

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS E LINGÜÍSTICA

ROSÂNGELA COSTA DA SILVA

**GÊNEROS DISCURSIVOS COMO OBJETOS DE ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO**

GOIÂNIA

2014

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Rosângela Costa da Silva		
E-mail:	roseletras6@hotmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	☒ Sim	☐ Não	
Vínculo empregatício do autor	UFG		
Agência de fomento:		Sigla:	
País:	Brasil	UF:GO	CNPJ:
Título:	Gêneros discursivos como objetos de ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio		
Palavras-chave:	Língua portuguesa, gênero discursivo, ensino, ensino médio		
Título em outra língua:	Discursive genre as objects of teaching Portuguese in High School		
Palavras-chave em outra língua:	Portuguese language, discursive genre, teaching, High School teaching		
Área de concentração:	Estudos Linguísticos		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	15/08/2014		
Programa de Pós-Graduação:	Letras e Linguística		
Orientador (a):	Sinval Martins de Sousa Filho		
E-mail:	Sinvalfilho7@gmail.com		
Co-orientador (a):*			
E-mail:			

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Assinatura da autora

Data: 24 / 09 / 2014

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

ROSÂNGELA COSTA DA SILVA

GÊNEROS DISCURSIVOS COMO OBJETOS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Linha de pesquisa: ensino e aprendizagem de línguas.

Orientador: Prof. Pós Dr. Sinval Martins de Sousa Filho.

GOIÂNIA

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

GPT/BC/UFG

Silva, Rosângela Costa da.
S586g Gêneros discursivos como objeto de ensino de língua portuguesa no ensino médio [manuscrito] / Rosângela Costa da Silva. – 2012.
xv, 162 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Sinval Martins de Sousa Filho
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Letras, 2012.

Bibliografia.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino 2. Educação – Ensino médio I. Título

CDU: 811.134.3:373.5

ROSÂNGELA COSTA DA SILVA

**GÊNEROS DISCURSIVOS COMO OBJETOS DE ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do grau de Mestre em Letras e Linguística. Foi aprovada em 15 de agosto 2014, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores: Prof. Dr. Sinval Martins de Sousa Filho – UFG (Presidente), Profa. Dra. Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago – UFG (Membro Interno) e Prof.^a Dr^a Ilse Leone Borges Chaves de Oliveira – CEPAE/UFG (Membro Externo).

*Dedico a Deus,
aos meus pais,
Antonio e Antonia
e aos meus irmãos,
Weclys, Alesxandra e Marcos*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e determinação.

Ao Prof. Dr. Sinval Martins Sousa Filho, pela orientação, incentivo e presença constante durante o desenvolvimento desta pesquisa.

Às professoras Eliane Marquez e Maria de Lourdes (Lurdinha), por todas as contribuições ao trabalho e pela disponibilidade e receptividade sempre constantes.

A todos os professores da Faculdade de Letras da UFG, especialmente ao professor Jamesson Buarque e ao professor Francisco José Quaresma de Figueiredo de Souza, pelo apoio e contribuições para o meu desenvolvimento acadêmico.

À Daniel e aos alunos que participaram da pesquisa e ao Colégio David Skaf por possibilitar que a pesquisa fosse desenvolvida.

À minha família, pelo apoio e compreensão, especialmente a minha mãe, pela sua luta incondicional dedicada a busca pelo melhor para os filhos.

Aos meus amigos pelo carinho, em especial à Telma Salis e todos os meus colegas de trabalho da Faculdade de Letras/UFG.

Muito obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa investiga formas de se utilizar a teoria bakhtiniana, sobretudo por meio dos gêneros discursivos, bem como refletir sobre ações conduzidas pelas Sequências Didáticas (SD) numa perspectiva dialógica que procura contribuir no trabalho docente. Também, analisa algumas intervenções realizadas na realidade escolar durante as aulas da disciplina de Língua Portuguesa. Através de uma metodologia centrada na pesquisa-ação, são descritas e analisadas situações de ensino-aprendizado realizadas numa sala de aula, composta por alunos do 3º ano do Ensino Médio, da rede estadual de ensino da cidade de Senador Canedo/GO. A partir das noções e conceitos de Bakhtin (2003, 2006), Rojo (2005, 2001), Dolz e Schneuwly (2004) entre outros, realizou-se um estudo centrado na concepção de linguagem como atividade dialógica que se atualiza nos discursos cotidianos e se materializa na diversidade de gêneros discursivos. As análises de três SD conduzem à conclusão de que a metodologia de ensino guiada pelos pressupostos da teoria sociointeracionista dos gêneros discursivos motiva os alunos às habilidades linguísticas de produção textual e atividades de leitura e traz benefícios a esses alunos, uma vez que, a partir do desempenho dessas habilidades, os alunos buscam alternativas linguísticas e discursivas para superar as dificuldades de aprendizagem apresentadas nos processos de desenvolvimento linguístico e discursivo.

Palavras-chave: Língua portuguesa, gênero discursivo, ensino, ensino médio.

ABSTRACT

This paper aims to look into the way to use Bakhtin's theory, especially by means of the discursive genres, as well as to reflect over the conducted by the Didactic Sequence (DS), on a dialogical perspective which aims at contributing to the teaching work. We also seek to analyze and intervene in school reality during the Portuguese lessons. Teaching-learning situations in a third year high school classroom of the State School, in Senador Canedo-GO city are analyzed through the methodology which is centered on action-research. A study focused on language conception, based on Bakhtin's (2003, 2006), Rojo's (2001, 2005), Dolz's and Schneuwly's (2004) notions and concepts, and many other authors' was performed as dialogical activity which updates the quotidian discourses and materializes itself in the diversity of discursive genres. The analyzes of three DS lead to the conclusion that the teaching methodology guided by the assumptions of social interactionist theory of discursive genres motivates the students to language skills of writing and reading activities and brings benefits to these students, since, from performance of these skills, students seek linguistic and discursive alternatives to overcome learning difficulties presented in the processes of language and discourse development.

Key-words: Portuguese language, discursive genre, teaching, high school teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Questionário aplicado aos alunos participantes da pesquisa	46
Quadro 2 – Texto de base da Sequência 1.....	57
Quadro 3 – Atividades de leitura – Sequência 1.....	58
Figura 1– Imagem do vídeo PP utilizado na Sequência 2.....	66
Figura 2 – Imagem do vídeo Oito piores candidatos - Sequência 2.....	69
Figura 3 – Charge 1 utilizada da Sequência 2.....	71
Quadro 4 – Atividades de leitura da Charge 1 utilizada da Sequência 2.....	72
Figura 4 – Charge 2 utilizada da Sequência 2.....	77
Quadro 5 – Atividades de leitura da Charge 2 utilizada na Sequência 2.....	77
Quadro 6 – Atividades de leitura do filme O Bem Amado utilizado na Sequência 3.....	86

SUMÁRIO

RESUMO	8
ABSTRACT	9
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	10
INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
1.1. A pesquisa sobre o ensino e aprendizagem de Língua materna.....	17
1.2. Os gêneros discursivos na teoria bakhtiniana	20
1.3. A escolha do trabalho com gêneros discursivos	27
1.4. Gêneros discursivos e os desafios teóricos do ensino de Língua Portuguesa.....	32
CAPÍTULO 2 - ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	37
2.1. Contextualização da pesquisa	37
2.2. Caracterizando o cenário: instituição de ensino pesquisada	40
2.3. Detalhando a pesquisa.....	45
2.4. Procedimentos adotados na coleta de dados	47
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DAS ATIVIDADES	53
3.1. Procedimentos e encaminhamentos didáticos.....	53
3.2. Sequência 1 – Letra da música Veraneio Vascaína	56

3.3- Sequência 2 - A política no município de Senador Canedo/GO	67
3.4. Sequência 3 – Filme: O Bem Amado	85
CAPÍTULO 4 - INQUIETAÇÕES E REFLEXÕES SOBRE O ENSINO MEDIADO PELOS GÊNEROS DISCURSIVOS.	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	118
ANEXOS	125
ANEXO A – Textos e imagens: sequência 1.....	125
ANEXO B – Textos e imagens: sequência 2.....	130
ANEXO C – Textos e imagens: sequência 3.....	139
ANEXO D - Questionário 1.....	144
ANEXO E - Anotações de uma aula (Diário de Campo)	164

INTRODUÇÃO

A condução deste estudo é ancorada na reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa que se realiza através da mediação pedagógica guiada pelo uso de gêneros discursivos variados nas aulas da referida disciplina. Dessa forma, selecionamos os seguintes objetivos: investigar formas de se utilizar a teoria bakhtiniana, principalmente com relação ao uso dos gêneros discursivos para instaurar momentos de aulas conduzidas por uma postura interacionista; propor reflexões que favoreçam o desenvolvimento de ações de melhoria do trabalho docente, por meio de Sequências Didáticas (SD) elaboradas a partir de uma metodologia dialógica; analisar o contexto de uma escola situada numa região geográfica considerada periférica e intervir na realidade escolar durante as aulas da disciplina de Língua Portuguesa; e refletir sobre o papel da pesquisa-ação realizada por meio de uma parceria entre professora e pesquisadora no ensino de língua materna na escola.

Para tanto, propusemos intervenções pedagógicas em ambiente escolar e um estudo sistemático dessas, com a finalidade de potencializar as práticas de leitura e produção de texto de alunos de uma turma do 3º ano do Ensino Médio. O estudo foi realizado a partir dos pressupostos teóricos de Bakhtin ([1950] 2003, [1929] 2006) e de alguns aspectos da proposta de transposição didática realizadas pela equipe de Dolz e Schneuwly (2004) sobre o trabalho com SD e os gêneros discursivos nas aulas de língua materna ou estrangeira. É imprescindível ressaltar que, embora concordemos com o procedimento formal para a elaboração das SD proposto por Dolz e Schneuwly (2004), a elaboração de nossa proposta será pautada, como propõe Rojo (2001), pelo método sociológico bakhtiniano. Isso significa considerar, em primeiro lugar, a situação de produção do gênero, para, em seguida, dedicarmos atenção a sua forma composicional, relacionado-a a sua situação de produção e, por fim, discutir elementos linguísticos relativos à composição do gênero.

Assim, com o intuito de atingir os objetivos da pesquisa, descrevemos partes do trajeto percorrido pelos alunos durante a pesquisa, comentando os eventos mais expressivos, descrevendo e refletindo acerca do trabalho desenvolvido na escola selecionada. Sabemos, por meio de estudos de inúmeros teóricos e pesquisadores, que o trabalho com os gêneros discursivos como objetos de ensino fortalece o discurso que propõe mudanças no ensino tradicional. Indagamo-nos sobre a possibilidade de desenvolver um trabalho mediado pelos gêneros discursivos em uma escola com certas dificuldades quanto ao uso dos poucos recursos estruturais existentes.

Atualmente, a bibliografia que contempla os estudos sobre os gêneros discursivos e gêneros textuais é extensa. Alguns trabalhos afirmam possuírem uma perspectiva bakhtiniana e fazem a opção pelo termo *gênero discursivo*, outros estudos afirmam serem influenciados pelos estudos do círculo de Bakhtin, mas optam por utilizar o termo *gênero textual*. No cenário nacional, destacam-se, entre outros pesquisadores, os estudos de Beth Brait e Roxane Rojo numa abordagem sócio-discursiva. O trabalho organizado por Rojo (2000), *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*, foi uma importante contribuição para os estudos dos gêneros em uma abordagem bakhtiniana guiada a partir das orientações dos PCN. Somando-se a isso, temos os trabalhos organizados por Brait (2005, 2006), sobretudo, *Bakhtin: conceitos-chave* e *Bakhtin: outros conceitos-chave*, que trazem os desdobramentos dos principais conceitos do Círculo de Bakhtin e é um trabalho de referência para o acesso aos leitores iniciantes aos estudos bakhtinianos.

Igualmente temos o estudo de Marcuschi (2008), *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, um trabalho reflexivo e didático essencial aos estudos dos gêneros textuais e discursivos. Karwoski *et al* (2011) também organizou uma importante coletânea de estudos no livro *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Transitando sobre as abordagens sócio-semióticas, sócio-retóricas e sócio-discursivas temos a obra *Gêneros: teorias, métodos, debates*, uma coletânea organizada por J. L. Meurer *et al* (2005) que reúne diferentes perspectivas acerca dos estudos sobre os gêneros. Esses trabalhos são apenas uma pequena amostra da diversidade de estudos e pesquisas realizadas acerca dos gêneros discursivos e textuais que foram importantes para a construção desta dissertação. Adiante, nos detemos na explicação das categorias teóricas relativas a esses estudos.

O diferencial da nossa pesquisa em relação às citadas consiste na realização de uma pesquisa-ação com parceria entre a professora e a pesquisadora em que as aulas são conduzidas por meio dos gêneros discursivos e guiadas por uma postura dialógica. Esses aspectos propiciaram uma situação de interação pedagógica singular. A consideração dessas

características e o fato de esse trabalho ter como público-alvo alunos do Ensino Médio diferenciam este estudo da gama de trabalhos realizados acerca do ensino mediado por gêneros textuais ou discursivos.

Ademais, embora os currículos escolares estejam cada vez mais adotando o enfoque teórico do ensino dos gêneros, há um abismo entre esses pressupostos e a prática didática, principalmente pelas novas demandas. Na sociedade grafofônica em que vivemos é imprescindível que a escola contribua para que os alunos possam se apossar dos diversos meios de organização da escrita de forma significativa para eles e de modo que possam ter voz e autonomia ao lidar com as demandas sociais. Concordamos com Possenti (2001, p. 9) quando este afirma que “o verdadeiro problema da escola não é acertar a forma gramatical. O verdadeiro problema – que é de cidadania, de inserção – é de circulação pelos discursos. O que se poderia dizer é que este é um problema de leitura e de escrita”.

Dessa maneira, para descrever e analisar o referido processo de ensino-aprendizagem, esta dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, discutimos a noção de linguagem e situamos as questões teóricas adotadas nesse estudo. Para tanto, foi feita uma seleção bibliográfica pautada nos estudos de Mikhail Bakhtin ([1950] 2003, [1929] 2006) e pesquisadores de suas reflexões, sobretudo acerca dos gêneros discursivos. Consideramos ainda as contribuições dos Parâmetros Curriculares (1997, 2000) e as OCEM/Brasil (2006) que se referem ao ensino de Língua Portuguesa sendo realizado a partir do texto como eixo do trabalho e apontam para a superação do modelo de ensino tecnicista e para a adoção da metodologia de ensino que privilegie o trabalho com os gêneros. Tanto os estudos bakhtinianos quanto os documentos oficiais assinalam a necessidade de uma formação humana com consciência crítica sobre o uso da linguagem, tanto das competências linguísticas quanto das discursivas.

No segundo capítulo, tratamos dos aspectos metodológicos aplicados no trabalho. Fazemos a descrição do cenário da pesquisa e a caracterização dos sujeitos nela envolvidos. Pontuamos os instrumentos metodológicos que utilizamos para captar a dinâmica da ação pedagógica, pois, durante um semestre, foram muitas horas de observação na sala de aula em um Colégio Estadual, numa turma do 3º ano do Ensino Médio, no município de Senador Canedo, no estado de Goiás. Para isso, foram feitas notas de campo e coleta de materiais produzidos pelos alunos nas aulas, com o intuito de recuperar o contexto de interação em que os acontecimentos e ações ocorreram entre os sujeitos envolvidos, tanto alunos quanto professora e pesquisadora.

No terceiro capítulo, apresentamos três Sequências Didáticas cujas atividades foram analisadas. Nessas Sequências Didáticas, não trabalhamos um número muito grande de gêneros discursivos. No entanto, decorrentes das atividades realizadas, houve muitos benefícios para os alunos, para a professora e para a pesquisadora, pois houve um crescimento de todos os participantes.

No quarto capítulo, apresentamos e analisamos o questionário aplicado aos alunos. A análise desse instrumento de pesquisa evidencia a voz dos estudantes e a variedade de pontos de vista sobre o trabalho realizado ao longo da pesquisa. Assim, o questionário surge na pesquisa como mais um gênero discursivo trabalhado didaticamente para que os alunos desenvolvessem uma atividade de reflexão acerca da prática didática da disciplina de Língua Portuguesa e a partir dessa reflexão pudessem apontar os limites e as vantagens das estratégias vivenciadas no cotidiano das aulas de Língua Portuguesa.

Nas considerações finais, ponderamos acerca do percurso dessa investigação, das dificuldades enfrentadas nessa trajetória e avaliamos as contribuições do trabalho mediado pelos gêneros discursivos. Seguem os capítulos da dissertação, as referências bibliográficas e os anexos. Antecedem os capítulos o resumo, o sumário e a introdução.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, buscamos expor os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa. Inicialmente, abordamos o importante papel da pesquisa sobre ensino de língua materna na escola. Em seguida, tratamos da perspectiva bakhtiniana de gênero discursivo que utilizamos no desenvolvimento desse trabalho. Logo após, apresentamos as razões que nos conduziram ao trabalho mediado pelos gêneros discursivos. Por fim, expomos alguns dos desafios do ensino da Língua Portuguesa a partir dos gêneros discursivos.

1.1. A pesquisa sobre o ensino e aprendizagem de Língua materna

Muitas são as razões que indicam a importância de pesquisas na área de educação, visando, particularmente, à construção de condições para que o estudante tenha acesso aos conhecimentos que contribuam para seu desenvolvimento como cidadão com condições de lidar com as variedades linguísticas e com as diferentes formas de organização textual. Nessa direção, Antunes (2009, p. 165) afirma que “a escrita é uma atividade de intercâmbio e interação, na qual determinado modo de atuar passa pelo contingente do ‘saber’ verbal”. Esse ‘saber’ verbal é justamente o que deve ser trabalhado com os alunos, uma vez que essa é a forma de saber o que eles praticam regularmente nos espaços que atuam, de diferentes maneiras e intensidades e pela qual apreendem os sentidos. Assim, torna-se significativa a perspectiva de língua apresentada nos PCN (1997a), especialmente porque esta se encontra em conformidade com o pensamento de Bakhtin ([1950]2003) quando se afirma nos documentos que

a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (PCN, 1997a, p. 22).

Segundo esse documento, a formação dos alunos, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, deve fornecer subsídios e condições para ampliação das habilidades linguísticas desses alunos para o enfrentamento social. De acordo com os documentos oficiais, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM/Brasil, 2006), subsidiadas pelos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996), é responsabilidade da escola preparar o estudante para participar dos processos de interação na sociedade atual em toda sua complexidade, tornando-o autônomo em seu processo de aprendizagem. Desse modo, um dos caminhos que colabora para alcançar esse objetivo consiste em repensar o processo de ensino-aprendizagem das atividades da disciplina Língua Portuguesa (L. P.), uma vez que, como demonstram vários testes oficiais, como PISA, no qual o Brasil ficou na posição 55^a na última avaliação, ocorrida em 2012, do ranking de leitura num total de 65 países que participaram do teste, ficando abaixo de países como Chile, Uruguai, Romênia e Tailândia². O que chama mais atenção é o desempenho dos estudantes brasileiros, os quais conseguem alcançar 1/3 dos pontos na prova de leitura, conforme aponta o relatório do teste:

quase metade (49,2%) dos alunos brasileiros não alcança o nível 2 de desempenho na avaliação que tem o nível 6 como teto. Isso significa que eles não são capazes de deduzir informações do texto, de estabelecer relações entre diferentes partes do texto e não conseguem compreender nuances da linguagem.

Portanto, o nível de leitura dos estudantes é preocupante, pois está abaixo da média de outros países em desenvolvimento. Também, e não menos relevante, é preciso entender que o desenvolvimento da linguagem é importante para que o estudante aprimore sua autonomia intelectual e desenvolva bem as habilidades de escrita, leitura, fala e escuta. Ainda, um

² UOL (2013). Pisa: desempenho do Brasil piora em leitura e 'empaca' em ciências. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/03/pisa-desempenho-do-brasil-piora-em-leitura-e-empaca-em-ciencias.htm>. Acesso em: 22 set. 2013.

trabalho que visa colaborar com o processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita, justifica-se pelo alto índice de analfabetismo no Brasil. Conforme dados do IPEA³:

observando-se a questão do analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais, Goiás apresenta padrões desfavoráveis em relação à média regional e favoráveis em relação à nacional. Em 2001, 11,6% dos goianos eram analfabetos, contra 10,2% dos do Centro-Oeste e 12,4% dos brasileiros. Em 2009, apesar dos avanços, essa situação praticamente se manteve: os analfabetos compunham 8,6% da população de Goiás, enquanto, no Centro-Oeste e no Brasil, eles representavam 8% e 9,7% das pessoas, respectivamente.

[...]

A situação se torna mais séria quando se focalizam os índices referentes às populações rurais de Goiás. Ainda que as tendências de queda tenham sido mais intensas nessas zonas, os patamares continuam altos. A taxa de analfabetismo passou de 20,7%, em 2001, para 15,2%, em 2009.

Nesse contexto, o ensino de Língua Portuguesa passa atualmente por reformulações, essas advindas, especialmente, dos estudos sobre gêneros discursivos. Dessa forma, adotamos como perspectiva teórica básica para este trabalho, as concepções de Bakhtin/Volochínov ([1929] 2006) e Bakhtin ([1950] 2003), sobretudo, no que se refere aos gêneros discursivos que se centram, principalmente, nas situações de produção dos enunciados e em seus aspectos sócio-históricos. A teoria de Bakhtin/Volochínov ([1929] 2006) considera que a língua em uso é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida.

É com base nesses pressupostos que realizamos este estudo, uma vez que consideramos a questão histórica e o contexto das situações e lugares pesquisados para tentar não restringir a análise dos dados. E é também a partir desses princípios que se fez necessário o estudo dos vários aspectos sociais que podem influenciar o ensino e a aprendizagem dos alunos pesquisados, como demonstramos no capítulo 2, adiante.

Além dessa perspectiva teórica, também fomos guiados pela proposta das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM/BRASIL, 2006) e a partir da observação da prática didática em sala de aula, descrevemos e discutimos os efeitos do trabalho com os gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa em uma turma do 3º ano do Ensino Médio. As OCM/Brasil (2006, p. 28) explicitam que

a ênfase que tem sido dada ao trabalho com as múltiplas linguagens e com os gêneros discursivos merece ser compreendida como uma tentativa de não fragmentar, no processo de formação do aluno, as diferentes dimensões implicadas na produção de sentidos.

³ Indicadores Sociais nos Estados Brasileiros – Goiás. Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/situacao_social/120208_relatorio_situacao_social_go.pdf> Acesso em: 12 dez. 2013.

