO AS SD.	NÃO TIVEMOS ACESSO AS SD.
PARTE B	<p>Leitura e produção de textos; análise e reflexão sobre a língua: cartas de reclamação</p> <p>SD 1 – Lendo e compreendendo cartas de reclamação</p> <p>SD 2 – Como se organizam as cartas de reclamação</p> <p>SD 3 – Como é a linguagem de uma carta de reclamação</p>	<p>Nesta parte, apresenta-se como exemplo de textos da ordem do argumentar, com base na classificação da Escola de Genebra, as cartas do leitor e as de reclamação. Na SD 1, em um primeiro momento, retomam-se outros gêneros focando comparativamente com uma carta ao leitor, publicação não mencionada, os elementos composicionais (formas linguísticas e contexto de produção) e enunciativos. Trazem o conto, ‘Guilherme e o Totó’, de autoria do IQE; e o texto expositivo, ‘Você sabe qual é a comida ideal para o seu bichinho de estimação?’, do Estadinho (2004); não trabalhados em outras SD. Em uma segunda parte da SD, introduz-se uma caracterização do gênero carta, colhendo especificidades em cinco cartas ao leitor da Revista ZÁ (1999). Na SD 2, traz-se uma exploração dos conhecimentos prévios sobre carta de reclamação. Logo, explora e elabora uma teoria acerca das características formais e o esquema textual do gênero, em uma carta endereçada à empresa Gradiente. Na SD 3, mantém-se com foco nas cartas de reclamação agora produzidas por alunos, para refletir sobre os temas, o estilo e a composição dos textos.</p>
PARTE C	Leitura e produção de textos; análise e reflexão	NÃO TIVEMOS ACESSO AS SD.

	<p>sobre a língua: cartas de solicitação</p> <p>SD1: Lendo e compreendendo cartas de solicitação.</p> <p>SD2: Comose organiza uma carta de solicitação.</p> <p>SD3: Como é a linguagem de uma carta de solicitação.</p> <p>SD4: Produzindo uma carta de solicitação.</p>	
CADERNO EXTRA	OBSERVAÇÕES	
<p>Revisão e reescrita de texto</p> <p>SD: Os três porquinhos</p> <p>SD 1: Cinderela</p> <p>Leitura e escrita</p> <p>SD: leitura e interpretação de notícia</p> <p>SD 3: A galinha dos ovos de ouro</p> <p>SD 5: Chapeuzinho Vermelho</p>	<p>A proposta do caderno é colocar as SD que foram elaboradas depois das produções dos cadernos de 2004 que já se inserem em um agrupamento, em um caderno extra. As SD de revisão e reescrita e de leitura e escrita (SD 3, SD 5) são trabalham a reescrita a partir de uma recontagem de um conto por parte de um aluno. Em geral, traz-se a produção textual real (com a letra do aprendiz) e depois faz-se a correção sobre o que não se deseja trabalhar. A atividade é planejada por partes do texto, retomando cada trecho e reescrevendo-o. A única que tivemos acesso que não se encaixa nessa estratégia de produção e revisão de textos, é a SD de leitura e escrita de notícia que retoma o estilo do caderno 4, com o gênero notícia. Busca focar os elementos acerca do contexto de produção do texto e aborda uma notícia disponível na internet, sobre os Pinguins do aquário de Ubatuba (SP), de 2013.</p>	

ANEXO A: Parecer consubstanciado do CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRODUÇÃO TEXTUAL: REFLETINDO SOBRE O USO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DO IQE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: AMANDA JÔSE DANTAS SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 51192515.5.0000.5208

Instituição Proponente: Departamento de Pos Graduação em Letras - UFPE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER Número do Parecer: 1.349.127

Apresentação do Projeto:

Trata-se do projeto intitulado PRODUÇÃO TEXTUAL: REFLETINDO SOBRE O USO DAS SEQUÊNCIAS

DIDÁTICAS DO IQE NO ENSINO FUNDAMENTAL, da mestranda AMANDA JÔSE DANTAS SILVA, do Programa PGLetras da UFPE, sob a orientação da profa. Beth Marcuschi, a ser desenvolvida nos anos iniciais do Ensino Fundamental (especificamente dos 3º aos 5º anos) de uma escola da Rede Municipal do Estado de Pernambuco, com a participação do secretário de educação (1), equipe gestadora (2) e professores (4).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender qual o tratamento dado, pelo IQE, às sequências didáticas produzidas para o ensino/aprendizagem de produção textual no Ensino Fundamental.

Objetivos Secundários:

- Investigar a concepção de escrita, presente nas SD impressas, indicadas para o trabalho com a produção textual, no que se refere aos conteúdos e às habilidades de LP e aos fundamentos teórico-metodológicos assumidos no modelo didático.
- Identificar as concepções de ensino que norteiem a prática docente.
- Observar, no cotidiano escolar, como ocorre a utilização da SD, aplicada à prática de ensino da produção textual.
- Refletir sobre as ações responsivas dos docentes em relação ao projeto didático autoral do material em análise.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisadora relata a possibilidade de eventual desconforto ou constrangimento inicial dos participantes por terem a presença da pesquisadora na sala de aula ou por não quererem responder

alguma pergunta de cunho profissional. Como forma de minimizar tais riscos, a pesquisadora deixará todos à vontade para responderem os questionamentos, explicando a importância aos mesmos à pesquisa. No entanto, se mesmo assim, quiserem desistir, informaremos que a qualquer momento poderão fazê-lo ou, até mesmo, poderá ser remarcada uma nova data para a realização da entrevista.