Mais uma vez, fica expressa a influência das ideias bakhtinianas nos documentos oficiais. Os estudos de Bakhtin fundamentam o debate sobre os gêneros discursivos. É possível observar a relevância desse autor subsidiando os estudos atuais. Nessa perspectiva, Cerutti-Rizzatti (2012, p. 249) considera que, após a propagação das ideias de autores como Bakhtin e Vigotski e a publicação dos Parâmetros Curriculares, aumentaram os interesses pelo ensino respaldado no *uso social da linguagem*. Dessa forma, segundo a autora, os gêneros podem se configurar como *(mega)instrumentos* para trabalhar a linguagem em uso. No entanto, eles não devem representar apenas mais uma tendência e, assim, não devem ser reduzidos a um *empacotamento* para consumo nas escolas. Eles devem ser o *meio* e não o eixo principal para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra. Sendo assim, Rodrigues (2000, p. 207) afirma que

uma das carências apontadas no ensino tradicional da produção escrita foi a desconsideração dos aspectos sociodiscursivos. A prática da redação escolar se transformou em meio para a verificação, avaliação da aprendizagem de aspectos gramaticais, ou para a avaliação da escrita em si (saber escrever sem erros ortográficos), desconsiderando-se as funções sociais da escrita, em suas condições de produção, os seus processos de produção.

Na concepção de Rodrigues (2000), o trabalho com a unidade real da comunicação discursiva, ou seja, o enunciado, que constitui os gêneros discursivos (BAKHTIN, [1950] 2003), pode possibilitar a oportunidade de explorar os sentidos do texto e não apenas seus aspectos gramaticais. Para Rodrigues, o trabalho com os gêneros discursivos reorientam as atividades de produção escrita no momento em que a escola “se abre para textos autênticos, exemplares de textos que circulam nas diferentes esferas sociais” (RODRIGUES, 2000, p. 208).

Para tanto, nosso estudo demanda, em princípio, que tenhamos claras, entre outras noções, as noções de língua, enunciado, discurso, e dialogismo, entre outros. Para atender a essas demandas, recorreremos, inicialmente, aos estudos de Bakhtin/Volochinov ([1929] 2006) e Bakhtin ([1950] 2003).

A seguir, tratamos desses temas e dos desdobramentos que eles tomam nos estudos linguísticos e, em particular, centramo-nos na questão dos gêneros discursivos.

1.2. Os gêneros discursivos na teoria bakhtiniana

Para este trabalho, optamos pelo uso da terminologia gênero discursivo. Essa escolha se deve à opção pelos estudos de Bakhtin, sobretudo em sua obra *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin ([1950] 2003), e *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*, Bakhtin/Volochinov ([1929] 2006), em que o referido autor destaca que os gêneros refletem suas esferas de circulação e, nesse reflexo, revela os diferentes matizes dialógicos. Vale frisar que cada noção mobilizada deve considerar sua relação com outras noções do autor, isto é, as noções não podem ser dissociadas umas das outras. Essa interconexão entre as categorias e subcategorias sugere que a noção de gênero discursivo de Bakhtin ([1950] 2003) não assume uma forma fixa e estanque, pelo contrário, pressupõe as relações dialógicas das atuações verbais, dos textos e a interação entre os sujeitos.

O lugar teórico de onde partimos enfatiza os princípios de Bakhtin/Volochinov ([1929] 2006) e seu posicionamento interacionista acerca da linguagem. Bakhtin/Volochinov ([1929] 2006, p. 128) considera que a língua “vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato”. Dessa forma, para o referido autor, a língua é coletiva, dialógica e depende da interação verbal. É nessa perspectiva discursiva que o estudo dos gêneros se faz necessário a esse trabalho. A partir disso, a metodologia centra-se na seguinte perspectiva de Bakhtin/Volochinov ([1929] 2006, p. 45):

- Não separar a ideologia da realidade material do signo (colocando-a no campo da “consciência” ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível).
- Não dissociar signo das formas concretas da comunicação social (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora desse sistema, a não ser como objeto físico).
- Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infra-estrutura).

O autor sugere um método que parte da linguagem em uso e leva em conta sua historicidade e essa noção é fundamental para o tratamento dos dados dessa pesquisa. Bakhtin/Volochinov ([1929] 2006) fala da ordem metodológica para o estudo da língua numa abordagem sociológica, ele indica que esta deve começar por: 1) análise das interações verbais, 2) análise dos enunciados e dos gêneros; e 3) análise das formas da língua na sua interpretação habitual (passo metodológico para o estudo das formas da língua “na língua” e não para o estudo das formas da língua nos enunciados e nos gêneros). Partindo dessa premissa, Brait (2010, p. 38) afirma que

compreender um texto significa, na perspectiva da análise dialógica do discurso e de um pesquisador nela inserido, descrever, analisar e interpretar formas de produção e construção de sentidos, considerando a inerente vocação semiótico-ideológica das produções textuais, aí incluída a esfera em que se insere.

Para isso, não podemos nos centrar em uma análise textual restrita aos aspectos gramaticais, mas, sim, devemos partir de uma *análise dialógica*. Nessa perspectiva, Brait (2000) afirma que, ao procurar diferenciar gêneros discursivos de gêneros textuais, alguns estudiosos ignoram a dinamicidade dos conceitos de Bakhtin. Sabe-se que não é um terreno tranquilo a definição de gênero, há certo conflito entre a noção de gênero discursivo e gênero textual. A autora faz uma crítica ao fato dos conceitos bakhtinianos serem tratados de forma mecânica por alguns autores. Ela afirma que o conceito de gênero discursivo não deve ser isolado das demais concepções bakhtinianas acerca da língua e da linguagem, tais como o discurso e o enunciado, pois, para Bakhtin ([1950] 2003, p. 274), o “discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir”. E o enunciado, segundo esse autor, “não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro” (BAKHTIN, [1950] 2003, p. 275). Para Bakhtin ([1950] 2003, p. 126), a enunciação é “puro produto de interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto de condições de vida de uma determinada comunidade linguística”.

Nesse sentido, Bakhtin ([1950] 2003, p. 296) afirma que “todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo”, portanto, os enunciados ocorrem de forma dialógica, como uma resposta aos enunciados que os antecedem ou que os precedem, essa *resposta* refere-se a um sentido amplo, pois “rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subtende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta” (BAKHTIN, [1950] 2003, p. 297). Portanto, são os enunciados que compõem os gêneros discursivos. Em consonância com essas postulações, consideramos a noção de comunicação como “processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas” (PCN, 2000, p. 17). Nesse sentido, Bakhtin ([1950] 2003, p. 262) afirma que

o emprego da língua efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela

seleção dos recursos lexicais, fonológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional .

Para o autor, esses três elementos (tema, estilo e composição) estão *indissoluvelmente* ligados na unidade enunciativa de acordo com cada campo da comunicação, assim, cada enunciado é “particular e individual, mas cada campo da utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros discursivos” (BAKHTIN, [1950] 2003, p. 262). Para esse filósofo russo, “até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero” (BRAKHTIN, [1950] 2003, p. 282). Portanto, o autor aproxima os gêneros primários da modalidade oral da linguagem que ocorre cotidianamente, como conversas informais, aos gêneros secundários das situações sociais mais complexas, em geral elaborados em instituições escolarizadas, na modalidade escrita, como, por exemplo, os artigos científicos.

Assim, a constituição dos gêneros discursivos está atrelada ao tema, ao estilo e a composição e eles são determinados pela situação de produção dos enunciados e as escolhas feitas pelos sujeitos. Para Bakhtin ([1929] 2006, p. 133), o tema é “determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entonações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação”, desse modo, “ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação” (BAKHTIN, [1929] 2006, p. 133).

Enquanto o estilo também está ligado à discussão acerca da linguagem em sua dinâmica real com tonalidades discursivas, pois, conforme Borges (2012, p. 149), o estilo refere-se também a “forma como cada pessoa tem de se expressar, sugerindo uma estreita relação entre estilo e personalidade, estilo e individualidade”. Sobre estilo, Bakhtin ([1950] 2003, p. 296) considera que

a estilística desconhece qualquer terceiro elemento. Ela só considera os seguintes fatores que determinam o estilo do enunciado: o sistema da língua, o objeto do discurso e do próprio falante e a sua relação valorativa com esse objeto. A escolha dos meios linguísticos, segundo a concepção linguística corrente, é determinada apenas por considerações semântico-objetais e expressivas. Com isto se determinam também os estilos da língua, tanto os de uma corrente quanto os individuais. O falante com seu conhecimento de mundo, os seus juízos de valor e emoções, por um lado, e o objeto de seu discurso e o sistema da língua (dos recursos linguísticos), por outro – eis tudo o que determina o enunciado, o seu estilo e sua composição. É esta parte dominante.

Além disso, a concepção de estilo no pensamento bakhtiniano também envolve características dialógicas. Segundo Borges (2012, p. 149), “o estilo pode ser pensado como conjunto de diferentes instâncias textuais que implicam escolhas em relação às diversas possibilidades oferecidas pelo sistema linguístico”. Portanto, é o locutor que determina as características temáticas, composicionais e estilísticas de seu texto ou discurso para adequar a esfera que deseja interagir.

Em relação à estrutura composicional, a forma como os conteúdos linguísticos são organizados para que se torne possível a comunicação entre os sujeitos discursivos, Bakhtin ([1950] 2003, p. 282-283) considera que

esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos são dadas a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas.

Como consta nesse trecho, para Bakhtin ([1950] 2003), já dominamos a língua materna antes de a estudarmos formalmente, uma vez que estamos expostos a inúmeros enunciados concretos, os quais ouvimos e reproduzimos na comunicação verbal que ocorre com os indivíduos com quem temos contato. Além disso, a forma dos textos, sua estrutura, sua composição são apreendidas pelos sujeitos antes mesmo de iniciarem o processo de escolarização, contudo, as estruturas mais formais são adquiridas posteriormente com a sistematização do conhecimento, o que ocorre geralmente nas instituições de ensino. Sendo que a comunicação real já requer o domínio dessas competências linguísticas, cabe ao ensino potencializar essas habilidades adquiridas previamente, o que, conseqüentemente, desencadeará o domínio dos gêneros discursivos. Para Silva (1999, p. 5),

na reflexão bakhtiniana, a noção de gênero discursivo reporta ao funcionamento da língua em práticas comunicativas, reais e concretas, construídas por sujeitos que interagem nas esferas das relações humanas e da comunicação. É, no interior dessas esferas, correspondentes às instâncias públicas e privadas do uso da linguagem, que se elaboram os gêneros discursivos, para responderem às necessidades interlocutivas dos sujeitos que nelas se inter-relacionam. Dada a diversidade de esferas da atividade e da comunicação humana, as quais refletem a diversidade das (inter e intra) relações sócio-culturais dos grupos sociais, os gêneros discursivos são múltiplos, heterogêneos, os quais, se abordados sob um ponto de vista teórico-metodológico, situam-se em um sistema *continuum* de situações discursivas [...]

Nosso estudo parte dessa premissa, mas é preciso lembrar que a noção de gênero de Bakhtin ([1950] 2003) carrega algumas releituras de diferentes autores. Segundo Borges (2012, p. 115), “o conceito de gênero bakhtiniano mantém relações de semelhança, de vizinhança, de afastamento, de diferença e de transformação com as mais diversas correntes teórico-disciplinares”. Pensando nessas características, é possível destacar os autores Bronckart (2006), Dolz e Schneuwly (2004) que apresentam pontos de semelhança, como por exemplo, quando partem de uma análise dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa. Há também certa convergência desses autores com o pensamento de Bakhtin ao optarem pela perspectiva discursiva que leva em conta o funcionamento da linguagem.

Por outro lado, conforme Borges (2012), esses autores referem-se a gêneros de texto e *tipos relativamente estáveis de texto*. Enquanto Bakhtin remete-se a *tipos relativamente estáveis de enunciados*. Sendo assim, a escolha pelos termos gênero textual não se trata de um emprego aleatório, pois se refere à forma como a comunicação humana se estrutura por meio dos textos, em que são apreendidos seu estilo, conteúdo e aspectos linguísticos. Já Bakhtin utiliza a denominação gênero discursivo referindo-se ao processo discursivo, ou seja, a comunicação discursiva.

Há um atravessamento de vozes bakhtinianas nos trabalhos de Bronckart (2006), Dolz e Schneuwly (2004), embora o conceito de gênero seja modificado, pode ocorrer diálogo entre os autores. Destacando que enquanto Bakhtin faz referência a gênero discursivo nos tipos de enunciados e características sociais e históricas, os outros autores referem-se a descrição da composição dos textos e sua materialidade linguística. Além disso, há nesses autores a preocupação em “transpor para o ensino uma abordagem didática a partir dos gêneros” (BORGES, 2012, p. 126), principalmente em relação à língua materna. Além da vinculação aos trabalhos de Bakhtin e Vigotski, os autores também possuem vinculação de caráter psicolinguístico atrelado ao sociointeracionismo.

A bibliografia atual nos apresenta mudanças significativas na noção de gênero, como por exemplo, Bazerman (2006) que pertence à escola americana que foi influenciada pelo pensamento de Bakhtin. Segundo Marcuschi (2008, p. 152), Bazerman “tem uma visão histórica dos gêneros e os toma como altamente vinculados às instituições que os produzem. A atenção não se volta para o ensino e sim para a compreensão do funcionamento social e histórico, bem como sua relação com o poder”. A teoria de Bazerman (2006, p. 31) fornece alguns conceitos que podem servir de base metodológica para elaboração e estudo de textos,

assim, um exemplo é a compreensão de gêneros como “fenômenos de reconhecimento psicossocial” que compõem parte do processo de atividades sociais.

Assim, Bazerman (2006, p. 23) utiliza esses conceitos para traçar relações com a noção de *conjunto e sistemas de gêneros e tipificação*. Entendendo *conjunto de gêneros* como coleção de tipos de textos, *sistema de gêneros* como abrangendo os diversos conjuntos e *tipificação* como o “processo de mover-se em direção a formas de enunciados padronizados”, isto é, que realizam certas ações em certas circunstâncias e determinadas situações. O autor propõe que as pessoas ao fazerem uso de textos criam novas realidades de significação e relações de conhecimento.

Bazerman (2006) possibilita refletir sobre a concepção de gênero e tipificação e seu funcionamento. A proposta do autor contribui para repensar as teorias sobre produção textual, bem como oferece instrumentos para ponderarmos sobre o papel da *criatividade social*. Ele sugere uma metodologia relevante diante do funcionamento da linguagem nas situações reais de ensino, uma vez que para o autor os fatos sociais “consistem em ações sociais significativas realizadas pela linguagem” (BAZERMAN, 2006, p. 22).

Outra perspectiva teórica que também dialoga em certa medida com os estudos de Bakhtin é apontada por Rojo (2005). Para ela, os estudos dessa perspectiva assentam-se nos estudos de Marcuschi (2008), os quais se assemelham aos de Bronckart (2006), sobretudo quando se referem à possibilidade de analisar textos a partir de sequências textuais. Nesse sentido, segundo Rojo (2005), embora exista uma dialogia entre Marcuschi e a enunciação de Bakhtin, é possível pontuar certas diferenças entre os dois. Assim, em seu texto *Gênero do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas* (ROJO, 2005), a autora fornece informações importantes para a discussão acerca dos trabalhos realizados com a teoria dos gêneros no cenário nacional. Rojo (2005, p. 186) busca explicitar as diferenças entre gênero discursivo e gênero textual:

[...] os trabalhos que estou classificando como adotando uma teoria de gêneros de texto tendiam a recorrer a um plano descritivo intermediário – equivalente à estrutura ou forma composicional – que trabalha com noções herdadas da linguística textual (tipos, protótipos, sequências típicas etc.) e que integrariam a composição dos textos do gênero. A outra vertente, a dos gêneros discursivos, tendiam a selecionar os aspectos da materialidade linguística determinados pelos parâmetros da situação de enunciação – sem a pretensão de esgotar a descrição dos aspectos linguísticos ou textuais, mas apenas ressaltando as ‘marcas linguísticas que decorriam de/ produziam significações e temas relevantes no discurso.

Tendo em vista o que afirma Rojo (2005), destacamos que os gêneros do discurso, ao serem tomados “como objeto de ensino de Língua Portuguesa, podem ser reconstruídos,

apropriados, transformados, atravessados, sobretudo, pelos pressupostos textuais e/ou discursivos” (BORGES, 2012, p. 115). Por isso, nesse trabalho, embora optemos pela abordagem teórica de Bakhtin ([1950] 2003), decidimos tomar a noção de Sequência Didática de Dolz e Schneuwly (2004), integrantes do grupo de pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de Genebra (Suíça), para atender as características das atividades realizadas na pesquisa. Assim, desenvolvemos as aulas a partir de sequências didáticas que são “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” e tem como finalidade “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Partindo da estruturação de sequência didática proposta por Dolz e Schneuwly, mas propondo uma perspectiva discursiva, Rojo (2001) afirma que quando se toma um gênero discursivo como objeto de estudo, torna-se necessário descrevê-lo com a ajuda das teorias linguísticas, enunciativas/discursivas e a partir da experiência de seus usuários. Dolz e Schneuwly (2004, p. 99), denominam esse momento, todavia, como *apresentação inicial* “o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e de atividade de linguagem a ser executada”.

Dolz e Schneuwly (2004) recomendam, portanto, que além de deixar bastante explícita a situação de comunicação na qual os estudantes devem agir, resolvendo um determinado problema de comunicação por meio da elaboração de um texto oral ou escrito, defina-se com precisão o gênero a ser abordado, podendo ser solicitado que os alunos leiam ou escutem exemplos do gênero visado. Assim, a sequência didática pode ser um instrumento formativo, “afastando-nos, de concepções pedagógicas que visam o mero treinamento do educando no desempenho de suas destrezas” (FREIRE, 2013, p. 16). Pois, é uma forma de criar possibilidade para a produção do conhecimento (Freire, 2013). Apresentamos as sequências didáticas na Seção 3.2 adiante.

Na próxima seção, esclareceremos a nossa opção pelos gêneros discursivos.

1.3. A escolha do trabalho com gêneros discursivos

Neste estudo, a reflexão acerca dos gêneros discursivos parte dos pressupostos teóricos de Bakhtin, mas não se esgotam nos escritos dele. Usamos também os estudos recentes acerca

da linguagem dentro de uma abordagem enunciativa, os quais também foram importantes para essa pesquisa. Além disso, as OCEM/Brasil (2006) direcionam este trabalho na medida em que norteiam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. A contribuição dos estudos de Bakhtin se dá à medida que o autor se ocupa da relação entre a língua e os processos de interação social, além das relações dialógicas das atuações verbais, dos gêneros discursivos e dos textos. Essas noções vão ao encontro do que propõe os PCN (1997a) e as OCEM/Brasil (2006), pois

o processo de ensino e de aprendizagem deve levar o aluno à construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente, recorrendo a diferentes universos semióticos, pode-se dizer que as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem (OCEM/BRASIL, 2006, p. 18).

No texto acima, é possível verificar a influência do pensamento bakhtiniano, pois os saberes que circulam socialmente são produzidos a partir das interações verbais que permeiam a sociedade. Outro aspecto diz respeito ao trabalho realizado a partir de gêneros discursivos variados, de modo a organizar as informações e o conhecimento que os estudantes precisam adquirir para alcançar a autonomia necessária para o domínio dos diferentes textos que circulam na sociedade. Para alcançar tal autonomia, os alunos possuem o desafio de aprender a lidar com linguagem em sua complexidade, em sua polifonia, pois,

a essência da polifonia consiste justamente no fato de que as vozes, aqui, permanecem independentes e, como tais, combinam-se numa unidade de ordem superior à da homofonia. E se falarmos de vontade individual, então é precisamente na polifonia que ocorre a combinação de várias vontades individuais, realiza-se a saída de princípio para além dos limites de uma vontade. Poder-se-ia dizer assim: a vontade artística da polifonia é a vontade de combinação de muitas vontades, a vontade do acontecimento (BAKHTIN, 2013, p. 23).

Na perspectiva bakhtiniana, os gêneros discursivos são “articulações discursivas que, além de produzir a textualidade, eles formam também à rede dialógica do discurso, onde cada enunciado cria um elo na cadeia da comunicação” (BORGES, 2012, p. 131). Portanto, a concepção tradicional de ensino de língua materna norteadas apenas pela gramática e por técnicas escritas de redações escolarizadas se afasta dos estudos bakhtinianos, os quais são essenciais ao nosso trabalho. Observa-se, assim, que para Bakhtin ([1950] 2003, p. 348)

a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.

Assim, os gêneros discursivos surgem para organizar essa dinamicidade em que vive o homem de forma a estruturar os enunciados que o envolvem e possibilitar uma comunicação efetiva. Dessa maneira, Borges (2012, p. 131) afirma que “os gêneros discursivos podem determinar a fala, uma vez que todas as enunciações dos discursos mostram escolhas particulares de formas construídas dentro de um todo”. Portanto, o processo de constituição da fala e dos textos é perpassado pelos discursos cotidianos que compõem o universo dos estudantes e, dessa forma, é preciso potencializar esse conhecimento de modo a contribuir para a ampliação e refinamento desses saberes.

Mas, conforme constatações de Borges (2012), embora os gêneros entrem na sala de aula como objeto de ensino e por consequência de um discurso que propõe a mudança do paradigma tradicional para o que anuncia um processo enunciativo do discurso, não é isso que ocorre no cotidiano escolar. O que se pode constatar em estudos recentes é que a didatização dos gêneros gera uma escrita de textos muitas vezes descontextualizados, ou seja, os gêneros entram na escola com uma ênfase apenas nos aspectos linguísticos e estruturais do texto, deixando de lados os aspectos enunciativos.

De encontro a esses aspectos, Borges (2012, p. 128) afirma que “são as instâncias reais de uso que devem ser colocadas em xeque, a sua historicidade que é inerente ao sentido do texto e que é feita de contradições, retomadas, significações, apagamentos, deslizamentos de sentido”. Segundo a autora, essa perspectiva significa que devemos “pensar o texto a partir do discurso que está presente não só no seu conteúdo, mas na maneira como ele é estruturado” (BORGES, 2012, p. 128).

Observa-se, nesse caso, que a contribuição da noção de gênero discursivo para as práticas didáticas ocorre na medida em que o ensino não seja centrado apenas na relação entre a “língua como código e texto, tampouco das relações linguísticas entre os elementos do sistema da língua ou entre os elementos de uma única enunciação, mas das relações dialógicas das atuações verbais, dos textos, dos gêneros discursivos” (BORGES, 2012, p. 131). Já que, na perspectiva de Bakhtin ([1950] 2003, [1929] 2006), a forma como são produzidos os gêneros discursivos remete-se ao funcionamento da língua na comunicação social e real e é composta por sujeitos que interagem nas diversas esferas da comunicação humana.

Segundo Rojo (2005, p. 197), as esferas comunicativas são divididas em dois grandes estratos, “as esferas do cotidiano (familiares, íntimas, comunitárias etc.), onde circula a ideologia do cotidiano, e as esferas dos sistemas ideológicos constituídas (da moral social, da ciência, da arte, da religião, da política, da imprensa etc.)”. Por meio dessa interação é que aprendemos a adaptar nossa fala às formas dos gêneros discursivos, por isso, eles são *relativamente estáveis*, para que não seja necessária sua recriação a cada nova comunicação, conforme afirma Bakhtin ([1950] 2003).

Todavia, a interação que ocorre espontaneamente na escola muitas vezes é podada pelo próprio professor. Percebemos que “na escola, o mundo autoritário de ser não permite o diálogo. Como dizer, se não sei o que nem como dizer? A situação formal da fala/escrita na sala de aula deve servir para o exercício da fala/escrita na vida social. Caso contrário, não há razão para as aulas de Língua Portuguesa” (PCN, 2000, p. 22). Mas há muita dificuldade ao longo desse caminho, pois muitos fatores impossibilitam que o professor desenvolva um trabalho que explore a oralidade e a escrita na sala de aula, como, por exemplo, o pouco tempo destinado à aula, além das questões políticas.

É importante considerar que há muitos momentos de interação em que os alunos poderiam se pronunciar, os quais são interditados e silenciados em virtude do estigma das variedades linguísticas usadas pela população não abastada no Brasil. Consta também nos PCN (2000, p. 16) que “quando deixamos o aluno falar, a surpresa é grande, as respostas quase sempre surpreendentes. Assim, pode ser caracterizado, em geral, o Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio: aula de expressão em que os alunos não podem se expressar”. A esse respeito, Antunes (2009, p. 165) afirma que

quando a escola se propõe a ensinar a produção de textos, na verdade, ela deverá objetivar capacitar os alunos para a prática social da múltipla e funcional comunicação oral e escrita. De outra maneira, não teria sentido nem o trabalho de quem ensina nem o esforço do outro de quem se dispõe a aprender.

Outro aspecto importante nesse sentido é ressaltado por Soares (2001) quando ela afirma que o ensino de língua não é uma tarefa só técnica, mas também política. Para essa autora, a relação entre linguagem e sociedade deve nortear a prática pedagógica, é preciso compreender as condições sociais e econômicas para o prestígio atribuído a uma variedade linguística e não outra. Dessa forma, é necessário conduzir o aprendiz a perceber a posição que ocupa o seu dialeto e as razões para que ele tenha que aprender um dialeto diferente do seu grupo social. Mas isso não será possível se o ensino continuar sendo guiado por apenas

um modelo texto, a redação escolar, uma vez que a sociedade é atravessada pela diversidade textual.

Além disso, é importante que os aprendizes tenham contato com outras variantes linguísticas. A interação social proporciona condições que ampliam o letramento dos alunos. Somente o conhecimento linguístico não é suficiente para que os aprendizes tenham sucesso em sua prática comunicativa, o conhecimento extralinguístico também se faz necessário ao aprimoramento do conhecimento escolar.

Esse é um dos aspectos em que é grande a contribuição de Mikhail Bakhtin para a Linguística. Seus estudos acerca dos gêneros discursivos não consideraram apenas a classificação, mas o dialogismo do processo de comunicação (MACHADO, 2005). Ao considerar tais variáveis, Bakhtin ([1950] 2003) afirma que os gêneros do discurso são diferentes formas de uso da linguagem que variam de acordo com as diferentes esferas de atividade do homem. Esse uso da linguagem se constitui na palavra.

Para Rodrigues (2000), é importante que os alunos tenham acesso a variados gêneros, de forma a perceberem os processos dialógicos presentes na escrita. No que se refere à perspectiva discursiva, além dos postulados de Bakhtin ([1950] 2003), também baseamo-nos em outros autores, como, por exemplo, Freitas (2000), que interpreta a linguagem como enunciado que emerge a partir da situação concreta de uso e produção da língua mediada por gêneros discursivos. No que se refere ao estudo do enunciado, em se tratando da relação entre o enunciado e uma memória que lhe é constitutiva, Bakhtin/Volochinov ([1929] 2006) entende que a memória está inscrita em outros enunciados aos quais o enunciado responde.

Mais uma vez, destaca-se a noção de enunciado, definido por Bakhtin/ Volochínov ([1929] 2006, p. 275) como “um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”. Para o referido autor, todos os enunciados são dialógicos no processo de comunicação, pois há uma dialogização interna da palavra que é perpassada pela palavra do outro. Segundo Fiorin (2008), essa dialogização é revelada nas relações de sentidos existentes entre os enunciados, ou seja,

isso quer dizer que o enunciador, para construir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo é as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados (FIORIN, 2008, p. 19).

Portanto, essas relações de sentido dialógicas estabelecidas entre os enunciados podem ser verificadas e compreendidas pelos alunos no interior dos textos que eles leem e produzem.

Esse exercício é fundamental para que os alunos percebam como as palavras dialogam com outras palavras e compõem os discursos, a fim de que se tornem críticos, no sentido de perceberem e compreenderem os discursos que os circundam. Assim, entendemos que é necessário pensar nessas relações como propõe Fiorin (2008). Para ele, as relações dialógicas

tanto podem ser contratuais ou polêmicas, de divergência ou de convergência, de aceitação ou de recusa, de acordo ou desacordo, de entendimento ou de desinteligência, de avença ou de desavença, de conciliação ou de luta, de concerto ou de desconcerto. (FIORIN, 2008, p. 24).

Isso significa dizer que as relações dialógicas não são estáveis e previsíveis, pois os sujeitos estão inseridos em um mundo complexo e vão se constituindo discursivamente por meio de vozes sociais. Dessa maneira, entre as várias vozes as quais o sujeito está imerso, é possível que algumas concordem ou discordem entre si. Diante desses aspectos, é válido destacar que

ao desconsiderar, no texto do aluno, o seu caráter social, sua própria voz, suas visões de mundo, coisificando-o, neutralizando-o, a escola não lhe dá oportunidades de analisar, sintetizar, argumentar e negociar significados por meio de práticas discursivas, nem tampouco considera a relevância dos aspectos processuais e discursivos da produção textual, razão por que existe, no Brasil, uma discussão acirrada em torno da ineficácia e da inadequação dessas práticas de letramento escolar (SANTOS, 2012, p. 18).

Para este trabalho, consideramos importante ir além de um ensino tradicional para se voltar às práticas discursivas e, assim, valorizar a interação em sala de aula. Também consideramos importante que os alunos reflitam sobre o seu papel na sociedade.

Na seção a seguir, apontamos os desafios teóricos do ensino de língua materna que foram identificados ao longo da pesquisa.

1.4. Gêneros discursivos e os desafios teóricos do ensino de Língua Portuguesa

No contexto atual, os novos suportes de reprodução da escrita merecem destaque, como, por exemplo, os computadores ligados à internet que possibilitam o acesso a uma imensidão de gêneros discursivos. Essas mudanças também se dão em função das transformações sociais e tecnológicas e se torna cada vez mais necessário compreender e buscar a melhor forma de apropriação desses novos mecanismos em benefício dos aprendizes. E é também a partir desses novos suportes que, sob o olhar sociointeracionista, o professor

pode ampliar sua prática didática, uma vez que o uso da internet nos ciberespaços para pesquisas e leitura está se fortalecendo a cada dia, em detrimento da pesquisa e leitura feitas em livros e outros materiais impressos.

A escola precisa proporcionar condições para que os estudantes se apropriem de todas as modalidades de funcionamento textual para que tenham condições de superar os desafios presentes na sociedade. Consta nos PCN (2000, p. 33) que a “LDB nº 9.394/96 aponta as finalidades específicas do Ensino Médio: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; o prosseguimento dos estudos [...]”, também consta nesse documento que a escola tem a incumbência de preparar o estudante para que ele tenha condições de conseguir acessar o Ensino Superior. E, assim, prossiga seus estudos, além de “promover o contínuo aperfeiçoamento e as adequações necessárias às novas alternativas de ocupação profissional” (PCN, 2000, p. 61).

Outros pontos que destacamos como potencializadores de dificuldades para o trabalho com uma postura dialógica, e com o trabalho pedagógico de Língua Portuguesa tendo como unidade básica o texto e seu estudo a partir da noção de gêneros discursivos, são as provas diagnósticas, de aferição de resultados das escolas, os vestibulares e, em se tratando do ensino médio, o ENEM. Sabemos que para tratar do ENEM ou de qualquer outro modelo de avaliação externa e de larga escala precisaríamos de um estudo aprofundado e cuidadoso. Contudo, não quisemos deixar de, pelo menos, mencionar o assunto e, assim, apontar alguns caminhos para estudos futuros. Desta forma, tratamos de aspectos do ENEM para mostrar como esse exame acabou, de certa forma, sendo um entrave ao trabalho com gêneros discursivos na escola pesquisada.

Nessa linha, perguntamos se a escola pode desconsiderar o Exame Nacional do Ensino Médio (doravante ENEM) que se insere entre o aluno e a universidade? Faz-se necessário considerar o ENEM porque este não se trata apenas de uma simples avaliação, o resultado do exame determina quem pode dar continuidade aos estudos em nível superior, seja em instituições públicas ou nas instituições particulares por meio de programas governamentais, pois,

afinal, o Enem é porta de acesso a inúmeras universidades públicas, bem como a importantes programas de Governo, como o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), o Ciências Sem Fronteiras e, mais recentemente, o Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (Sisutec) (BRASIL/ENEM, 2013, p. 3).

Considerando o perfil socioeconômico dos alunos de escola pública, dificilmente eles conseguirão custear o Ensino Superior em uma universidade particular. Assim, vemos um grande desafio posto à escola, que é instrumentalizar os estudantes ao longo de sua formação básica até o nível médio de modo que eles tenham condições de serem aprovados nas provas dos vestibulares, inclusive nas provas do ENEM. Mas há muitos obstáculos na concretização desse intuito. Um deles concentra-se na questão da linguagem, pois, mesmo sendo o ENEM um programa governamental cujo objetivo é possibilitar às classes desprivilegiadas o acesso à universidade, por meio de programas sociais, há nele a exigência de proficiência da língua formal, cujo domínio é restrito, em geral, às classes privilegiadas. Isso porque, desde sua criação, o ENEM vem sofrendo coerções da mídia para que se privilegie cada vez mais a linguagem padrão. Esse aspecto pode ser verificado nas duas fases do exame, na prova objetiva nas questões de Língua Portuguesa e, principalmente, na redação que compõe 50% da nota do exame do ENEM (2013, p. 7),

a prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, **do tipo dissertativo-argumentativo**, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. (...) Seu texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade **escrita formal da Língua Portuguesa** (grifos nossos).

É preciso ainda lembrar que, inicialmente, a prova do ENEM buscava constituir-se em uma perspectiva distanciada do modelo conteudista do vestibular, contudo, cada vez mais está se revertendo em um modelo meritocrático. Todos esses aspectos influenciam diretamente na atuação profissional dos professores de Língua Portuguesa, pois, caso focalize em suas aulas apenas as propostas curriculares, preparando atividades para o ensino dos gêneros discursivos, poderá estar deixando de auxiliar os alunos por não ministrarem os conteúdos específicos exigidos na prova do ENEM, cuja proposta centra-se no tipo textual dissertativo. Todavia, diferentemente do que consta no Guia, as OCEM/Brasil (2006, p. 36) direcionam o trabalho docente tendo em vista a teoria dos gêneros discursivos, pois

o que se propõe é que, na delimitação dos conteúdos, as escolas procurem organizar suas práticas de ensino por meio de agrupamentos de textos, segundo recortes variados, em razão das demandas locais, fundamentando-se no princípio de que o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos, como materialidade de gêneros discursivos, à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem.

O ENEM está na contramão da proposta que esses documentos apresentam, mas deixar de instrumentalizar os alunos para a prova do ENEM é deixá-los inseguros e angustiados, além de descrentes da atuação do professor de Língua Portuguesa. Contudo, trabalhar com a proposta da prova do ENEM pode representar também ter que ignorar as variedades linguísticas e tratar apenas os aspectos da língua padrão formal e, assim, deixar de considerar as orientações dos documentos oficiais, porque tais documentos afirmam que

na base desses dois conceitos de língua como gramática e de cultura padrão está a homogeneidade; e na base da promoção e da defesa da homogeneidade na língua e na cultura está a exclusão social. Isso no sentido de que a homogeneidade de ambos, ao impor uma normatividade ou modelo único, marginaliza e elimina as variantes socioculturais e de linguagem que naturalmente compõem qualquer língua e qualquer cultura (OCEM/BRASIL, 2006, p. 108).

Portanto, a prova do ENEM está reproduzindo um ensino que tanto foi criticado por visar o mero treinamento teórico do aluno que tem apenas o objetivo de tirar uma nota alta nos exames vestibulares. Não motivou a extinção de cursinhos preparatórios, ou ao menos a abolição do método mecânico de ensino, pelo contrário, o ENEM força as escolas a aderir a essa lógica. A referida lógica pode ser explicada pelo mercado do conhecimento.

Sabemos que inicialmente o ENEM foi criado com a função de avaliar a qualidade do Ensino Médio. Hoje, o ENEM tornou-se um processo seletivo de larga escala. E continuamos verificando a precária situação do ensino público no país e o Governo Federal tomou poucas medidas para melhorar o Ensino Médio. Conforme os índices do IPEA, publicados pelo Correio Brasiliense (2011), a situação da educação no Brasil é alarmante,

em termos de Brasil, somados analfabetos convencionais e funcionais, chega-se a 20,4% da população, ou seja, um em cada cinco brasileiros acima de 15 anos é subescolarizado. Ao acrescentar os dados do Pisa, grosso modo, pode-se dizer que mais da metade da população, de 15 anos de idade ou mais, possui dificuldades oriundas da baixa ou da falta de qualidade da educação.

Esse fato nos faz indagar se esse processo de avaliação do ENEM possui apenas um fim em si mesmo, pois há a necessidade da efetivação de Políticas Públicas para serem implementadas de modo que esses problemas sejam resolvidos. A escola certamente está envolvida nessa problematização. Entretanto, não nos deteremos nessa discussão nesse trabalho, apenas detectamos que esses aspectos atravessaram essa pesquisa e precisavam ser levantados.

No próximo capítulo, apresentamos o percurso metodológico que conduziu essa investigação. Assim, discutimos a abordagem, o contexto e o cenário pesquisado, além dos procedimentos adotados na coleta de dados. Passemos, então, ao capítulo sobre a metodologia da pesquisa empreendida e, conseqüentemente, dessa dissertação.

CAPÍTULO 2 - ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nesse capítulo, objetivamos apresentar os aspectos metodológicos que percorremos nessa pesquisa. Centramo-nos no contexto, na abordagem, nos sujeitos e nos procedimentos.

2.1. Contextualização da pesquisa

Os dados desta pesquisa foram coletados no Colégio Estadual David Skaf, um colégio da rede estadual de ensino, localizado na cidade de Senador Canedo/GO. Atuaram como colaboradores de pesquisa alunos de uma turma do 3º ano do Ensino Médio. A opção por desenvolver o trabalho dentro de um colégio se deve ao fato de a escola se constituir num local privilegiado por apresentar a realidade de forma complexa e contextualizada. Assim, as tensões, os conflitos e as estratégias que permeiam e atravessam o ensino e a aprendizagem, acontecem em tempo real e fornecem elementos que são essenciais para pensarmos sobre todo esse processo. Nesse sentido, Moreira e Callefe (2008, p. 39) afirmam que “essa reflexão é crucial, uma vez que os pressupostos do pesquisador em relação à natureza da realidade, à verdade e ao mundo físico e social têm uma influência muito grande na realização da pesquisa”.

Assim, este trabalho buscou analisar e intervir na realidade escolar durante as aulas da disciplina de Língua Portuguesa. A metodologia tanto para a análise quanto para a intervenção partiu da abordagem qualitativa, de cunho etnográfico. Segundo Creswell (2007, p. 202), a pesquisa qualitativa é “um instrumento investigativo no qual o pesquisador gradualmente compreende o sentido de um fenômeno”. Nessa perspectiva, foi necessário que a metodologia possibilitasse a observação, a coleta de dados e a intervenção na realidade, caracterizando-se, inclusive, em uma pesquisa-ação, que contou com a parceria da professora, pois, concordamos com Santos (2012, p. 111) quando postula que

o desenvolvimento de uma pesquisa-ação [...] torna-se relevante, em primeiro lugar, porque não se limita apenas a registrar, a descrever e a interpretar dados gerados pelo pesquisador, mas fundamentalmente porque, em sendo crítica, leva em consideração a voz dos seus sujeitos, os quais fazem parte do contexto do qual emergem as situações e as problemáticas investigadas.

Optamos pela metodologia da pesquisa-ação a fim de realizar um trabalho em conjunto com o professor, pois, conforme Moreira e Callefe (2008, p. 66), entre os sujeitos que podem fazer uma pesquisa-ação nas escolas destacam-se “o professor, ou professores que trabalham em um conjunto com um pesquisador ou pesquisadores”. Nesse sentido, segundo Miranda e Resende (2006), a pesquisa-ação é uma concepção de pesquisa que articula a relação entre teoria e prática no processo de construção do conhecimento e envolve a participação do pesquisador. Para essas autoras, a própria investigação se converte em ação, em intervenção social, possibilitando ao pesquisador uma atuação efetiva sobre a realidade estudada. Assim,

no trabalho com os gêneros em sala de aula, a ênfase recai sobre as ações e as práticas retóricas e não sobre os elementos linguísticos ou textuais. Desse modo, essa abordagem contrapõe-se ao modelo prescritivo de ensino, propondo que se considere o caráter dialógico e responsivo dos gêneros. Isso pode aproximar as práticas de letramento escolarizadas do cotidiano dos alunos. Do ponto de vista metodológico, essa mudança na perspectiva de abordagem dos gêneros representa um avanço significativo, proporcionando um ensino mais produtivo da língua, à medida que se destacam, nesse processo, aspectos discursivos e pragmáticos, tornando mais eficazes as práticas letradas desenvolvidas na esfera escolar (SANTOS, 2012, p. 58)

Levando em conta esses aspectos, interessa-nos capturar durante a pesquisa, por exemplo, “a fluidez, espontaneidade e criatividade da vida em sala de aula” (MOREIRA; CALLEFE, 2008, p. 59), por isso, optamos por desenvolver predominantemente uma pesquisa de cunho qualitativo. Diante disso, podemos destacar as afirmações de Lüdke e André (1986, p. 12) acerca da pesquisa qualitativa: “o pesquisador, deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado”. Como afirma Santín Esteban (2010, p. 27), “a pesquisa qualitativa é uma atividade orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos”.

Através de uma metodologia centrada na pesquisa-ação, descrevemos e analisamos situações de ensino-aprendizagem realizadas numa sala de aula a fim de propor reflexões que favorecessem as ações desenvolvidas pelo docente, por meio de sequências didáticas (SD) elaboradas a partir de uma metodologia dialógica. Por isso, em toda a pesquisa houve a observação participante, pois é uma técnica que permite ao pesquisador ter contato com o universo social dos participantes, assim, “são feitas anotações detalhadas em relação aos eventos testemunhos, as quais são organizadas e classificadas de forma que o pesquisador possa descobrir os padrões de eventos que aparecem naquele mundo” (BIDDLE; ANDERSON apud MOREIRA; CALLEFE, 2008, p. 20), isso inclui todo o colégio, mas, sobretudo a sala de aula.

A pesquisa-ação em campo foi realizada no período de 01 de agosto de 2012 a 11 de dezembro de 2012 com uma turma de 25 alunos do 3º ano do Ensino Médio. Apesar da riqueza dos textos e de todas as possibilidades de análises que eles podem suscitar, o nosso maior interesse e, por isso enfoque, recai sobre a investigação das formas de se utilizar a teoria bakhtiniana por meio dos gêneros discursivos como instrumento para instaurar momentos de aulas conduzidas por uma postura interacionista. Portanto, o processo exigiu uma postura dialógica de todos os envolvidos nas atividades escolares. Sendo assim, consideramos que

um conjunto de frases pode estar bem amarrado, entre si, digamos, do ponto de vista coesivo, mas não fazer nenhum sentido. Para ser relevante um texto tem de fazer sentido e, não necessariamente, ser coeso. A coesão só é significativa na medida em que faz sentido. E na medida em que faz sentido é discurso (POSSENTI, 2001, p. 8).

Partindo dessa premissa, fizemos a escolha pelo relato das atividades e não por descrever atividade por atividade. A estratégia metodológica parte da descrição etnográfica detalhada do processo conduzido pelos gêneros discursivos, pois

a partir do conceito bakhtiniano, considerando o que os gêneros fazem ao se inserirem em uma ação social e discursiva, os adeptos dessa corrente teórica propõem uma abordagem pragmática, contextualmente situada, sem se limitar à classificação destes, mas preocupando-se, fundamentalmente, com critérios voltados para a plasticidade, a mobilidade e a criatividade que envolve sua produção (SANTOS, 2012, p. 17).

Diante das afirmações de Santos (2012) a partir da teoria bakhtiniana, consideramos o ponto principal dessa pesquisa o aspecto dialógico e responsivo dos gêneros e isso não pode

ser apreendido em sua totalidade, é previsível seu caráter de *inacabamento*. Conforme Bakhtin ([1950] 2003, p. 348), “cada pensamento e cada vida se fundem no diálogo inconclusivo. É igualmente inadmissível a reificação da palavra: sua natureza também é dialógica”. Procuramos fazer aquilo que foi possível dentro dos limites colocados pelo próprio contexto e, nesse percurso, a participação dos alunos foi essencial para expandirmos nossas limitações à medida que buscávamos contribuir para o desenvolvimento de suas habilidades.

A seguir, caracterizamos de forma sucinta o cenário da pesquisa e alguns aspectos da instituição que foi a fonte dos dados dessa pesquisa.