Benefícios:

A pesquisa, que visa beneficiar não só os participantes envolvidos no estudo, pesquisador e pesquisado, num processo interativo, constitui-se também em instância de aprendizagem, de formação docente e de produção de conhecimento acerca daquela comunidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto tem justificativa relevante, uma vez que a produção textual constitui uma indispensável base para o ensino-aprendizagem da LM, bem suporte essencial para formação do cidadão reflexivo, crítico, criativo e transformador; está fundamentado com literatura atual sobre o tema; a metodologia está claramente descrita. O cronograma constante no formulário do CEP está incompleto pois só indica a data de início da coleta dos dados. Há um orçamento a ser arcado pela pesquisadora responsável.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Encontram-se anexados os seguintes documentos: Folha de rosto devidamente preenchida e assinada pela chefia do Depto. de Letras da UFPE; Carta de Anuência do Instituto Qualidade do Ensino, responsável pela implementação do Programa *Qualiescola*, desenvolvido em vários municípios pernambucanos, entre eles a cidade de Arcoverde; carta de anuência da Escola Barão de Rio Branco, no mesmo município, onde serão coletados os dados; TCLE, com as informações de praxe; Currículo Lattes da pesquisadora e orientadora.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As exigências foram atendidas e o protocolo está APROVADO, sendo liberado para o início da coleta de dados. Informamos que a APROVAÇÃO DEFINITIVA do projeto só será dada após o envio do Relatório Final da pesquisa. O pesquisador deverá fazer o download do modelo de Relatório Final para enviá-lo via “Notificação”, pela Plataforma Brasil. Siga as instruções do link “Para enviar Relatório Final”, disponível no site do CEP/CCS/UFPE. Após apreciação desse relatório, o CEP emitirá novo Parecer Consubstanciado definitivo pelo sistema Plataforma Brasil. Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada neste protocolo aprovado, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao voluntário participante (item V.3., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Para projetos com mais de um ano de execução, é obrigatório que o pesquisador responsável pelo Protocolo

de Pesquisa apresente a este Comitê de Ética relatórios parciais das atividades desenvolvidas no período de 12 meses a contar da data de sua aprovação (item X.1.3.b., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). O CEP/CCS/UFPE deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (item V.5., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). É papel do/a pesquisador/a assegurar todas as medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e ainda, enviar notificação à ANVISA – Agência

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_625596.pdf	21/11/2015 11:42:52		Aceito
Outros	TLCdocente.docx	16/11/2015 21:30:46	AMANDA JÔSE DANTAS SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCEequipegestora.docx	16/11/2015 21:27:26	AMANDA JÔSE DANTAS SILVA	Aceito
Justificativa de Ausência	TCEequipegestora.docx	16/11/2015 21:27:26	AMANDA JÔSE DANTAS SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOMANDADANTASCE.docx	16/11/2015 21:27:00	AMANDA JÔSE DANTAS SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	13/11/2015 09:53:52	AMANDA JÔSE DANTAS SILVA	Aceito
Outros	cartadeanuencia.pdf	13/11/2015 09:53:02	AMANDA JÔSE DANTAS SILVA	Aceito
Outros	curriculum.pdf	13/11/2015 00:37:55	AMANDA JÔSE DANTAS SILVA	Aceito
Outros	curriculo_2015.pdf	12/11/2015 14:59:38	AMANDA JÔSE DANTAS SILVA	Aceito
Outros	Anuencia_escola.pdf	12/11/2015 14:56:15	AMANDA JÔSE DANTAS SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 10 de Dezembro de 2015

Assinado por:

LUCIANO TAVARES MONTENEGRO

(Coordenador)

ANEXO B: Carta de Anuência



CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora **Amanda Jôse Dantas Silva**, a desenvolver o seu projeto de pesquisa, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE que se intitula **Das redações escolares à produção textual: refletindo sobre o ensino da escrita em sequências didáticas no ensino fundamental**, sob orientação da Professora **Dr^a Elizabeth Marcuschi**, cujo objetivo é compreender qual a contribuição das sequências didáticas (SD), do Instituto Qualidade no Ensino (IQE), destinadas ao professor para o ensino de produção textual nos anos iniciais do Ensino Fundamental (especificamente no 4º e no 5º anos) de uma escola pública, no município de [REDACTED] no Estado de Pernambuco, onde o instituto atua.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução do CNS nº 466/12 e suas complementares, comprometendo-se o/a mesmo/a a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

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

Recife, em 18 / 09 / 2015.

[Assinatura]
 Nome/assinatura e carimbo do responsável pela Instituição ou pessoa por ele delegado

INSTITUTO QUALIDADE NO ENSINO

Av. Lins Petit 100 - Sala 102
 Boa Vista - CEP 50070-230
 RECIFE - PE

Av. Rui Barbosa, Nº 1363 – Empresarial Ponte D’Uchoa 1º Andar/SL116 e 118 – Parnamirim – Recife - PE / CEP: 52050-000

Fone/Fax: 81-3221-0875/3071-6710 pernambuco@iqe.org.br