2.2. Caracterizando o cenário: instituição de ensino pesquisada

Como dissemos, a pesquisa teve duração de dois anos e ocorreu no Colégio Estadual David Skaf, por meio da participação efetiva e do acompanhamento das aulas de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio, acompanhamento que se prolongou ininterruptamente por um semestre. A escolha de uma escola afastada do centro da cidade e com limitadas condições de funcionamento teve um propósito preciso: verificar dentro desse contexto a contribuição do trabalho desenvolvido a partir dos gêneros discursivos de circulação social para o ensino e a aprendizagem de estudantes do Ensino Médio com limitada escolarização formal. Segundo dados do INEP (1998, p. 1),

dos 35,8 milhões de alunos do ensino fundamental, 32,4 milhões (90,5%) estudam em escolas públicas e apenas 3,4 milhões (9,5%) em escolas particulares. No **ensino médio**, dos 6,9 milhões de alunos existentes, **82,4% estão nas escolas públicas** [...] O setor público só não tem a maioria dos alunos na educação especial, que atende os portadores deficiências, e no ensino superior. Na educação especial, o setor público é responsável pelo atendimento de 46,8% dos 293 mil alunos. E no **ensino superior**, sustenta **37,8%** dos 2 milhões e 125 mil alunos (grifos nossos).

Podemos verificar a partir dos dados do INEP (1998) que a escola pública é responsável pela educação básica brasileira. Dessa forma, um estudo em uma escola pública justifica-se em primeiro lugar pelo papel dessa escola na sociedade. Assim, com a pesquisa na escola pública temos a oportunidade de verificar se os avanços alcançados pelas teorias podem ser disseminados por todas as camadas sociais. Além disso, é necessário entender a importância do espaço como essencialmente social, conforme afirmam estudiosos como Milton Santos (1996), pois os atos de morar, trabalhar e estudar só se concretizam por meio

do espaço, ele é o resultado de disputas e de relações sociais. Segundo Castilho (2007), o espaço também é um campo simbólico e possui muitos significados que condicionam ações, convivências e escolhas.

No decorrer da pesquisa, observamos que o colégio David Skaf possui poucos materiais e suportes didáticos com os quais os professores podem contar. Além do giz, lousa e trocas orais, o colégio dispõe de uma máquina de xérox, com restrição de cópias, duas TVs, três DVD's, quatro datashows e três computadores. Há ainda uma pequena biblioteca, que embora precária, pode ser usada pelos alunos para leitura no local, pois ainda não há empréstimos para os alunos por causa da falta de catalogação do acervo.

Notamos ainda que alguns materiais e suportes tecnológicos presentes na escola não são utilizados por alguns professores porque ainda não conseguem fazer a apropriação dessas tecnologias, como, por exemplo, o datashow. Dessa forma, eles continuam ministrando suas aulas apenas com a lousa, giz e a própria voz. Falta a criação de um curso de formação de professores para o uso das novas tecnologias.

Em relação a localização do colégio, o bairro da escola chama-se Residencial Araguaia e já foi um bairro de Goiânia antes da emancipação do município de Senador Canedo em Goiás. A escola encontra-se a aproximadamente 30 minutos de Goiânia em um percurso feito de carro. A maioria dos alunos vai para a escola a pé, pois moram nas proximidades do colégio, mas há alguns alunos que utilizam bicicletas, motocicletas, carro e há vários alunos que utilizam o transporte coletivo fornecido pela prefeitura para chegarem à escola. Desses alunos que utilizam o transporte público, muitos são moradores da zona rural do município de Senador Canedo.

O colégio pesquisado é estadual. No entanto, o governo do estado não oferece transporte para os alunos. Essa incumbência fica por conta da prefeitura que o executa com certa precariedade. A proximidade de Goiânia não permite que os alunos se sintam em um bairro periférico, embora esse bairro seja afastado do centro de Goiânia e do centro de Senador Canedo.

Inaugurado em 2003, o Colégio Estadual José David Skaf surgiu da parceria dos governos Estadual e Municipal para atender a comunidade Escolar do Distrito das Oliveiras, sendo construído no bairro Residencial Rio Araguaia, Rua Tucunaré, Quadra 10, Lote 10, no município de Senador Canedo, distante 18 km da sede do governo municipal. A área onde foi construído o setor Residencial Rio Araguaia e o Colégio Estadual José David Skaf foi de propriedade da família Skaf (empresários no ramo de laticínio em Pires do Rio - Goiás). O terreno da escola tem área 4016,00 m² e área construída 3444,04 m². O colégio é vizinhado

pelos bairros Jardim das Oliveiras, Parque Alvorada, Jardim Liberdade, Parque Alvorada II, Residencial Castros, Residencial Morada do Sol, Estrela do Sul, Vila Matinha, Residencial Flor do Ipê, Vila Pedroso (Goiânia), além de várias propriedades rurais. Assim, percebe-se que o colégio, antes afastado e distante, acabou ficando em um lugar de fácil acesso para alguns alunos.

Quanto ao acolhimento da pesquisa, podemos dizer que toda comunidade escolar esteve pronta a nos receber e nos auxiliar o tempo todo. A recepção da pesquisa pelo diretor, coordenadores e demais profissionais da escola foi a melhor possível. A equipe da escola possibilitou tanto o acesso ao local como o acesso a todo material que se fez necessário durante o desenvolvimento da pesquisa. A equipe da escola também demonstrou um bom diálogo entre si e uma boa convivência.

Nos primeiros contatos com os alunos, eles ficaram um pouco apreensivos, como já era esperado, mas, em virtude da presença constante da pesquisadora em sala de aula, em poucos dias os alunos já estavam bem familiarizados. Conforme Moreira e Calfe (2008, p. 56), “na pesquisa educacional, o debate sobre técnicas quantitativas e qualitativas está refletindo no movimento nas últimas duas décadas em considerar o que está acontecendo nas escolas e nas salas de aula em particular”, por isso, tornou-se imprescindível o acompanhamento das aulas.

Nesse percurso, verificamos algumas barreiras enfrentadas pela professora, alunos e a gestão escolar, bem como as estratégias que a professora lança mão para vencer as dificuldades encontradas na sala de aula. Um dos grandes problemas é a falta de motivação dos alunos para a realização das tarefas e compreenderem que a aula representa um momento de trabalho, como afirma Possenti (2001, p. 10),

uma sala de aula é um lugar de trabalho. Se isso também pode dar prazer, ótimo, mas é antes de tudo trabalho [...]. Vamos ler e depois comentar o texto, por mais chato que seja. O projeto é que se possa ver num texto objetos de interesse. Objetos que serão muito mais interessantes se você evitar ficar perguntando banalidades [...] O interessante ocorre na medida em que se força, se obriga a trabalhar, se valoriza as “sacadas” mais instigantes em vez do que é barato ou superficialmente dado. Isso significa enxergar as pessoas presentes na sala como indivíduos que têm experiência de vida, que leram, que conhecem coisas, ouviram falar de coisas e assim por diante.

As reflexões do autor são pertinentes porque refletem a rotina da professora participante da pesquisa, pois, mesmo quando ela apresenta uma atividade diferente, como, por exemplo, um filme ou uma música, os alunos tendem a buscar apenas diversão. Sendo que se trata de suportes em que os enunciados fluem e podem proporcionar momentos de

interação em que a linguagem se constitua como objeto de ensino. A professora mostrou-se atuante nesse sentido, pois executou as atividades de forma séria, com propostas que possibilitaram o diálogo e motivaram os alunos a se sentirem capazes de se pronunciar diante das problematizações. Esse processo pode ficar mais prazeroso quando os próprios alunos percebem seu desenvolvimento por meio do trabalho árduo na sala de aula, de uma maneira mais efetiva e isso possibilitará boas oportunidades no enfrentamento social.

Além disso, ocorreram outros impedimentos para que as aulas acontecessem normalmente, pois em pouco tempo, foi possível observar que o trabalho da professora de Língua Portuguesa nessa escola pública é atravessado por várias dificuldades, e ao contrário do que se possam imaginar, as dificuldades não são apenas pela questão de falta de material, infraestrutura e baixos salários. Isso porque existem outras barreiras e, nessa escola observada, uma grande barreira é o tempo. O tempo para a aula de Língua Portuguesa é pouco, embora tenha aula todos os dias da semana, ela dura apenas quarenta e cinco minutos na turma de 3º ano do Ensino Médio, tornando o trabalho bastante fragmentado. Esses problemas existem, mas a criatividade e vontade em realizar um bom trabalho, por parte de algumas profissionais, como a professora de Língua Portuguesa, superam a maior parte dessas dificuldades.

Nessa linha, mesmo com a elaboração de uma proposta de trabalho com os gêneros discursivos, explicações, contextualizações, conforme consta nas orientações e no planejamento, o trabalho não flui como previsto em todas as aulas. Esse fato se dá porque há algumas interrupções, tais como as ocasionadas em decorrência de feriados, de alguns eventos e em muitas vezes por aspectos do cotidiano escolar, como o toque da sirene, o qual pode interromper momentos em que os alunos começam a se concentrar e iniciam a atividade e, com isso, pode provocar a quebra do raciocínio e a interrupção da tarefa. Já no outro dia, partes das atividades da aula passada tendem a se repetir, pois é preciso lembrar os alunos das reflexões-ações propostas, agora de forma mais acelerada, pois a sirene logo virá interromper a aula. Certamente houve o planejamento das intervenções e/ou atividade pedagógicas considerando o tempo da aula, mas os assuntos que surgem, o dinamismo da interação e outros fatores fazem com a ação na emergência se sobreponha ao que fora planejado anteriormente. No final, podemos dizer que 45 minutos de aula por semana é, sem dúvida, um tempo muito pequeno.

Nessa perspectiva, outra dificuldade encontrada foi à questão da interrupção do planejamento da aula da professora por parte da própria escola. Quando ela consegue, embora com muito esforço, dar sequência às atividades, seu trabalho é mais uma vez interrompido por

fatores externos. Entre as dificuldades, destaca-se a paralização das aulas em virtude de eventos promovidos pela administração, como, por exemplo, uma semana para festividades relacionadas à gastronomia local, outra semana para jogos inter classe e outra semana para eventos culturais. A interação promovida pela escola é importante para subsidiar o contato com os alunos de turmas diferentes e para a constituição dos sujeitos enquanto seres sociais, porém ressaltamos que os eventos quebram a sequência do trabalho realizado em sala de aula e, por isso, poderiam ser repensados, inclusive, em relação a quantidade de dias disponibilizados.

Por outro lado, a escola também recebe muitas cobranças, inclusive de órgãos governamentais, para a aplicação de avaliações nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Essas solicitações implicam que a professora precisa preparar os alunos para esses eventos, pois a escola pode ter prejuízos caso não melhore a média geral. Desse modo, são destinadas algumas aulas para a preparação dos alunos dentro da proposta estabelecida pela instituição que fará a fiscalização posteriormente.

Outra questão que pode ser considerada como “entrave” é o elevado número de solicitação da participação de alunos em concursos. São inúmeras as correspondências que chegam à escola com pedidos para a participação em concursos de redação, as quais o diretor traz para a professora e solicita que os alunos participem e sejam preparados. Esses concursos, de forma geral, privilegiam apenas tipologias textuais, caminhando na contramão da proposta de trabalho da professora e dos pressupostos presentes nos documentos oficiais de referência para os processos de ensino e da aprendizagem dos brasileiros, como os PCN (1997a, 2000) e OCEM/Brasil (2006). Não se trata de tirar a oportunidade dos alunos de participarem das competições escritas, tirando-lhes a chance de ganharem prêmios para eles e para a escola. Contudo, não se pode esquecer a preocupação primordial da escola, preocupação que consiste em formar os sujeitos para atuarem ativamente na sociedade, posicionando-se de forma crítica. Dessa maneira, percebemos a necessidade de trabalhar com a diversidade de gêneros discursivos a partir de situações de comunicação e não apenas treiná-los para a escrita de uma redação. Assim, foi possível perceber que novas exigências são feitas aos professores de Língua Portuguesa. Tais exigências, conforme Suassuna *et al* (2006, p. 230), citando Geraldí, vão além da formação teórica e as condições de ensino requer “uma atuação sempre atenta às interlocuções da sala de aula, aos indícios de compreensão dos alunos, aos processos enunciativos que orientam o trabalho de produção textual”.

Esses são apenas os impedimentos mais frequentes, existem inúmeros outros fatores como feriados, empréstimos da escola para eventos de órgãos governamentais, como a

prefeitura, o TRE, entre outros, que utilizam o prédio da escola para realizar eventos como votações de conselhos e de processos eleitorais. Portanto, durante o período em que a pesquisa foi desenvolvida, muitos fatores atravessaram a proposta inicial de trabalho. Com o acompanhamento das aulas, tivemos uma noção da complexa dinâmica no cotidiano dos alunos e das interferências que permeiam as aulas de Língua Portuguesa. Somando-se a isso, há expectativas e cobranças feitas pela escola e pelo governo do estado de Goiás acerca do desempenho dos alunos nessa disciplina.

A seguir, passamos a descrever, os participantes das atividades desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa.

2.3. Detalhando a pesquisa

Durante o período da pesquisa, o ensino de Língua Portuguesa foi realizado tendo como norte ou eixo de ações a perspectiva dialógica de Bakhtin. Desse modo, procurou-se desenvolver o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa de maneira intrínseca às interações discursivas nas quais os alunos estavam envolvidos. Para Bakhtin ([1929] 2006, p. 81), a língua é “o produto de uma criação coletiva, um fenômeno social”. Essa perspectiva é importante para a construção de uma prática didática que almeja estudar a língua considerando o exercício social nas diversas esferas da atividade humana.

A referida pesquisa teve a duração de dois anos, sendo que destes um semestre foi dedicado à pesquisa de campo, à observação e intervenção das/nas aulas de Língua Portuguesa. O trabalho foi realizado em conjunto entre pesquisadora, professora regente da disciplina Língua Portuguesa da sala pesquisada, funcionários da escola e os alunos. Durante o andamento da pesquisa foi preciso fazer intervenções nas atividades, observações das aulas, bem como se fez necessário o acesso aos textos dos alunos, mediante prévia autorização destes, como exige o Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás.

Diferentemente de outras salas de aula de algumas escolas estaduais que chegam a ter mais de 40 alunos, a turma pesquisada era composta por 25 alunos, fato que contribuiu para a realização do trabalho, pois tornou possível o desenvolvimento de diversas atividades na sala de aula. Embora o período da aula fosse o matutino, a maior parte dos alunos exercia atividade profissional remunerada após o período escolar. A faixa etária deles variava entre 16 e 18 anos e quase todos se inscreveram em algum processo seletivo, sobretudo o ENEM com o intuito de ingressar no Ensino Superior. Foi possível perceber que os alunos atribuíam muita

importância à disciplina de Língua Portuguesa, respeitavam a professora e tinham poucas faltas.

Segundo relato da professora, os alunos do 3º ano do Ensino Médio vinham sendo acompanhados por atividades realizadas a partir da perspectiva teórica bakhtiniana desde o 2º ano e isso pode ter facilitado o trabalho no semestre pesquisado. A professora também participa de um projeto de reforço escolar em que disponibiliza aulas de Língua Portuguesa aos sábados. Esse trabalho é desenvolvido em parceria com o professor de Matemática e tem o apoio dos dirigentes do colégio. A professora, formada em Letras-Licenciatura em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Goiás, tem cinco anos de magistério e atua em dois turnos de trabalho, matutino e noturno. Ela mostrou-se receptiva ao tomar conhecimento desse projeto de pesquisa e prontamente aceitou desenvolvê-lo. Além disso, foi formada uma parceria para a pesquisa-ação entre a professora e a pesquisadora. Imediatamente, tivemos acesso aos conteúdos, materiais disponibilizados pela escola, relatos da professora sobre a rotina escolar e sobre a abordagem sociointeracionista adotada na elaboração das aulas.

A professora permitiu a participação também durante o planejamento das aulas, momento em que foi possível uma longa discussão sobre cada aula e cada gênero discursivo que poderia ser abordado durante as aulas. Após a participação em algumas aulas, houve a necessidade de uma redefinição do planejamento, de modo a adaptá-lo às necessidades dos alunos, isso sempre possibilitava novas discussões teóricas que se desencadeavam em um processo dialógico de produção do material. Sempre que possível, buscamos atender aos interesses dos alunos de modo a motivar a participação da turma. Esses aspectos estão relacionados não apenas ao material selecionado, mas também as metodologias voltadas ao processo de produção escrita e oral dos estudantes.

Nessa perspectiva, destacamos que o projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética e aprovado em tempo hábil. Contudo, a exigência em apresentar previamente o questionário para ser aplicado durante a pesquisa pode ter contribuído para o engessamento de algumas questões. Objetivamos, com a aplicação do questionário, verificar como os alunos perceberam a sua apreensão de saberes e das ações que eles realizaram a partir do desenvolvimento da pesquisa. Além disso, consideramos importante a diversidade de vozes presentes na sala de aula que pode revelar a imagem que os alunos fazem do trabalho e dos interlocutores.

A partir do primeiro contato com a escola, foram feitos todos os esclarecimentos acerca da forma como o projeto seria desenvolvido. Logo após conseguirmos o consentimento dos gestores, os esclarecimentos foram feitos aos alunos e também obtivemos a autorização

destes e de seus pais e/ou responsáveis (quando foi este o caso) para a realização da pesquisa. Todos os alunos maiores de idade assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e a maior parte dos alunos menores de idade conseguiram a assinatura dos pais, exceto alguns estudantes que afirmaram que os pais só não assinaram porque tinham que colocar o número do documento pessoal.

Também, a discussão sobre o documento do comitê de ética foi uma oportunidade de discutir com os alunos a importância de se considerar nas aulas textos que circulam socialmente e também ponderar sobre os direitos autorais das publicações dos textos. Nessa oportunidade, surgiram ainda questionamentos dos estudantes sobre o funcionamento da pesquisa e sobre a forma como a Universidade Federal de Goiás acompanha todo o processo. Assim, explicamos que todo o acompanhamento feito pelo Comitê de Ética visa coibir usos indevidos de dados pessoais dos sujeitos.

A seguir, pontuamos os procedimentos adotados para a coleta de dados.

2.4. Procedimentos adotados na coleta de dados

Com o intuito de enriquecer as constatações decorrentes desta pesquisa, adotamos alguns procedimentos para realizarmos a triangulação de dados, coletados a partir de diferentes fontes de informação, a fim de chegar a um resultado mais próximo da realidade investigada. Assim, escolhemos como fontes de dados as observações por meio do diário de campo, os textos dos alunos produzidos a partir das sequências didáticas e o questionário aplicado aos alunos. Foi preciso considerar todos esses aspectos para selecionar a forma mais apropriada para desenvolver essa pesquisa e os meios mais adequados para atingir os objetivos esperados.

Como já dissemos, durante a pesquisa, foi possível contatar a professora, antes e durante o planejamento das aulas. O contato prolongado possibilitou acesso a informações prévias acerca do contexto dos alunos e isso nos fez optar por aplicar o questionário apenas no final da pesquisa. O questionário foi aplicado com perguntas abertas para que os alunos exercessem de forma legítima o direito de expressar suas vozes que muito contribuíram com as reflexões desse trabalho. Trata-se de uma ferramenta importante que os alunos puderam dispor para expressar suas ideias, críticas e elogios. Segundo Santos (2014, p. 69), a voz do aluno precisa ser o "meio discursivo para se fazerem ouvir e para intervirem, visando à participação e à mudança social". As questões a seguir, foram apresentadas ao comitê de Ética

da UFG, antes da aplicação da pesquisa, como critério para sua aprovação. Destacamos que a necessidade de ter que preparar as questões com muita antecedência para a apreciação do Comitê de Ética nos impossibilitou de modificar a questão original, mesmo após feitas outras deliberações:

Quadro 1 - Questionário aplicado aos alunos participantes da pesquisa.

Questionário

- 1 - Sobre o que você gosta de escrever? Qual o gênero?
- 2 - Em sua opinião, o que mais o/a motiva a escrever nas aulas de Língua Portuguesa? Por quê?
- 3 - O que você acha da reescrita de textos? Justifique.
- 4 - O que o/a motiva a ler textos variados? Que texto você mais gosta de ler?
5. – O que você acha do livro didático?
- 5.a – O que deveria mudar nas aulas de Língua Portuguesa?
- 6-Você fez o ENEM ou outro processo seletivo?
- 7 – De que maneira as aulas de Português contribuíram para melhorar o seu desempenho?

As questões 1, 2 e 4 tiveram o objetivo de identificar os caminhos que conduzem ao aprendizado de forma a transpor barreiras, pois os próprios alunos apontam o que os motivam a aquisição de saberes necessários que podem ser trabalhados em sala de aula e a melhor maneira de enfrentar suas dificuldades. A questão 3 objetivou apontar a forma como o aluno compreende o trabalho da reescrita, e como ele próprio se percebe enquanto sujeito que promove o aperfeiçoamento de sua escrita. A questão 5 teve a finalidade de apontar qual a importância dada pelos alunos ao livro didático em sala de aula e revelar a relevância desse material para eles. A questão 5.a e 7 tiveram o intuito de avaliar o trabalho desenvolvido e o que poderia ser melhorado. A meta da questão 6 foi possibilitar a verificação da quantidade de alunos que participaram de processo seletivo e a forma como esses exames representam uma oportunidade de ingressarem no Ensino Superior.

O diário de campo foi utilizado na pesquisa, com a finalidade de registrar acontecimentos variados no dia a dia na sala de aula, e foram anotadas as impressões sobre as aulas voltadas ao ensino e a aprendizagem dos conhecimentos e habilidades da disciplina Língua Portuguesa, a partir da mediação regida pelos princípios da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos. Quando possível, as anotações no diário foram feitas à medida que os eventos foram acontecendo em sala de aula. Outra parte das anotações foi feita de memória após o fato ocorrido, pois algumas vezes não era possível fazer a anotação imediata, uma vez que a pesquisadora estava participando dos acontecimentos e não podia desrespeitar o curso

natural dos eventos para dar uma pausa e fazer anotações. As informações do diário de campo encontram-se diluídas ao longo da dissertação. Assim, não destinamos uma seção especificamente para tratar dessa fonte de dados, embora destacamos trechos do diário quando estes foram necessários.

Por meio do processo de produção de texto dos alunos, tivemos acesso às suas produções escritas, bem como com o material didático usado em sala de aula. Esse material constitui o *corpus* do trabalho, o qual nos possibilita verificar as estratégias de ensino por meio dos gêneros discursivos no espaço investigado. Além do trabalho com a produção e reescrita dos textos, houve o trabalho de leitura seguida de debates em sala de aula. Nos textos dos alunos não nos detemos nas questões gramaticais e estruturais, buscamos analisar as marcas linguísticas relativas ao tema e ao propósito comunicativo, pois foram fundamentos trabalhados durante os debates e a interação entre os alunos ao longo da pesquisa.

Ao analisar os textos dos alunos, focamos no que os textos revelam em termos de processo de significação, na variedade de vozes presentes nas produções escritas. Concordamos com Santos (2012) acerca da forma como os alunos são investigados em sua pesquisa, na qual ela analisa os discursos dos educandos como prática discursiva *sociopolítica*. Em seus estudos, Santos (2012, p. 136) considera a

constituição dos sujeitos-agentes pelo que manifestam os seus discursos, considerá-los-emos, segundo a perspectiva bakhtiniana, constituídos de diferentes vozes sociais – que fazem deles sujeitos históricos e ideológicos, cuja construção tem origem nas práticas discursivas, a partir da sua relação com o outro, de suas visões de mundo – e produtores do seu próprio discurso ao articular, contrapor ou justapor as diversas vozes sociais que emergem no seu discurso.

Consideramos esses pressupostos como essenciais na formação dos estudantes, pois tais pressupostos podem auxiliar na potencialização das habilidades de leitura, escuta, escrita e fala dos alunos para que estes estejam preparados para o enfrentamento social, onde os desafios são lançados diariamente e é preciso que os alunos atuem como *sujeitos-agentes* nos diferentes usos da linguagem.

Segundo Santín Esteban (2010, p. 29), “o ideal é tentar investigar uma grande variedade de estudos relevantes para o tema da pesquisa”. Buscamos desenvolver essa pesquisa em sala de aula acompanhando as sequências didáticas. Entendemos sequência didática como “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 51). Para esses autores, as sequências didáticas possibilitam confrontar os alunos com práticas de

linguagem, as quais podem ocorrer por meio dos gêneros. De fato, foi possível verificar como os alunos são capazes de reconstruir e se apropriar dos gêneros trabalhados em sala de aula e, a partir desse ponto, como foram motivados a ultrapassar seus próprios limites.

Contudo, as sequências didáticas foram feitas a partir da noção bakhtiniana de gênero do discurso. Embora existam algumas diferenças entre a os estudos de Dolz e Schneuwly e os pressupostos teóricos de Bakhtin, as contribuições dessas duas teorias são essenciais para o desenvolvimento desse trabalho. Partindo desse aspecto, na elaboração das sequências didáticas foi preciso atentar para as seguintes características: a) Esfera de circulação; b) Situação de produção; c) Temática; d) Forma de composição; e) estilo; e f) Material linguístico. Além de observar esses aspectos, as sequências também foram organizadas cronologicamente, em consonância ainda com as Orientações Curriculares, pois,

pode-se pensar na proposição de sequências didáticas que envolvam agrupamentos de textos, baseados em recortes relativos a: temas neles abordados; mídias e suportes em que circulam; domínios ou esferas de atividades de que emergem; seu espaço e/ou tempo de produção; tipos ou sequências textuais que os configuram; gêneros discursivos que neles se encontram em jogo e funções sociocomunicativas desses gêneros; práticas de linguagem em que se encontram e comunidades que os produzem. (OCEM/Brasil, 2006, p. 36)

Como podemos observar, esses pressupostos das OCEM/Brasil (2006) convergem com a noção bakhtiniana de gênero. Essas aproximações nos possibilitaram a elaboração desse trabalho que focou os aspectos que mais contribuíram para o aprendizado dos alunos, respeitando a realidade em que estavam inseridos. Assim, não ficamos apenas na taxonomia dos gêneros discursivos, no *empacotamento*, como questiona Cerutti-Rizzatti (2012), mas atendemos a uma demanda por gêneros selecionados a partir da necessidade dos alunos e seu contexto. Nesse sentido, foram organizadas três sequências didáticas e a organização dos gêneros foi cronológica e temática. Trabalhamos os gêneros letra de música, reportagem jornalística, charge e filme. As atividades foram realizadas com a participação de aproximadamente 25 alunos e à medida que verificamos as demandas por conteúdos não contemplados previamente, fomos fazendo as escolhas, que, quando necessário, sofreram adaptações posteriores.

Durante o planejamento das aulas, buscamos desenvolver um trabalho que valorizasse a escrita dos alunos. Visando alcançar esse objetivo, inserimos estratégias de intervenção para potencializar as capacidades iniciais apresentadas pelos alunos, com o intuito de contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes mediante suas próprias experiências

linguístico-discursivas. Foi necessário realizarmos pesquisas na internet para selecionarmos alguns conteúdos dentro da proposta de ensino, considerando a realidade dos alunos.

No decorrer de todo o segundo semestre de 2012, trabalhamos na sala de aula com os gêneros discursivos selecionados previamente durante o planejamento. Por isso, não exigimos que os alunos levassem o livro didático de Língua Portuguesa para a sala de aula, pois o livro não foi o principal recurso da aula, ou seja, nem sempre foi utilizado. Os alunos foram informados acerca da maneira esporádica de uso do livro didático e da inserção de outros materiais e concordaram com as alterações. Assim, não foi necessário seguir a ordem das atividades do livro. Quando ele foi utilizado, os conteúdos extraídos do livro foram às atividades que melhor se adequaram à sequência didática trabalhada em cada momento, isto é, decidimos que o livro didático seria usado quando contemplasse, de alguma forma, um gênero que estávamos trabalhando em sala de aula.

Para tanto, não foi utilizado apenas o livro de Língua Portuguesa do 3º ano, houve situações em que foi utilizado os livros do 1º e 2º ano do Ensino Médio, pelo menos para consulta, sempre que foi possível observar alguma carência na aprendizagem dos alunos. Os livros didáticos das outras disciplinas também foram utilizados, como, por exemplo, o livro de história, principalmente quando o tema política foi abordado em sala de aula. Quando foi preciso usar algum livro, avisamos com antecedência e, quando necessário, pegávamos alguns livros que ficam disponíveis na escola, pois foi permitido o uso em sala de aula dos livros estocados na biblioteca, então, os livros eram levados para a sala. Por estarem vivendo um período de eleições municipais, selecionamos alguns materiais sobre essa temática, contemplando, por exemplo, o gênero charge política, com o intuito de motivar as produções escritas dos alunos, tendo como base suas próprias experiências, a fim de envolvê-los no processo.

A pesquisa-ação ocorreu de modo a fortalecer a interação entre o grupo de participantes. Durante todo o processo houve o envolvimento e a participação da pesquisadora nos debates, nas problematizações e dificuldades ressaltadas nos eventos na sala de aula. O envolvimento da professora como participante da pesquisa foi fundamental, pois possibilitou longas discussões teóricas e o envolvimento na realização das atividades, culminando sua efetiva transformação em pesquisadora da própria prática didática. No final do semestre da pesquisa, a professora elaborou um projeto em que se propõe investigar os acontecimentos relacionados ao ensino e a aprendizagem de Jovens e Adultos em uma turma na qual também ministra aulas. Esse projeto foi submetido ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de

Letras da UFG e foi aprovado no primeiro semestre de 2013. Assim, a professora atualmente tornou-se aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG.

No próximo capítulo, tratamos da análise das atividades elaboradas pelos alunos, sujeitos desta pesquisa, à medida que percorreremos as três sequências didáticas.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DAS ATIVIDADES

Destinamos este capítulo ao tratamento dos dados que são organizados em três sequências didáticas desenvolvidas por nós no segundo semestre de 2012. Na primeira sequência, tratamos do gênero letra de música e reportagem policial. Na segunda sequência trabalhamos o gênero charge, tanto impressas como eletrônicas. Na terceira sequência, abordamos o gênero filme.

Com o intuito de alcançarmos bons resultados no ensino da língua, sobretudo da modalidade escrita, selecionamos alguns procedimentos didáticos, como consta na próxima seção.

3.1. Procedimentos e encaminhamentos didáticos

Como já mencionado, o projeto desta pesquisa foi apresentado à professora que o aceitou prontamente, uma vez que já ministrava aulas orientadas pela perspectiva bakhtiniana. Assim, as aulas foram planejadas com o trabalho conjunto entre professora e pesquisadora e, à medida que selecionávamos as atividades, percebíamos que seria melhor organizá-las em sequências didáticas norteadas pelos estudos bakhtinianos. O trabalho foi organizado, inclusive, em conformidade com as recomendações das OCEM/BRASIL (2006, p. 35) quando nestas se propõem os *procedimentos metodológicos de abordagem dos conteúdos*, guiados pela seguinte perspectiva: “a concepção de trabalho com a língua defendida neste documento pressupõe ser a produção do conhecimento uma construção coletiva, situada social e historicamente”. Ainda, conforme postulado pelas OCEM/BRASIL (2006, p. 36),

na delimitação dos conteúdos, as escolas procurem organizar suas práticas de ensino por meio de agrupamentos de textos, segundo recortes variados, em razão das demandas locais, fundamentando-se no princípio de que o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos, como materialidade de gêneros discursivos, à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem.

Considerando esses aspectos, buscamos selecionar conteúdos que ampliassem as possibilidades de aprendizagem dos alunos referente às atividades de linguagem (falar, escrever, ouvir e ler). Conforme observado nas aulas, a professora utiliza os documentos com autonomia e na medida de suas necessidades. Essa autonomia, cremos, possibilitou à docente a seleção de diversos materiais, tais como jornais, revistas, artigos, entre outros, de modo a fornecer aos alunos um material que os motivasse em suas produções escritas, além de criar, sempre que possível, ocasiões de escrita e fala que pudessem transformar-se em formas de ensino.

Na realização das aulas, foi escolhido pelo menos um gênero discursivo para cada sequência didática, e cada tema foi exaustivamente discutido em sala de aula por meio de exposições orais, de forma contextualizada e através de debates e exemplos, para que ao final o aluno tivesse condições de colocar em prática os conhecimentos adquiridos. Cada produção de texto foi antecedida de planejamento, preparação e ampla pesquisa sobre o assunto, ressaltando diferentes aspectos relacionados ao gênero discursivo e à dinâmica da sala.

Além disso, a partir da análise de todo o contexto, decidimos utilizar as propostas de práticas de leitura e escrita aliadas a alguns gêneros que julgamos úteis às necessidades dos alunos, na tentativa de motivá-los, bem como contribuir para um melhor rendimento da aula e da aprendizagem. Portanto, foi necessário introduzir a turma no contato e leitura de variados gêneros discursivos, para que ampliassem seu estudo dos conteúdos desses gêneros, contando com a interlocução da professora e da pesquisadora. Essa estratégia visou à participação dos alunos em momentos de escrita relacionados aos textos lidos, produzindo parágrafos, resumos e/ou novos textos acerca dos gêneros abordados.

Para tanto, descrevemos três sequências didáticas que levaram em conta critérios preparados a partir das discussões em sala de aula, das práticas sociais e discursivas dos alunos e dos gêneros de circulação social. Dentro dessas três sequências didáticas, alguns gêneros discursivos selecionados, *a priori*, foram descartados e outros foram inseridos. Constata-se, então, que, a partir do contato diário em sala de aula, foi possível delinear as escolhas de forma a adequarmos as sequências à realidade dos alunos.

É preciso lembrar que o aluno que fica isolado nos cantos da sala de aula, que não conversa, pode diminuir as oportunidades de trocar experiências e saberes com os colegas, além de dificultar uma aproximação ou intervenção do professor. No entanto, a professora alerta para a importância de se respeitar o momento de produção de cada aluno, minimizando as intervenções, e, nesse caso, o silêncio pode proporcionar a interação do estudante com suas próprias ideias.

As atividades escritas foram desenvolvidas, predominantemente, em sala de aula, com o auxílio da professora e da pesquisadora. Segundo a professora, todas as tentativas de solicitar que os alunos fizessem atividade extraclasse deixavam a aula prejudicada, pois a maioria dos alunos não fazia atividades em casa. Isso porque muitos alunos precisavam trabalhar para ajudar no sustento da família e não tinham tempo para fazer a tarefa ou porque não conseguiam fazer sozinhos, uma vez que os pais também trabalhavam fora ou não tinham condições de auxiliá-los. Por isso, foi preciso criar condições de produção que possibilitassem uma maior adesão dos alunos, e tais condições deveriam ser desenvolvidas em sala de aula.

Ao solicitar que algumas atividades fossem feitas em sala de aula, houve a possibilidade dos alunos interagirem e, portanto, de tirar a voz da professora do centro do processo, sem que essa voz fosse apagada, ou seja, todos ficaram responsáveis pela interação, pela interlocução do processo de ensino-aprendizagem e, portanto, pela construção dialogada, coletiva, de conhecimentos. O trabalho também foi realizado com a participação ativa da pesquisadora que se inseriu nas discussões, acompanhando o processo criativo e dinâmico da escrita e da participação dos alunos e os auxiliando quando tinham dúvidas ou dificuldades na realização das tarefas. Tentamos criar um contexto sociointeracional na sala de aula porque percebemos que os alunos aprendem mais interagindo sobre o conteúdo e escrevendo do que apenas copiando a tarefa do colega ou da internet.

Após a produção textual, os alunos ficavam ansiosos por mostrar seu texto e ouvir os comentários e alguns pediam a professora para fazer as alterações sugeridas antes que fosse colocada a nota. Nesse processo de reescrita, o próprio aluno fazia as alterações que ele também julgava necessárias. Logo após, o estudante devolvia definitivamente o texto para a avaliação.

A seção a seguir exemplifica o trabalho desenvolvido na primeira sequência, acrescidas de reflexões iniciais feitas a partir das vivências em sala de aula.

3.2. Sequência 1 – Letra da música *Veraneio Vascaína*

Na primeira sequência, elegemos o gênero letra de música e o gênero reportagem jornalística, além de atividades complementares que puderam ser inseridas no decorrer das aulas. Percebemos que os alunos gostam muito de ouvir músicas, por isso buscamos explorar esse aspecto. O gênero reportagem é relevante por se tratar de um gênero de circulação social no qual eles precisam apoiar-se e, em certa medida, podem apropriar-se desse gênero discursivo. Assim, nessa sequência didática foram realizadas duas atividades de interação com o tema e duas atividades de escrita com os alunos em sala de aula e foram utilizadas nove aulas. Na primeira atividade de interação, foi necessário duas aulas para promover um momento em que ouvimos a música *Veraneio Vascaína* e discutimos sua letra e tratamos de informações de um artigo da revista Carta Capital (2012). Destinamos uma aula para a primeira atividade escrita, em que solicitamos aos alunos que respondessem uma lista com perguntas sobre a música. Na segunda atividade de interação com o tema, os alunos tiveram duas aulas para realizarem a leitura individual em que foi possível ter contato com jornais, revistas e livros para discutirem sobre o material. Em seguida, tivemos uma aula em que tratamos do gênero reportagem e sua organização dentro do jornal impresso e duas aulas para realizar a segunda atividade escrita, em que os alunos escreveram uma reportagem. Por fim, destinamos mais uma aula para que os alunos reescrevessem o texto.

A maioria dos alunos que participaram desta pesquisa foi acompanhada pela professora desde o segundo ano do Ensino Médio. Por essa razão, a professora tem familiaridade não apenas com o processo de desenvolvimento escolar dos estudantes, mas também com os problemas e dificuldades que eles enfrentam no seu contexto social. O contato não consiste apenas em sala de aula, a professora se comunica constantemente com os alunos por meio das redes sociais, a partir da internet. Por esse meio, os alunos publicam fatos importantes de suas vidas, bem como se sentem mais à vontade para conversar com a professora sobre temas polêmicos. Assim, a professora conhecia, previamente, muitos acontecimentos vividos pelos alunos, uma vez que sempre ouvia depoimentos em que eles afirmavam, por exemplo, que já tinham sido agredidos por policiais ou tratados de maneira preconceituosa por eles. Tal situação fica evidente até mesmo pela maneira como alguns alunos denunciaram terem sido abordados, momentos nos quais certos policiais utilizaram expressões como “para aí negão”.

Diante desse contexto, a professora argumentou que a relevância em se discutir o tema violência policial nessa sala de aula é justamente para tentar desnaturalizar a constante violência vivida e presenciada pelos alunos e em seguida conduzi-los a uma reflexão acerca dessa problemática. A seguir, há o registro de como a professora percebeu a importância de se trabalhar com o tema violência policial:

A professora relatou uma situação vivida por um aluno, que ao ouvir um *jingle* da campanha eleitoral de um soldado de polícia que tinha se candidatado as eleições, chamado Marion⁴, o aluno alterou o refrão da música que era “Que bom! Que bom! Eu voto no soldado Marion”, e cantava “Que bom! Que bom! Eu já apanhei do soldado Marion”. Esse aluno contava aos amigos sobre a forma como esse policial o tinha agredido, como se esse acontecimento fosse algo rotineiro e normal... (diário de campo, 12/07/2012).

Transportando essas asserções para o nosso planejamento, tendo como base os relatos dos alunos, tivemos condições de pensar e discutir conjuntamente sobre atividades que constituíram as sequências didáticas, também foi possibilitado condições para que a pesquisadora fosse familiarizando-se com a turma. Como citado anteriormente, no primeiro contato da pesquisadora com os alunos, houve estranhamentos, mas aos poucos eles foram se acostumando com a presença dela, de modo que o espaço de participação foi sendo ampliado e, de observadora inicial, a pesquisadora passou a fazer parte da aula, participando das discussões e sendo convocada a tirar dúvidas.

De modo que, na tentativa de fazer do conhecimento concreto dos alunos outra estratégia para que eles interagissem durante a aula, após a leitura dos materiais, a pesquisadora foi solicitar que eles falassem sobre o tema. Para isso, durante duas aulas, os alunos tiveram a oportunidade de expor suas angústias e dúvidas ao se expressarem oralmente. Nesse processo, já havia o esforço de elaborar seus argumentos, os quais seriam utilizados para construir seus textos escritos. Posteriormente, vimos que nos textos escritos dos alunos constavam algumas regularidades como, por exemplo, denúncia contra policiais, por crimes cometidos contra jovens, medo de policiais e deles não serem punidos por seus atos de violência. Essas regularidades também estavam presentes no discurso dos alunos durante os debates acerca do tema.

Após o reconhecimento de uma demanda por parte dos alunos, selecionamos o tema violência policial para ser trabalhado por meio do gênero letra de música, por se tratar de um tema presente na vida dos alunos. A escolha do tema violência policial na primeira sequência

⁴ Nome fictício para preservar a identidade dos sujeitos.

também se deve ao que constata Freire (2013, p. 32) sobre a necessidade de se discutir na escola o tema violência que faz parte do meio social:

por que não discutir com os alunos a realidade concreta e que deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm com indivíduos? Por que não discutir com as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pela áreas pobres da cidade? A ética da classe embutida nesse descaso?

Após selecionarmos os gêneros discursivos dessa sequência, levando em conta os aspectos constatados por Freire (2013), ou seja, a necessidade de se discutir a realidade concreta com os alunos, buscamos atender a esse propósito, com o tema abordado na letra da música que incentivou uma ampla discussão acerca do papel dos policiais na sociedade.

Ao longo das discussões, debateu-se também acerca de um artigo publicado na revista Carta Capital (2012) sobre o relatório divulgado pelo Conselho de Direitos Humanos da ONU, o qual recomenda a eliminação da Polícia Militar no Brasil. Já ao final da primeira aula, percebemos a identificação dos estudantes com os eventos elencados pela letra da música, o que foi constatado pela forma como os exemplos de situações vivenciadas por eles foram surgindo, como o comentário de um aluno:

O problema é que eles acham que podem fazer o que querem, pois a lei está do lado deles. (Aluno 15, ANEXO A.2).

Segundo a professora, os alunos costumam relatar situações violentas de abordagem policial, o que foi possível explorar a partir da letra da música *Veraneio Vascaína*. Observamos, neste caso, que o próprio conhecimento dialógico do mundo dos estudantes orientado pelas diferentes formas de linguagens, seja visual, através dos telejornais, seja escrita nos jornais impressos, sejam suas próprias vivências, contribui para conduzi-los a uma variedade de pontos de vista. Esse aspecto pode ser explorado por meio de estratégias que despertem o interesse dos alunos favorecendo o potencial de leitura e de produção textual.

Por isso, percebemos que o trabalho com o gênero letra de música foi positivo, pois envolveu os alunos ao ponto de, mesmo depois das aulas de Língua Portuguesa, continuaram a conversar sobre a letra da música. Inclusive, pesquisaram na internet informações sobre o tema trabalhado em sala de aula e, assim, acabaram transitando por outras esferas discursivas da linguagem.

Durante a aula de interação com o tema, discutimos sobre o contexto em que a letra da música foi escrita, alguns aspectos do período histórico e sobre o nome da música que faz referência às viaturas da polícia da década de 1960. Os alunos pesquisaram informações sobre a música, como dissemos, e descobriram que letra foi lançada originalmente por um grupo musical chamado Aborto Elétrico, por volta de 1978, e foi composta por Renato Russo e Flávio Lemos (2012) nos anos da ditadura militar. Em seguida, essa música foi regravaada pelo grupo Capital Inicial e nesse período teve sua venda proibida para menores de 18 anos. Tal proibição se deu porque a música faz uma crítica à polícia brasileira da ditadura militar, pois os policiais cometiam muitos atos de violência no período autoritário vivido no Brasil após o golpe de 1964. Os policiais usavam o veículo da General Motors (GM), Chevrolet Veraneio, que era pintado nas cores branca, preta, cinza e vermelho que são as mesmas cores do clube de futebol Vasco da Gama, por isso, recebia muitos apelidos pela população.

Diante da discussão sobre os fatores que motivaram a letra da música, os alunos constataram que a violência policial nos dias atuais ainda é muito frequente, eles destacaram que a violência dos policiais não se aplica a todas as classes sociais, e que se trata de uma violência étnico-racial e social. Durante esse debate, a letra da música foi sendo contextualizada com a contribuição dos estudantes e em seguida direcionamos o debate para o contexto atual, de modo que os alunos tivessem subsídios para escreverem seus textos. Abaixo, transcrevemos os trechos da letra da música (ANEXO A.1) que mais prenderam a atenção dos estudantes durante o debate:

Quadro 2 – Texto de base da Sequência 1.

Veraneio Vascaína

(Comp. Renato Russo e Flávio Lemos)

Cuidado, pessoal, lá vem vindo a veraneio
Toda pintada de preto, branco, cinza e vermelho
Com números do lado, dentro dois ou três tarados
Assassinos armados, uniformizados

Veraneio vascaína vem dobrando a esquina
Porque pobre quando nasce com instinto assassino
Sabe o que vai ser quando crescer desde menino
Ladrão pra roubar, marginal pra matar
Papai eu quero ser policial quando eu crescer
[...]
Se eles vêm com fogo em cima, é melhor sair da frente
Tanto faz, ninguém se importa se você é inocente
Com uma arma na mão eu boto fogo no país
E não vai ter problema eu sei estou do lado da lei
[...]

Disponível em: <<http://rebobinandomemoria.blogspot.com.br/2012/11/analizando-letra-veraneio-vascaina.html>>. Acesso em: 20 set. 2012.

O texto apresenta metáforas, polifonia e elementos de coesão e o conteúdo temático explora informações que os estudantes já possuem previamente e que são importantes para desenvolver seu potencial de leitura. Esses elementos são condizentes com o conteúdo programático da escola para a disciplina, e podem contribuir para o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes.

Para auxiliar a compreensão desses mecanismos, bem como a percepção dos sentidos do texto, solicitamos que os alunos respondessem algumas questões sobre a música (ANEXO A.1). Utilizamos uma aula e as questões foram elaboradas com o objetivo de intermediar a interação entre os estudantes e o gênero trabalhado de modo que os estudantes se familiarizem com esse texto assim como vários outros que circulam na sociedade. A seguir, reproduzimos a atividade inicial solicitada aos alunos:

Quadro 3 – Atividades de leitura – Sequência 1.

Atividade 1

- Explique o que é Veraneiro Vascaína.
- Explique qual o principal problema tratado no texto.
- Explique o que é discurso direto e mostre em que momento ele aparece no texto.
- Você concorda com a crítica feita na canção. Por quê?
- Explique o problema social tratado na última parte do texto. “Com uma arma (...) lado da lei”.

Essa foi a primeira atividade de escrita elaborada a partir da música. Os estudantes iniciaram rapidamente pequenas produções, que não passam de um parágrafo, isso porque a professora sempre solicita aos alunos que façam pequenas produções escritas durante a aula. Essa atividade de aquecimento serve de preparação para uma atividade maior e visa motivar os alunos a observarem seu próprio desempenho e a perceber que conseguem atender as demandas da escrita, e só então o grau de dificuldade começa a ser ampliado. As questões foram elaboradas ainda, com base nas dificuldades expressadas pelos alunos em compreender determinados enunciados ou palavras do texto motivador. Optamos por elaborar essa atividade com perguntas abertas para que os alunos pesquisassem e se familiarizassem com o sentido dos novos termos e diminuíssem a resistência pela escrita.

As questões também tiveram o objetivo de despertar a leitura em uma perspectiva sociodiscursiva de abordagem do texto e não apenas focadas nos aspectos da estrutura da língua. Realizamos as atividades com base na perspectiva de Bakhtin ([1950] 2003, p. 137),

quando o autor afirma que “a compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor a palavra do locutor uma contra palavra”. Essa atitude responsiva foi esperada nas respostas dos alunos e não apenas a reprodução de significados que predominam no texto. Por isso, as questões foram abertas, para que os alunos explicassem suas impressões sobre a leitura sem o apagamento de significações possíveis.

A maior parte dos alunos apresentou dificuldades em responder as questões que exigiam maior reflexão sobre o tema, principalmente a última questão. No entanto, observamos que a dificuldade de compreensão, em alguns casos, estava ligada à dificuldade de leitura, pois, quando a professora ou o próprio aluno lia o enunciado em voz alta, os alunos com dificuldade percebiam seus sentidos e começavam a responder. Assim, a professora não precisava dar a resposta, o próprio aluno a identificava por meio da leitura oral.

Inicialmente, o Aluno 15 teve dificuldades em responder as questões, mas a partir da interação com os colegas de aula e da leitura em voz alta, ele conseguiu compreender a atividade, como consta nas respostas a seguir:

Respostas do Aluno 15, (ANEXO A.2):

- *É um carro de polícia.*
- *O comportamento de policiais na sociedade.*
- *Quando o narrador da falas as personagens: “ – Papai eu quero ser policial quando eu crescer.*
- *Sim, porque a maioria dos policiais estão agindo dessa maneira.*
- *O problema é que eles acham que podem fazer o que querem, porque a lei esta do lado deles.*

As respostas do Aluno 15, (ANEXO A.2), representam as particularidades do texto e os aspectos pertinentes a sua interpretação, além de expressar a compreensão de termos que fazem sentido em determinado contexto, como a metáfora “veraneio” que na letra da música se refere à viatura policial com as cores características da época. Após a aplicação das questões, mesmo os alunos que não tinham compreendido alguns aspectos da letra da música, conseguiram perceber que ela faz uma crítica aos policiais.

Podemos verificar que o Aluno 15, ao responder a 5ª questão, possivelmente utiliza informações de suas vivências cotidianas, bem como dos debates em sala de aula ou o texto motivador acerca da conduta de policiais. Isso porque o aluno responde a última questão da seguinte forma: “o problema é que eles acham que podem fazer o que querem, porque a lei esta do lado deles”. Em sua resposta, há concordância com as críticas do texto motivador, como, por exemplo, no seguinte enunciado “estou do lado da lei”. O aluno que inicialmente

apresentou dificuldades em realizar a tarefa, conseguiu interagir com os colegas e com os enunciados para compreender o sentido das questões. Isso evidencia aspectos sobre a interação por meio da língua que já foram tratados por Bakhtin ([1950] 2006, p. 265), quando este afirma que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que se realizam); é igualmente através de enunciados que a vida entra na língua”. Conforme Fiorin (2008, p. 21), “um enunciado está acabado quando permite uma resposta de outro”.

A atividade se constitui, assim, em uma possibilidade para que os alunos tenham condições de perceber a dialogia nos discursos, pois alguns alunos apresentaram respostas que se remetiam a imagem de policiais como “assassinos armados”, outros se referiram a crimes praticados pelos policiais mesmo “uniformizados”, ou seja, com o uso do uniforme policial, culminando em uma crítica acerca da conduta de alguns oficiais.

Nas duas aulas seguintes, em que realizamos a segunda atividade de interação com o tema, selecionamos alguns jornais, revista e livros relacionados à temática para que os alunos pudessem ter acesso a gêneros discursivos da mesma forma como circulam na sociedade. Foram disponibilizados diversos jornais de circulação no estado de Goiás, pois buscamos preservar a forma gráfica do suporte original e a data da época em que foram publicados. O contato com os jornais teve o objetivo de possibilitar um debate sobre a organização do texto, suas características e estrutura, bem como questionamentos acerca das notícias e da disposição das imagens dentro do jornal. Assim, foi possível disponibilizar um tempo para a leitura e outro para a discussão.

Foram feitas, ainda, indagações por parte da professora sobre a influência dos proprietários do jornal sobre a elaboração da notícia. Desse modo, buscamos refletir sobre a escolha dos gêneros dentro do jornal e sobre a possibilidade da influência de pessoas consideradas de prestígio no contexto atual, sobre a escolha das notícias. Outro aspecto destacado é que tivemos o cuidado de apresentar jornais variados com notícias reais. Verificamos que os alunos perceberam a recorrência das notícias acerca de situações de violência envolvendo policiais. Assim, rapidamente os alunos começaram a destacar alguns aspectos como a vulnerabilidade econômica das vítimas de violência policial e o fato de que a maior parte era constituída por jovens negros que viviam em periferias. Observamos que os alunos gostam de escrever sobre essas questões, principalmente quando envolve algum tipo de violência, como consta no depoimento a seguir:

O que eu mais gosto de escrever é sobre violência entre os menores que hoje em dia está crescendo muito (Aluno 4, ANEXO D.4).

Com base nesse depoimento, percebemos a recorrência de pistas dos temas que expressam desde o primeiro momento uma expectativa dos alunos sobre o que iriam escrever. Esperamos que assim os alunos empregassem seus conhecimentos e experiências e identificassem elementos da composição dos textos trazidos para a sala de aula e se familiarizassem com eles. Também, que eles pudessem refletir sobre a violência policial. Desse modo, foi possibilitado condições de argumentação para a produção dos textos.

Na aula seguinte, foi solicitada a segunda atividade escrita, em que os alunos elaboraram uma reportagem jornalística. Dessa forma, o mesmo tema, as mesmas ideias poderiam ser aproveitadas para produzir um novo gênero, um novo estilo, direcionado a outro público e produzindo semelhantes efeitos de sentido e intertextualidade. Segundo Fiorin (2006, p. 162), na obra de Bakhtin não encontramos os termos: intertexto, interdiscurso, intertextualidade e interdiscursividade. Mas, para esse autor, mesmo com outros nomes, estas noções podem está presentes nos estudos bakhtinianos, pois, “a palavra *intertextualidade* foi uma das primeiras, consideradas como bakhtinianas, a ganhar prestígio no Ocidente. Isso se deu graças a obra de Júlia Kristeva” (FIORIN, 2006, p. 162), antes mesmo de termos como o dialogismo, por isso, optamos pelo uso dessa noção.

Em duas aulas solicitamos que os alunos escrevessem a reportagem e tiveram mais uma aula para reescreverem o texto. Assim, buscamos aproveitar a motivação deles e as discussões feitas em sala de aula e, dessa forma, eles pudessem se apropriar de mais um gênero. Conforme Rodrigues (2000, p. 213), “a inclusão dos gêneros da esfera jornalística como objetos de aprendizagem, marcando o reconhecimento da forma político-ideológica que esta instituição exerce na conjuntura atual” serve para o trabalho com gêneros discursivos.

Dessa maneira, foi feita a orientação sobre a mudança em relação ao uso da linguagem, a estrutura e a destinação desse gênero. Os alunos tiveram novas condições de produção para problematizar o mesmo tema, de modo que o gênero jornalístico pudesse contribuir para a compreensão dos modos de produção dos discursos nessa esfera. Rodrigues (2000, p. 214) afirma ainda que “os conhecimentos linguístico-discursivos requeridos para a compreensão e produção desses gêneros, caminho para o exercício da cidadania, que passa pelo posicionamento críticos diante dos discursos” deve ser uma constante nas aulas de língua portuguesa.

Diante da possibilidade de produzirem suas próprias reportagens a partir das discussões sobre a música que abordou o tema violência policial, e dos jornais e revistas trazidos para a sala de aula, os alunos produziram seus textos conforme o formato das

reportagens jornalísticas. E, dessa maneira, começaram a criar títulos criativos com a disposição gráfica imitando a diagramação do jornal, pois os títulos foram colocados em destaque com temas que buscaram despertar a atenção do leitor. A seguir, transcrevemos os recortes dos títulos originais criados pelos alunos.

Títulos criados pelos alunos para suas reportagens (ANEXO A.3):

- *Dez PMs são expulsos por práticas crimes* (Aluno 19)
- *População goiana insegura* (Aluno 5)
- *Policia abusa menor e a ameaça* (Aluno 7)
- *Policia militar mata uma jovem grávida* (Aluno 10)
- *Jovens assassinados por policiais* (Aluno 15)
- *Senador Canedo alvo de chacina de fugitivos de Goiânia* (Aluno 12)
- *Polícia promove insegurança à população* (Aluno 1)

Todas as manchetes de notícias criadas pelos alunos expressam uma imagem negativa da conduta de policiais, fato que também ficou explícito nas falas dos alunos nas discussões em sala de aula. A interlocução em sala de aula ocorreu de forma a possibilitar que os alunos expressassem suas opiniões de forma autônoma, pois, no que se refere à interpretação do tema, os alunos tiveram a liberdade de expressar suas opiniões sem coerções ou normatização de posturas politicamente corretas. Nas impressões dos alunos, expressas nas manchetes, estão presentes marcas de subjetividade, de sua memória e de suas vivências. A seguir, transcrevemos o texto do Aluno 2 na íntegra, isto é, sem efetuar correções ou adequações ao Português padrão ou formal:

Jovens foram assassinados por policiais

Na noite de ontem, dois jovens de 21 e 22 anos foram assassinados no Jardim Nova Esperança por volta de 22:00hrs por policiais militares. Testemunhas relataram que a viatura parou em frente ao bar onde os jovens estavam e dispararam vários tiros em direção aos rapazes que morreram no local.

O delegado que está investigando o caso disse que a investigação dos fatos está sendo feita e enquanto isso os policiais serão afastados de suas atividades.

A população está revoltada e fez uma manifestação em frente a delegacia pedindo que os homens sejam punidos. Em entrevista com a mãe de um dos jovens uma frase ficou marcada: “até quando isso vai acontecer? Quantas pessoas terão que morrer para que alguma coisa seja feita?”.

Casos como esse são cada vez mais comuns pela falta de punição, por eles serem policiais a justiça não funciona para eles (Aluno 2, ANEXO A.4).

É possível verificar indícios de significação dada à letra da música também por meio dos textos dos alunos, como consta no texto do Aluno 2, texto este que foi selecionado aleatoriamente. Na música, são encontrados discursos que abordam o fato dos policiais atirarem contra as pessoas inocentes: “Se eles vêm com fogo em cima, é melhor sair da

frente” ou “(...) nasce com instinto assassino”, trecho que o aluno transformou em: *“dois jovens de 21 e 22 anos foram assassinados no Jardim Nova Esperança por policiais militares”*. Já na chamada da reportagem, o Aluno 2 faz o interdiscurso com a música *“Jovens foram assassinados por policiais”*. O texto apresenta uma unidade dentro do tema abordado. Além disso, consegue desenvolver o assunto de forma progressiva, uma vez que acrescenta novos dados que tratam do mesmo assunto de forma encadeada.

O Aluno 2 consegue ainda manter o tema “violência policial” presente na letra da música *Veraneio Vascaína*. Em seu texto, o Aluno escreve que *“por eles serem policiais a justiça não funciona para eles”*, enquanto consta na letra da música que *“com a arma na mão eu boto fogo no país e não vai ter problema eu sei estou do lado da lei”*. Para Fiorin (2008, p. 52), “deve-se chamar de intertextualidade apenas as relações dialógicas materializadas em textos”, o que implica a existência de uma interdiscursividade, entendida como “relação entre enunciados”.

Além disso, o Aluno 2 adiciona personagens em sua produção “jovens assassinados”, “população”, “delegado”, entre outros, de modo a dar veracidade aos fatos. Assim, embora pequeno, o texto lembra reportagens informativas típicas da notícia jornalística. Ele também tenta assumir o estilo utilizado em notícias de jornais, ao escrever de forma objetiva. Para tanto, seleciona informações que sustentam os fatos evidenciados e favorecem a sua argumentação dentro do texto, como no trecho: *“a população está revoltada e fez uma manifestação em frente a delegacia”*.

O aluno tenta assumir o papel de jornalista e narra os fatos com uma linguagem impessoal: *“testemunhas relataram que a viatura parou em frente ao bar”*. Assim, busca demonstrar uma neutralidade que não se sustenta, pois embora o policial ainda não tenha sido julgado, a ele está direcionada toda a culpabilidade pelo crime, como denunciam os seguintes enunciados: *“Casos como esse são cada vez mais comuns pela falta de punição, por eles serem policiais a justiça não funciona para eles”*. Não são levantadas dúvidas acerca da motivação e efetivação do crime. A veracidade da notícia está sustentada no depoimento de pessoas que supostamente presenciaram o acontecimento, porém mantiveram suas identidades em sigilo, de acordo com o ponto de vista assumido pelo aluno na escrita do texto: *“testemunhas relataram”*.

Durante as aulas, discutimos, por exemplo, os recursos linguísticos que geralmente são usados na escrita de notícias, os quais podem auxiliar no processo de persuasão do leitor para que este acredite nos fatos apresentados, focamos, por exemplo, os elementos da língua

utilizados para produzir generalizações. Assim, o ponto de vista do Aluno 2 é reafirmado pelo conteúdo do seu texto, conforme consta no excerto abaixo,

Na noite de ontem, dois jovens de 21 e 22 anos foram assassinados no Jardim Nova Esperança por policiais militares as 22:00hs. Testemunhas relataram que a viatura parou em frente ao bar onde os jovens estavam e dispararam vários tiros em direção aos rapazes que morreram no local (Aluno 2, ANEXO A.4).

Nesse trecho, o Aluno 2 descreve um acontecimento que envolve personagens caracterizadas como vítimas e executor, respectivamente, e destaca os papéis que são atribuídos a cidadãos comuns e policiais; isso indica um posicionamento ideológico frente aos discursos sociais. Em seus estudos Bakhtin ([1950] 2003, p. 32) afirma que “todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é, se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.)”. Assim, verificamos que um texto não é feito apenas com gramática, conforme afirma Antunes (2010). Para a organização das ideias e a criação dos exemplos, o aluno precisou utilizar tanto seu conhecimento adquirido na escola como seu conhecimento de mundo, pois “fatores como repertório de saberes acumulados, inclusive aqueles especificamente textuais, as normas sociais que regulam a interação verbal, tudo é parte constitutiva das ações de linguagem” (ANTUNES, 2010, p.). As situações de escrita criadas em sala de aula buscaram contribuir para que o aluno conseguisse construir um texto criativo e tentasse utilizar a Língua Portuguesa de prestígio no Brasil.

Cada sujeito constrói sua opinião, que é única, conforme a constituição de seu mundo interior, o qual ocorre a partir de sua interação social. Assim, segundo Fiorin (2008, p. 58), “o mundo interior é a dialogização da heterogeneidade de vozes sociais”, ou seja, todo sujeito é social e singular, pois interage com as vozes sociais que tem acesso e as organiza à sua maneira, seja de forma dialógica, seja de forma fixa. Desse modo, o aluno não se deteve apenas nos sentidos do texto motivador, ele buscou outras vozes, presentes geralmente em noticiários ou jornais impressos e criou uma notícia fictícia, buscando adequar seu texto a estrutura do gênero notícia solicitado. Demonstra, dessa forma, apropriação do gênero e capacidade criativa de organização dos discursos na modalidade escrita padrão. Mas, para dominar tal escrita, houve um longo processo de escrita e reescrita dentro da sala de aula, tanto desse texto, como de todos os textos propostos dentro da disciplina de Língua Portuguesa, da turma pesquisada.

Na seção a seguir, apresentamos a sequência 2, caracterizamos os trabalhos realizados a partir do gênero charge.

3.3- Sequência 2 - A política no município de Senador Canedo/GO

Na segunda Sequência Didática trabalhada, abordamos o gênero charge com o objetivo de potencializar a leitura de imagens de forma crítica e reflexiva. A temática tratada inicialmente foi sobre política. Em seguida, levantamos a temática sobre o meio ambiente. A escolha do gênero charge e dos temas está atrelada ao contexto político vivido pelos alunos em 2012, momento em que emergiam questões sobre os contrastes no processo eleitoral do país. Em seguida, foram debatidas questões ambientais, pois essas questões também estão presentes no cotidiano dos alunos e, segundo os documentos oficiais da educação escolar, devem ser contempladas nos temas transversais a serem trabalhados no cotidiano escolar (cf. OCEM/2006 e PCN 1997b).

As atividades feitas a partir do gênero charge foram realizadas em quatorze aulas. Os textos ou recortes de diálogos produzidos nas atividades da sequência, e transcritos por nós nessa seção da dissertação, não foram submetidos à revisão do Português formal. Para a apresentação dos conteúdos, nós contamos com data show. Esse suporte permitiu que o tempo fosse utilizado de maneira mais eficiente, potencializou o desenvolvimento do conteúdo que já estava definido previamente e permitiu a exposição das imagens.

Assim, na primeira atividade, utilizamos duas aulas, fizemos a apresentação do gênero detalhando a tarefa para que os alunos pudessem se sentir preparados para realizar os exercícios seguintes. Logo após, levamos para a sala de aula um vídeo com os *Cinco tipos desprezíveis de candidatos a vereadores*⁵, trata-se de uma paródia de candidatos a vereadores, vídeo que está disponível na internet. Nele são abordados cinco comportamentos recorrentes na conduta de candidatos reais, o primeiro candidato representa um jovem rebelde (Partido PRC), o segundo candidato faz promessas e não cumpre (Partido PP), o terceiro candidato usa seu cargo público pra se promover (Partido PS), o quarto candidato explora o discurso religioso (Partido II) e o quinto candidato (Partido PF) utiliza a família para sensibilizar os eleitores (cf. ANEXO B.1).

⁵ Maurício Ricardo. Charges: cinco tipos desprezíveis de candidatos a vereadores. Disponível em: <<http://charges.uol.com.br/2008/09/25/cotidiano-candidatos-despreziveis/>>. Acesso em: 2 mar. 2012.

Nas duas aulas seguintes, focalizamos o processo de leitura das charges e dos enunciados para depois solicitarmos a primeira atividade escrita. Assim, exploramos aspectos discursivos das charges eletrônicas para, depois, solicitar que os alunos escrevessem sobre os efeitos de sentido encadeados no vídeo e sobre os aspectos que poderiam ser evidenciados no contexto político atual. Há indícios da forma como os alunos perceberam os aspectos discursivos dos personagens da charge expressos em seus textos.

Nesse processo, o exemplo do segundo candidato do vídeo que representou o partido PP (Partido da Promessa) se destacou, pois os alunos observaram que o candidato fez um grande número de promessas políticas em um curto espaço de tempo, algo que, segundo eles, é recorrente nos políticos reais. Eles observaram também a semelhança do discurso com os discursos dos candidatos de sua cidade, pois as promessas eram sobre melhorias nos serviços públicos. A imagem a seguir é a reprodução desse candidato cujo nome é Amado Amoroso:

Figura 1 – Imagem do vídeo PP utilizado. Sequência 2.



Disponível em: <<http://charges.uol.com.br/2008/09/25/cotidiano-candidatos-despreziveis/>>. Acesso em: 2 mar. 2012.

Para os alunos, esse candidato representa muitos políticos da atualidade porque faz inúmeras promessas no período eleitoral e pouco realiza após conseguir ser eleito. No excerto a seguir, o Aluno 19, (cf. ANEXO B.2), relaciona a paródia à realidade vivenciada nas eleições do município de Senador Canedo:

Título: Corrupção: O Cancêr da Sociedade

Senador Canedo, uma cidade com promissoras atividades econômicas, e pessima estrutura política, que atingue a população a cada eleição.

Candidatos que afirmam ser aptos para governarem a cidade, usam músicas imorais para divulgarem suas propagandas eleitorais, e através deste detalhe muitos cidades ficam em dúvida quanto ao futuro do município, enquanto aqueles que estão mal-informados, depositam sua fé em tais candidatos.

Mas parece que cego está guiando cego, passa-se dias e anos, e as mesmas notícias se repetem, e todos os políticos e suas promessas vazias, vêm com suas vergonhas manipulando a mente da sociedade, e o propio cidadão trabalhador paga pelo erro deles, até mesmo com a sua vida, trabalhando anos e anos para ganhar pouco e ainda assim pagar impostos abusivos, e viver em extrema miséria, mesmo conciete que sua cidade tem o 6º maior PIB do estado de Goiás.

Nós temos apenas uma chance, e não podemos desperdiça-la, o futuro do município depende da reivindicação de nossos direitos [...] (Aluno 19, ANEXO B.2).

Nesse texto, o Aluno expõe ideias que foram debatidas após a apresentação do vídeo, tais como promessas que não são cumpridas e também mostra que quem sofre as consequências dessa falta de cumprimento das promessas é a sociedade, como atesta o trecho: *“todos os políticos e suas promessas vazias, vêm com suas vergonhas manipulando a mente da sociedade, e o propio cidadão trabalhador paga pelo erro deles”*. Podemos observar a forma com o aluno delinea os enunciados para explorar a temática trabalhada nas charges e os problemas da sua cidade. Essa forma nos fornece indícios de que as discussões contribuíram para a produção escrita do aluno. O gênero charge contribui na formação de um leitor crítico, pois, à medida que os alunos identificam as críticas feitas nas charges, eles também as relacionam com a própria realidade, como pode ser verificado no trecho: *“passa-se dias e anos, e as mesmas notícias se repetem, e todos os políticos e suas promessas vazias”*. Esses aspectos, levantados pelo Aluno 19, fazem referência à rotina no contexto político da cidade de Senador Canedo/GO. Observamos que conduzi-los a fazer essa análise pode ajudá-los a se habituar com as estratégias argumentativas para que, assim, se transformem em leitores críticos.

Em seguida, ao traçar comentários sobre a terceira candidata (Filermina, PS), o quarto candidato (Irmão José, II) e a quinta candidata (Lambisgréia, PF) (cf. ANEXO B.1), os alunos mostraram sua indignação, pois não consideraram justo que se utilize de estratégias o uso do cargo público, a exploração do nome de Deus e dos próprios filhos para conseguirem votos. Essa indignação pode ser observada no trecho do Aluno 18 (ANEXO B. 3), a seguir:

mas eles não são os unicos culpados, mais culpados somos nós por sermos tão acomodados e corruptos, por darmos nossos votos por interesses pessoais ao inves de votar por recursos que possa trazer melhorias para nossa sociedade (Aluno 18, ANEXO B.3)

Na resposta do aluno, podemos observar que ele utiliza argumentos não apenas contra a conduta dos políticos, mas faz o inverso, critica a conduta dos próprios eleitores: *“mas eles não são os unicos culpados, mais culpados somos nós por sermos tão acomodados e*

corruptos” e, assim, usa um argumento forte para sustentar sua posição, mostra competência em elaborar argumentos que convençam os leitores de algo.

A elaboração das charges parodiando discursos políticos despertou o interesse dos alunos e provocou discussões. Também, eles passaram a observar os sentidos na constituição da ironia nas charges eletrônicas. Para Bakhtin ([1950] 2003, p. 284), “pode-se transferir a forma de gênero da saudação do campo oficial para o campo da comunicação familiar, isto é, empregá-la com uma reacentuação irônico-paródico; com fins análogos, pode-se misturar deliberadamente os gêneros das diferentes esferas”. A partir do contato dos alunos com os discursos reais em período eleitoral, uma vez que o tema estava em destaque na mídia, exploramos as charges para que os alunos tirassem suas dúvidas, elaborassem suas ideias para posteriormente produzirem seus textos.

Por meio dessa atividade, foi possível ilustrar o contexto das eleições políticas, como, por exemplo, o horário eleitoral e as estratégias discursivas selecionadas pelos candidatos. Também foi possível demonstrar aos alunos a forma como essas paródias ironizam as escolhas argumentativas mais recorrentes nas campanhas eleitorais e, assim, eles conseguiram instaurar o outro no cenário enunciativo. Desse modo, verificamos a forma como a paródia foi realizada, pois foi feito a apropriação de estratégias discursivas de alguns candidatos nas eleições já realizadas e elas foram transformadas em uma situação cômica.

O vídeo trabalhado com os alunos possibilitou o contato com o contexto político, com a fala pública, que embora ocorra em uma situação humorística e parodiada também contém marcas da constituição do discurso destinado ao convencimento dos eleitores. Assim, buscamos familiarizar os estudantes para que se apropriassem de algumas noções necessárias para o desenvolvimento de sua oralidade em situações variadas de comunicação.

Nessa perspectiva, podemos observar a fala do Aluno 15 quando questionado sobre o que mais o motivava a escrever nas aulas de Língua Portuguesa, conforme o trecho seguinte:

O debate dos alunos na sala de aula, fazendo nos envolver tanto com o conteúdo quanto com nos mesmo (Aluno 15, ANEXO D.15)

Esse depoimento reforça a importância desse gênero oral e a necessidade de que os alunos o dominem, pois, segundo Teixeira (2012, p. 7), o professor conta com a capacidade de todo falante em “comunicar-se oralmente nas situações de convívio social imediato. Deve o ensino escolar, portanto, ampliar as possibilidades de interlocução do aluno, conscientizando-o da variação linguística e das diferentes situações de uso da língua”. Assim,

sabemos que o gênero debate é recorrente na vida em sociedade e que nos possibilita a troca de informações e pontos de vista. Desse modo, todas as vezes que realizamos um debate, optamos por ensinar sua constituição, explicando que além de argumentar os alunos precisam defender seus posicionamentos. Além disso, quando fazíamos debates, organizávamos a sala em círculos. Os alunos levantavam a mão para falar e respeitavam o momento de fala dos outros e o momento de tomar a palavra para demonstrar suas ideias e convencer o outro. Os alunos gostavam muito e sempre pediam para fazermos mais debates.

Na segunda atividade dessa sequência didática, utilizamos três aulas para reprodução do vídeo e a discussão posterior sobre as ideias veiculadas no filme. Assim, apresentamos o vídeo com a seleção dos *Oito piores candidatos de todos os tempos*⁶. Durante a reprodução do filme, fizemos algumas pausas no vídeo para problematizarmos os discursos dos candidatos. Propusemos que os alunos comparassem e discutissem oralmente as diferenças e as semelhanças entre as duas propostas, ou seja, comparassem o vídeo das charges eletrônicas e os candidatos reais. A seguir, apresentamos as imagens dos referidos candidatos que aparecem no vídeo:

Figura 2 – Imagem do vídeo *Oito piores candidatos de todos os tempos*. Sequência 2.



⁶ Oito piores candidatos de todos os tempos. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=nhLpDLQm_Z8>. Acesso em: 2 mar. 2012.



Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=nhLpDLQm_Z8>. Acesso em: 2 mar. 2012.

Esta atividade possibilitou ainda que os alunos falassem sobre suas impressões acerca dos políticos. Durante o debate, houve um momento de agitação dos alunos que queriam comentar as características de cada candidato e aproveitamos para entrar na discussão solicitando aos alunos que observassem os elementos pictográficos e seus sentidos possíveis, e escolhessem as informações que julgassem relevantes na construção da significação dos discursos. Nessa atividade, os alunos tiveram oportunidade de expressar suas ideias e tirar dúvidas com os colegas durante a aula. Esse aspecto é ressaltado pelo Aluno 16 (cf. ANEXO D.16):

O que mais me motiva são as aulas de debate onde a gente expõem nossas ideias e a dos colegas de classe. Por que é de extrema importância espor nossa ideias.

Além de motivar os alunos, como podemos observar nessa fala, essa atividade promoveu uma reflexão sobre os usos da linguagem oral. Os alunos também discutiram acerca das várias possibilidades de sentido e ideologias que podem ser explorados a partir do vídeo dos candidatos. A apresentação das vozes trazidas no vídeo contribuiu para problematizarmos variadas questões que foram abordadas pelas caricaturas políticas e, assim, conseguimos envolver os alunos na temática de modo que incorporassem novos fatos e

conhecimentos. A atividade nos possibilitou repensar a prática pedagógica e suas diversas possibilidades de trabalho com a linguagem verbal e visual, o que é possibilitado pela existência de gêneros discursivos variados.

Na atividade seguinte, utilizamos duas aulas para analisar com os alunos algumas charges publicadas em jornais e na internet, tais charges enfocaram políticos brasileiros. Utilizamos o data show como recurso didático e, a partir das projeções de imagens, promovemos uma discussão sobre os sentidos possíveis extraídos da imagem e dos enunciados. Assim, explicamos como seria realizado o próximo exercício. Posteriormente, destinamos uma aula para que os alunos tivessem acesso a jornais impressos na sala de aula e verificassem um dos suportes nos quais as charges são veiculadas diariamente. Nesse contato, os alunos começaram a se apropriar de palavras até então pouco familiares para eles, mas que são muito usadas na esfera política. Os alunos observaram que, nesses jornais, os jornalistas preferem as charges para propor críticas cotidianas. A seguir, apresentamos a charge e as questões trabalhadas em uma aula.

Figura 3 – Charge 1 utilizada na Sequência 2.



Disponível em: <<http://tvtem.globo.com/charges-juniao/#>>. Acesso em: 2 mar. 2012.

Quadro 4 – Atividades de leitura da Charge 1. Sequência 2.

Atividade 1 – Charge 1

Responda as questões sobre a charge que se referem à perda da receita pelos Estados Nacionais.

1. Explique o processo ironizado pela charge.
2. Como podemos associar esse processo aos países conhecidos como “paraísos fiscais”?
3. Indique alguns impactos negativos gerados pela lavagem de dinheiro para os Estados Nacionais.

Os alunos tiveram acesso à versão impressa da charge 1 para fazerem a leitura na última atividade escrita dessa sequência. Logo após o contato com a charge, explicamos que eles precisavam ler e responder questões sobre essa charge e deveriam usar nas respostas as ideias das discussões feitas em sala de aula nas aulas anteriores. Em seguida, promovemos a interação entre os alunos e pedimos que discutissem os sentidos presentes na charge com os colegas e depois, individualmente, respondessem as questões propostas. Todos os vinte alunos presentes responderam as questões do quadro 4. A seguir, reproduzimos a resposta do Aluno 5.

Questão 1: Explique o processo ironizado pela charge.

No caso a ironia e lavagem de dinheiro porque o dinheiro na charge representa que os políticos fazem para roubar dinheiro público e por nas suas contas. (Aluno 5, ANEXO B.4)

Na resposta acima, o estudante apresentou dificuldade para escrever e identificar o processo irônico da charge “*a ironia e lavagem de dinheiro*”, embora soubesse a resposta e até conseguisse falar sobre ela. Podemos verificar que na resposta do aluno, foi considerado que o “*dinheiro público*” é roubado e colocado “*nas suas contas*”, mas não foi explicada a forma como esse dinheiro é “lavado”, pois sabemos que não se trata de lavar o dinheiro com água e sim utilizar estratégias de esconder a origem ilegal de determinada quantia.

Essa sutileza, entre o fato real e a ação reproduzida na imagem, causou certa complicação e dificuldade no momento em que os alunos precisaram escrever sobre a ironia causada na charge. Após a elaboração das questões, discutimos esses aspectos da charge. Observamos que todos os alunos identificaram que os personagens masculinos da charge representam dois políticos, mascarados, à beira de um rio, lavando dinheiro proveniente de corrupção, enquanto duas mulheres lavam roupa e os observam espantadas.

Nesse momento, a professora e a pesquisadora orientaram os alunos, tirando dúvidas e sugerindo alterações nos textos. Percebemos que os alunos exploram os aspectos de cunho político, buscando contemplar os enunciados que circulavam nesse período de campanhas políticas e que faziam sentido para eles, como no trecho em que o Aluno 5 trata da desonestidade política: *“o dinheiro na charge representa que os políticos fazem para roubar dinheiro público”*.

A seguir, a resposta do Aluno 4 ao descrever o processo irônico da charge 1, na primeira questão:

O processo ironizado pela charge é que estão mostrando uma lavagem de dinheiro de uma forma irônica sendo lavado no rio ou seja uma ironia pois a lavagem acontece por exemplo usando pessoas (Aluno 4, ANEXO B.5).

Nessa resposta, podemos perceber que o estudante consegue fazer relações de sentido, como é possível ver no seguinte trecho: *“O processo ironizado pela charge é que estão mostrando uma lavagem de dinheiro de uma forma irônica sendo lavado no rio”*. O Aluno percebe que a lavagem de dinheiro no rio é uma ironia, pois o dinheiro não pode ser molhado, por ser fabricado em papel, e a lavagem de dinheiro não ocorre dessa forma e sim na ocultação de valores de procedência ilícita. Nesse processo, à medida que as dificuldades dos alunos em responder as questões surgiam, procuramos estimular uma nova leitura e uma releitura da charge. Procuramos acompanhar cada aluno, observando-os, ao circular pela sala. E quando solicitavam nossa ajuda, enfatizamos os efeitos de sentido presentes na charge e as pistas deixadas para esse fim nos referidos textos multimodais. Percebemos, então, que, a cada resposta concluída, os alunos tiveram menos dificuldades em responder as questões seguintes. Como podemos verificar nas respostas a 3ª questão: *“indique alguns impactos negativos gerados pela lavagem de dinheiro para os Estados Nacionais”*.

Alguns dos impactos negativos gerados pela lavagem de dinheiro são, as escolas mal feitas, praças e asfaltos inacabados (Aluno 3, ANEXO B.6).

Os impactos negativos podem ser vistos andando pelos estados, escolas mal feitas ou em situações precárias, hospitais lotados caindo aos pedaços, ruas mal pavimentadas e varios outros impactos negativos que podem mostrar que a uma quantia enorme sendo surrupiada pelos digamos falsos políticos (Aluno 14, ANEXO B.7)

Nessas respostas, podemos verificar a forma como os alunos conseguiram organizar as informações de modo a relacionar a lavagem de dinheiro com os problemas que eles presenciam nos serviços públicos, inclusive na escola. Esse exercício buscou ocasionar uma

melhor estruturação do conhecimento adquirido durante as aulas. Ao final, constatamos que todos os estudantes conseguiram falar dos impactos negativos ocasionados pela lavagem de dinheiro público, principalmente pela identificação desses problemas referidos na 3ª questão, em que buscamos proporcionar aos alunos uma situação de reflexão não apenas referente a questão, mas também aos sentidos que ela pode acionar sobre a realidade em que os alunos vivem.

Mas esse processo não foi simples, pois mesmo participando das outras etapas sobre o tema política, percebemos que muitos alunos tiveram dificuldade em escrever suas ideias, mas, ao invés de ignorar e desistir, sutilmente eles elaboraram suas respostas. Observamos que a interação com os colegas foi importante para que eles refletissem sobre as respostas, ora concordavam com as ideias dos colegas ora discordavam.

Essa atividade proporcionou um momento em que os estudantes puderam exercitar a leitura, e percepção e análise crítica das estratégias discursivas presentes na charge. Assim, foi-lhes possibilitada a utilização das informações das discussões, enunciados já abordados na sala de aula, para fazerem um reconhecimento das imagens e identificassem os efeitos de sentido que as charges imprimem. Nós deixamos que os alunos fossem construindo seus textos, interagindo com os colegas ou individualmente, e sempre que solicitado participamos dessa interação, mas de modo a deixar que eles construíssem seus textos para depois discutirmos as possibilidades de leitura da charge.

É necessário lembrar que as atividades não tiveram o intuito de servirem de instrumento para condicionar a leitura dos alunos e nem para serem usadas como estratégia para classificar as leituras como certas ou erradas. Buscamos identificar de que forma os debates orais e as leituras das ilustrações auxiliaram na compreensão e de que maneira podem enriquecer a leitura de textos verbais e não verbais.

Observamos que os alunos tiveram dificuldades em diferenciar o sentido conotativo do sentido denotativo. Por essa razão, achamos conveniente abrir um espaço na aula para tratar dessas duas categorias. Além disso, buscamos sempre valorizar os trabalhos dos alunos e levá-los a perceberem a importância dos variados usos da palavra, tanto oral como escrita, e exercitar essas habilidades por meio dos debates, da leitura e da escrita em busca de aperfeiçoamento, valorizando cada tentativa. E, assim, favorecer sua competência linguística ao longo da aprendizagem em um processo que se aperfeiçoa a cada dia.

Motivado pelas atividades desenvolvidas na sala de aula, um aluno trouxe o vídeo *Como fazer uma propaganda eleitoral*⁷ para a professora apresentar na sala de aula. Trata-se de um vídeo que apresenta, por meio da metalinguagem, instruções sobre as estratégias utilizadas para convencer as pessoas a votarem em certos candidatos.

Decidimos fazer uma atividade com o vídeo trazido pelo aluno. Após exposição do vídeo, organizamos um debate na sala de aula. Durante as discussões, percebemos que os alunos fizeram pesquisas na internet, mesmo sem a professora solicitar. E a internet contribui com as reflexões, pois torna mais acessível às informações e conhecimentos solicitados nas aulas.

A esse respeito, em uma entrevista, Chartier afirma que no âmbito educacional existe uma posição que não percebe nada de proveitoso e útil nas tecnologias modernas. Mas para ele essa posição revela uma “postura que me parece muito inadequada quando pensamos nas possibilidades educativas criadas pelas novas tecnologias, nas diversas experiências para a alfabetização para a transmissão do saber à distância” (CHARTIER, 2004, s. p.). Assim, acreditamos que devemos utilizar todos os recursos que podem trazer benefícios à prática educativa.

Embora exista uma sala com computadores conectados à internet na escola, essa sala não fica disponível para os alunos. O acesso é restrito, e só pode ser efetuado a partir da solicitação antecipada e com o acompanhamento do professor para a realização de uma atividade específica. Não há funcionário permanente no laboratório, assim, na maioria do tempo, esse espaço fica desativado, ou seja, não é utilizado. Na concepção da escola, deixar os alunos sozinhos no laboratório de informática é algo errado, pois representa uma situação que pode tirar os alunos da norma, da disciplina. Outro aspecto contestado pelos coordenadores da escola é a perda de tempo com o uso dos computadores, um tempo que era para ser utilizado durante a aula, acaba sendo gasto em navegação na internet.

Por não compactuar com essas concepções, a professora de Língua Portuguesa permitia que os alunos utilizassem aparelhos tecnológicos na sala de aula. Contudo, a professora e alunos criaram um código de conduta para que os aparelhos eletrônicos não atrapalhassem a aula. Ainda, embora não sendo possível o uso da internet por meio dos computadores da escola, seu reflexo na aula é perceptível, seja pelos exemplos que os alunos citam durante a aula ou pelos textos que escrevem e que trazem para a professora. É

⁷ Como fazer uma propaganda eleitoral. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=PfO3tAtHYsA>>. Acesso em: 12 maio 2012.

importante que o professor estimule os alunos a buscarem diferentes meios de apropriação do conhecimento, para que se sintam motivados a desenvolver suas capacidades linguísticas e, assim, se tornem sujeitos autônomos.

A seguir, consta a segunda temática que trabalhamos com o gênero charge, este distribuído aos alunos para que realizassem a atividade. Todas as atividades foram precedidas de longa preparação e de planejamento, de modo que os alunos pudessem aproveitar ao máximo as atividades.

Dessa forma, apresentamos a noção de charge e tirinha, de modo que os alunos pudessem diferenciar essas duas modalidades ou gêneros não verbais, uma vez que a tirinha é “uma sequência de quadrinhos que geralmente faz uma crítica aos valores sociais”⁸, não há a marcação temporal acentuada como a charge. Para Mouco e Gregório (2007, p. 5), o sentido etimológico da palavra charge vem do francês “charger – carregar, exagerar, e constitui um tipo de texto visual e desenhado, cujo objetivo é focalizar uma determinada realidade, geralmente política, sintetizando esse fato”.

Nessa sequência, para tratar de enunciados que atravessam a realidade dos estudantes, que circulam socialmente em variadas esferas humanas, recorreremos além dos debates em sala de aula, aos aspectos leitura de imagens que são importantes para potencializar a compreensão dialógica. Conforme Mesquita (2012, p. 156),

cabe descobrir mediações pedagógicas que façam os alunos perceberem que, nas charges que escolheram, o desenho e os dizeres falam porque determinado léxico foi disposto ali para provocar certo efeito de sentido, só possível, evidentemente, se fizer parte da rede de significações de quem lê, de quem interage como o texto. Os recursos tipográficos, como as palavras em negrito, em itálico, entre aspas, em caixa alta e outros estão ali não como escolhas fortuitas ou em obediência a regras gramaticais, mas para servirem de indícios, de pistas, de elementos que provoquem reflexão e análise, que convidem o leitor a explorar e a identificar a sutileza da proposta do humorista.

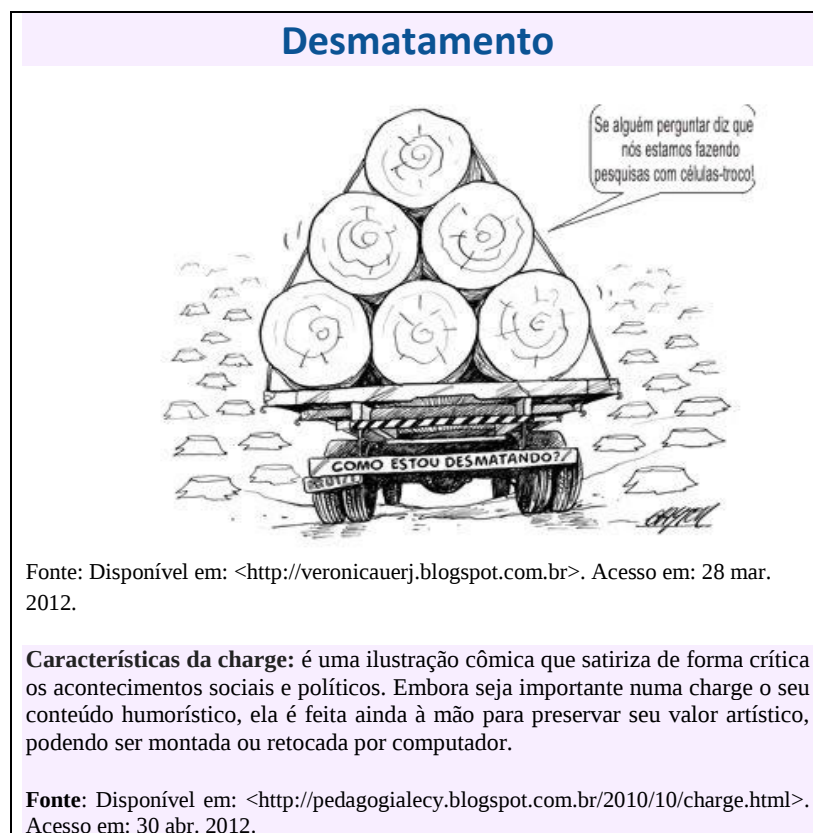
Percebemos a dificuldade que os alunos enfrentavam a cada tentativa de leitura das charges, por isso, são importantes as afirmações de Mesquita (2012) sobre a necessidade de elaborarmos *mediações pedagógicas* para auxiliar os alunos nesse processo. Segundo Sardelich (2006, p. 1), “na medida em que a imagem passa a ser compreendida como signo que incorpora diversos códigos, sua leitura requer o conhecimento e a compreensão desses códigos”. Pois, atualmente, com a ampliação e difusão das novas tecnologias e,

⁸ A diferença entre charge, cartum, tirinha e caricatura. Disponível em: <<http://umvestibulando.wordpress.com/2013/01/06/a-diferenca-entre-charge-cartum-tirinha-e-caricatura/>>. Acesso em: 4 set. 2012.

consequentemente, com o aparecimento de novos gêneros, há um grande crescimento da inserção de imagens em vários formatos, buscando representar a realidade social, e isso tem refletido e transformado os modos de leitura e escrita. As imagens estão presentes, sobretudo nos ambiente virtuais, mas acabam migrando para outras instâncias como os livros didáticos e requerem novas estratégias de ensino, pois elas compõem uma *rede de significações* que os alunos precisam dominar.

A seguir, apresentamos a charge trabalhada na segunda temática da sequência 2:

Figura 4 – Charge 2 utilizada na Sequência 2.



Quadro 5 – Atividades de leitura da Charge 2. Sequência 2.

Tarefa:

Observe a charge e identifique os fatores: humor, crítica e a relação do acontecimento com a sociedade.

Atividade:

- 1 – Qual o tema da charge e a importância da discussão do mesmo na atualidade?
- 2 – Como se dá o efeito de humor na charge?
- 3 – Explique como se conjugam texto verbal e não verbal para a formação do sentido geral da charge.
- 4 – Como se processa a intertextualidade na charge lida?
- 5 - Como se dá a polifonia no texto lido.

Nessa atividade, utilizamos três aulas que trataram de charges com o tema meio ambiente e uma aula em que foi solicitada a leitura da charge 2 para que fossem respondidas as questões apresentadas. Essa tarefa foi respondida por 15 alunos que estavam presentes na sala de aula. Com a atividade, buscamos, ao focalizar a leitura dos elementos da charge, do texto verbal e não verbal, que os alunos verificassem as possibilidades de compreensão ativa, bem como explorassem o processo de escrita.

Por se tratar de um gênero que ilustra de maneira cômica seres e acontecimentos sociais e políticos, buscamos trabalhar com os alunos a compreensão das relações dialógicas presentes na charge para que eles pudessem desvelar e construir significados e sentidos. Assim, conforme Barros e Costa (2012, s.p.), “os significados se constroem na interação entre sujeitos (leitor e autor), mediados pelo texto em uma relação dialógica, na qual os sentidos se constroem no jogo de perguntas e respostas que se estabelece no processo de compreensão”. Também, almejamos que os alunos identificassem a polifonia presente na situação caracterizada pela charge. Para Bakhtin (2013, p. 49), o que constitui a polifonia “são vozes diferentes, cantando diversamente o mesmo tema”. E é esse entrelaçar de vozes que “desvenda o multifacetado da existência e a complexidade dos sofrimentos humanos. ‘Tudo na vida é contraponto, isto é, contraposição’”. A compreensão dessas noções é importante para o cotidiano dos alunos, em diferentes situações de domínio da linguagem. Assim, não tivemos o intuito de que os alunos soubessem as noções teóricas, mas que conseguissem entender a sua funcionalidade.

A seguir são apresentadas as respostas do Aluno 9 às questões propostas. Questão 1 – *Qual o tema da charge e a importância da discussão do mesmo na atualidade?*

Desmatamento Esse é um fato que pode trazer serios problemas, entre eles é o efeito estufa (Aluno 9, ANEXO B.8)

Assim, como todos os outros alunos, o Aluno 9 identificou o tema da charge como sendo o *desmatamento* e como exemplo da discussão desse tema na atualidade citou o *efeito estufa*. Vale lembrar que, nas atividades anteriores, o tema meio ambiente foi debatido e contextualizado. Isso possibilitou que os alunos apresentassem exemplos variados, como, por exemplo, o *efeito estufa* e também que eles tratassem do desmatamento como acontecimento real que desafia as autoridades atuais, mesmo que ele seja constantemente denunciado pelos cidadãos comuns e pelos órgãos jornalísticos na cadeia comunicativa. A seguir, verificamos o trabalho com a 2ª questão - *Como se dá o efeito de humor na charge?*

através da mudança das palavras e o sentido irônico de frases ex: como estou dirigindo /// desmatando (Aluno 9, ANEXO B.8).

O Aluno 9 traça um elo das relações de sentido entre dirigir e desmatar e o introduz como uma possibilidade constitutiva do sentido irônico. Assim, percebemos a *atitude responsiva* desse leitor diante dos elementos da charge. Embora a escrita do Aluno 9 apresente alguns desvios de forma/formatação do português padrão, as ideias aparecem de forma singular, caracterizadas também pelo uso de barras. Podemos propor que ele levanta hipóteses e revela uma compreensão do texto estudado. A seguir, tratamos da resposta à 3ª questão – *Explique como se conjugam texto verbal e não verbal para a formação do sentido geral da charge.*

Verbal e a escrita e não verbal e a parte ilustrada, sem a parte escrita continua sendo uma critica porem teria outro sentido (Aluno 9, ANEXO B.8).

Nesta resposta, o Aluno 9 deixa explícito que compreendeu a fluidez do sentido e como os arranjos verbais e não verbais podem delimitar ou não os sentidos “*sem a parte escrita continua sendo uma critica porem teria outro sentido*”. Percebemos, assim, a importância de oferecer ao aprendiz condições que lhe permitam tanto compreender os enunciados como ser capaz de reproduzi-los quando necessário.

A seguir, analisamos a resposta da questão 4. Questão 4 – Como se processa a intertextualidade na charge lida?

Atravez da frase: “Se alguém perguntar diz que nos estamos fazendo pesquisas com células tronco” porque a imagem fala por si só porem caso houvesse problema falaria que seria uma pesquisa (Aluno 9, ANEXO B.8).

O Aluno 9 identifica as “vozes” presentes na imagem por meio dos elementos verbais e visuais “*perguntar diz que nos estamos fazendo pesquisas com células tronco*”, embora observe também que na imagem consta troncos de árvores, afirma que “*a imagem fala por si só*”. Entre as múltiplas formas de compreensão que poderiam ter sido tecidas em sua leitura, o estudante traçou uma resposta que identifica elementos discursivos e verbais e não verbais da charge, conforme foi solicitado na questão. Acerca das formas de leituras, Possenti (2001, p. 15) afirma que “o leitor lê através de associações. Quando digo que a leitura errada existe, minha tese é a seguinte: o sentido é histórico. Há essas reverberações individuais, mas um dia

isso vai acabar fazendo parte da história, ou então vai ser apagado”. Assim, não defendemos uma resposta considerada correta para as questões, contudo, não consideramos que qualquer interpretação seja possível.

Durante as atividades em sala de aula, levantamos diversos aspectos na discussão acerca do meio ambiente, como a forma em que algumas pessoas entram nas matas brasileiras com a justificativa de desenvolverem pesquisas científicas, mas na verdade acabam por cometer crimes como a biopirataria e o desmatamento ilegal. Os alunos levantaram esses aspectos que eram o que estávamos tentando instigar, pois, “o importante é que o aluno saiba analisar as especificidades, sem perder a visão do todo em que elas estão inseridas, e perceba que as particularidades têm um sentido socialmente construído” (PCN, 2000, p. 8). Assim,

em uma situação de ensino, a análise da origem de gêneros e tempos, no campo artístico, permite abordar a criação das estéticas que refletem, no texto, o contexto do campo de produção, as escolhas estilísticas, marcadas de acordo com as lutas discursivas em jogo naquela época/local, ou seja, o caráter intertextual e intratextual (PCN, 2000, p. 8).

Assim, o Aluno 9 percebe que se trata de dois sentidos diferentes e que a frase na charge se remete ao campo científico ligado a pesquisa de células tronco, enquanto a imagem apresenta troncos de árvores sendo transportados por um caminhão. Dessa maneira, percebemos a forma com as palavras são colocadas para ocultar uma ação ilícita, o desmatamento. Portanto, ao argumentar que “a imagem fala por si” o aluno percebe que possivelmente o plano dos personagens possa ter fracassado. Ele consegue perceber que os enunciados carregam um conjunto de sentidos e a habilidade de lê-los vai se desenvolvendo com o tempo à medida que as experiências vividas e as atividades escolares vão explorando essas características. A forma de avaliação da professora leva em consideração esses aspectos, pois cada indivíduo aprende de uma maneira e as formas de progresso também são diferentes.

Segundo Corrêa e Ribeiro (2012, p. 6), as categorias intertextualidade e interdiscursividade podem ser apreendidas da obra de Bakhtin, mesmo não se constituído como termos propriamente bakhtinianos. Conforme os autores, esses termos surgiram da compreensão da obra de Bakhtin. Para os autores, Bakhtin opera com a noção de intertextualidade embora não utilize esse termo. Assim, para esses estudiosos “a intertextualidade se confunde com dialogismo, mas enfoca o texto, sendo este a manifestação, do enunciado dotado de materialidade” (CORRÊA; RIBEIRO, 2012, p. 6). Nesse sentido, consta nos PCN (2000, p. 19) que “relacionar os discursos com contextos sócio-históricos, ideologias, simulacros e pensar os discursos em sua intertextualidade podem revelar a

diversidade do pensamento humano”. Essas características foram abordadas ao longo da pesquisa, encorajando os alunos a desenvolverem sua habilidade de leitura.

A seguir, apresentamos uma resposta para a questão 5 – *Como se dá a polifonia no texto lido?*

tem a voz do chargista, que denuncia o desmatamento, tem a voz do dono da empresa ligando ao motorista, tem a voz da propria ciência (Aluno 09, ANEXO B.8).

Para Bakhtin ([1950] 2003), a linguagem se constrói por meio da relação de interação, mas isso não significa que essa relação seja sempre harmoniosa, embora ocorram negociações ainda haverá tensão. Nessa relação de vozes discursivas tensas é que se constitui a polifonia. Segundo Bakhtin ([1950] 2003, p. 297), “cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva”. Essa recuperação de discursos já proferidos contrapondo com outros discursos foi observada pelo aluno que tenta identificá-los, como nos mostra o seguinte trecho: “*tem a voz do chargista, que denuncia o desmatamento, tem a voz do dono da empresa ligando ao motorista, tem a voz da propria ciência*”. Assim, ele busca localizar o discurso ambiental e o discurso de trânsito que entram em conflito com o discurso científico. A percepção das vozes instauradas na charge e a forma como se embatem, pois não pertencem ao mesmo campo discursivo, é um exercício importante, pois habilita o aluno a fazer uma leitura de forma mais crítica. Ao trabalhar com essa charge já notamos uma progressão na escrita e na compreensão dos estudantes, que conseguiram identificar elementos importantes das charges, conforme consta nas respostas do Aluno 9.

Dessa forma, por mais que possa parecer ao senso comum que a compreensão de imagens visuais esteja mais acessível a todos os leitores, observamos no decorrer da pesquisa, que alguns alunos tiveram dificuldades com a leitura visual tanto quanto na leitura de textos escritos. Como podemos verificar na resposta do Aluno 02, ao tentar responder a questão 02: *Explique o efeito de humor gerado pela charge?*

O efeito de humor é para mostrar como realmente acontece com o desmatamento das arvores (Aluno 2, ANEXO B.9).

Há elementos na charge tanto verbais como não verbais que contribuem para gerar o efeito de humor que não são considerados pelo Aluno 2. Nem mesmo a discussão em sala de aula envolvendo o tema foi explorada por ele, ou seja, a forma como as pessoas utilizam estratégias para despistar as autoridades locais da descoberta de crimes ambientais, como às

vezes ocorre com as falsas pesquisas foi debatido na aula. Há a necessidade de conduzir esse aluno em seu processo de leitura, explorando suas potencialidades para possibilitar a construção do conhecimento.

Além disso, sempre que possível, houve uma pausa durante a aula para tratar de problemas gramaticais localizados nas produções dos próprios alunos, mas essa apropriação se dá de forma lenta e gradativa, pois os alunos passaram por um processo de formação que teve problemas desde seu início e que infelizmente não é possível superar completamente nos últimos anos do Ensino Médio. Contudo, o problema da leitura funcional ainda é mais grave.

Dentro da escola, a aprendizagem dos alunos é um processo que precisa da participação da professora e dos colegas para que o aluno prossiga aprendendo de uma forma mais fácil e assim se mantenha motivado. As estratégias de interação podem promover a troca de experiências entre os alunos, desde que sejam trabalhadas as dificuldades e que possibilite avançar em seu conhecimento a partir do contato e da ajuda de colegas e do professor.

Percebemos, durante a pesquisa, inclusive, que muitas vezes o aluno prefere a ajuda dos colegas à da professora ou da pesquisadora. Esse fato foi encarado pela professora como um fator que contribui no avanço de etapas de aprendizagem, pois o professor não é o único detentor do conhecimento. Assim, a relação entre professor e aluno não deve ser encarada com rivalidade e sim como uma parceria na sala de aula. Além disso, o processo de aprendizagem nem sempre é instantâneo, às vezes é um processo lento que requer muito esforço e trabalho.

As diversas metodologias e teorias criadas no passado possivelmente não conseguirão dar conta da nova realidade e, assim, fatalmente deverão ser descartadas ou adaptadas a essa nova perspectiva. Contudo, é preciso respeitar o processo de ensino e aprendizagem que não ocorre de forma imediatista.

O trabalho com as charges foi produtivo, pois possibilitou os primeiros debates sobre o tema “política” na sala de aula e, paulatinamente, conduziu os alunos a tirarem dúvidas sobre assuntos como ficha limpa, lavagem de dinheiro entre outros temas vinculados nas charges. Além, claro, de estimular o exercício de leitura de imagem e da compreensão dos efeitos de sentido presentes nesse gênero. Nesse sentido, Sardelich (2006, p. 1) postula que “o crescente interesse pelo visual tem levado historiadoras/es, antropólogas/os, sociólogas/os, educadoras/es a discutirem sobre as imagens e sobre a necessidade de uma alfabetização visual, que se expressa em diferentes designações, como leitura de imagens e cultura visual”. Acreditamos na importância do trabalho com imagens, por contribuir com processo de interpretações de gêneros como a charge e facilitar as atividades de leitura e escrita.

A seguir, mostramos, na próxima seção, a terceira sequência didática e a forma como estabelecemos a nossa análise a partir dos textos dos alunos.

3.4. Sequência 3 – Filme: O Bem Amado

Na terceira sequência, trabalhamos o gênero filme e para que os alunos pudessem refletir acerca do momento histórico marcado pelas eleições que estavam acontecendo o tema novamente abarcou intencionalmente o campo político. Tratava-se de um tema latente naquele momento, pois, durante a aula, alguns carros de som passavam anunciando, por meio de músicas, alguns candidatos. Isso sempre gerava comentários e risos, uma vez que alguns alunos iriam votar pela primeira vez.

Dessa sequência, analisamos duas atividades que buscaram desenvolver, sobretudo, a percepção crítica, leitura de imagens audiovisuais, entre outros aspectos. É necessário acentuar que a cada nova atividade há resistência quanto à escrita. No momento em que explicamos a atividade, que os alunos deveriam observar certas questões do filme, como, por exemplo, momento histórico, articulações políticas e, inclusive, fazer anotações durante o filme, imediatamente os alunos reclamaram e se esforçaram para convencer a professora a não solicitar nenhuma tarefa escrita. Essa resistência à escrita pode ser vista no trecho a seguir:

Professora, porque a gente não pode só assistir e comentar? (diário de campo, 20/10/2012, ANEXO E).

Os alunos se mostraram desmotivados quando passamos as instruções de atividades que requerem ampla participação e produção escrita. Ainda assim, mesmo após protestos dos alunos, insistimos que deveriam seguir as orientações, pois após o filme seria feita a análise da compreensão dos estudantes por meio de debate e, em seguida, de uma atividade escrita. Quando se trata do debate, eles aprovam, a resistência maior recai sobre o momento da escrita, como podemos verificar nos protestos expressos no trecho a seguir:

Por que a gente tem sempre que escrever? Até do filme? (diário de campo, 20/10/2012, ANEXO E)

Diante dos protestos, como pode ser observado no excerto das anotações de campo, foi necessário conscientizá-los de que o filme não seria apenas um momento de lazer, uma vez que se tratava de uma atividade escolar. Era preciso definir os objetivos de forma clara e

evitar tumultos posteriormente. Além disso, em momentos anteriores tivemos a oportunidade de verificar os problemas na escrita dos alunos e a dificuldade em exercitá-la extraclasse. Nessa direção, concordamos com Picard (2008, p. 43) quando afirma que “escrever obriga a escolher entre montes de ideias inicialmente vagas aquelas que encontrarão a própria densidade nos limites da sintaxe e do estilo”. Além desse esforço, ao qual o autor se refere, soma-se o fato de que nós iríamos ler os textos e isso implica também que eles precisariam reelaborar sua construção textual, pois geralmente os textos depois de lidos, precisavam ser reescritos. Acerca disso também houve protestos, como atesta o trecho seguinte:

Mas professora, a senhora vai ler todos os textos? (diário de campo, 29/10/2012, ANEXO E)

No início dos trabalhos, percebemos que alguns alunos estavam acostumados a fazer atividades escritas com a certeza de que os professores não fossem ler. Somente aqueles alunos que já tinham estudado com a professora não estranharam essa postura. Mas, a medida que os alunos realizavam suas atividades escritas e observavam seu progresso, passaram a não questionar as correções e reescritas, inclusive, passaram a argumentar a favor da reescrita. Como atestam os trechos a seguir:

A reescrita é muito importante para vermos onde há erros e concertar erros bobos que cometendo quando estamos escrevendo algum texto (Aluno 16, ANEXO D.16).

A reescrita é bom, pois melhoramos o que não está bom, e é uma forma de nós mesmos nos corrigir (Aluno 8, ANEXO D.8).

A reescrita foi uma atividade que possibilitou aos alunos perceberem os problemas de seus próprios textos. Assim, os alunos passaram a ter mais responsabilidade sobre sua escrita. Segundo Braggio (1992), antes de entrarem nas escolas, os alunos desenvolvem hipóteses não apenas com relação à forma como a escrita se apresenta, mas com relação a seus usos e funções por meio da interação com a linguagem escrita que os rodeiam. Por isso, realizamos atividades com gêneros discursivos das mais variadas esferas sociais, como, por exemplo, textos publicitários, políticos entre outros, considerando a realidade e os problemas da atualidade em que os estudantes estão envolvidos para que se sentissem motivados a produzir seus textos. Foi feito um processo de leitura coletiva dos textos. Esse processo motivou a escrita dos alunos que passaram a produzir textos para leitores reais.

Nesse sentido, a seleção da atividade com o filme se deve também pela possibilidade de iniciar um trabalho sobre os aspectos da oralidade. Segundo Thiel (2009, p. 16), “ao

tratarmos de recepção, leitura e interpretação de filmes, é importante lembrarmos que esses são textos, tecidos com diversos elementos visuais, verbais, sonoros, arranjados de acordo com técnicas específicas”. Além disso, por se tratar de um filme em língua materna, foi possível discutir durante os debates questões sobre os elementos dos discursos dos personagens, sobre neologismos e sobre escolhas lexicais, sotaques, gírias entre outros elementos importantes na construção de um filme. Na discussão com os alunos também destacamos características da fala no cotidiano, o que constitui os enunciados que compõem os gêneros primários que se formam “nas condições da comunicação discursiva imediata” (BAKHTIN, [1950] 2003, p. 263).

Por essa razão, a discussão em sala de aula foi sempre incentivada. De acordo com Assunção *et al.* (2013, p. 237), “o debate, as leituras de outros textos e as informações sobre o gênero constitui matéria-prima para a produção textual dos alunos”. Por isso, foi promovido debate antes e, após o filme, procuramos explorar os sentidos produzidos pelo filme, atentando para aspectos como: o contexto abordado em que o mundo estava dividido entre dois blocos, o capitalista e o comunista.

Assim, nessa sequência foi trabalhado em sala de aula o filme *O Bem Amado*, o qual foi exibido nos cinemas primeiramente em 1973. Antes de exibir o filme, promovemos a primeira atividade de exposição do gênero filme por meio de um debate em que discutimos seus aspectos, tais como o trama e o enredo que representam um período histórico conturbado por conflitos políticos, sobretudo nas disputas entre simpatizantes do regime comunista e do regime capitalista. Entendemos que não basta apenas passar o filme para os alunos, pois o filme requer “uma reação por parte do espectador, assim como promove reflexão, questionamento e produção criativa. No nível do Ensino Médio, isso é imprescindível, uma vez que os alunos já têm condições de fazerem análises de maneira mais aprofundada” (THIEL, 2009, p. 13).

Com essa atividade, visamos o envolvimento dos alunos na interpretação e observação do filme para exercitarem sua capacidade de leitura desse gênero e escrevessem textos analíticos. O filme escolhido é baseado na obra de Dias Gomes e, de acordo com a crítica cinematográfica, a obra incomodou os militares da época por satirizar o coronelismo na figura de um prefeito corrupto, autoritário e populista, chamado Odorico Paraguaçu⁹. A versão apresentada aos alunos foi lançada em 2010, a direção é de Guel Arraes, enquadra-se no

⁹ Críticas Adoro Cinema. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-202453/criticas-adorocinema/>>. Acesso em: 16 out. 2012.

gênero comédia dramática. Vale ressaltar que contextualizamos o filme escolhido e tiramos dúvidas iniciais dos alunos, por acreditar que “ao produzir fala, o sujeito expressa sentimentos, valores, pode se posicionar diante dos fatos e ideias que lhe são apresentadas” (ASSUNÇÃO *et al*, 2013, p. 168).

Para discutir essa sequência, nos detemos, principalmente, no exemplo de duas atividades escritas que foram desenvolvidas em sala de aula, ressaltando, no entanto, que os debates foram essenciais para a escrita dos alunos. A proposta das etapas de produção de texto em pelo menos duas atividades dentro da temática do filme é uma tentativa de criar condições para que os alunos se apropriem dos aspectos discursivos e linguísticos a partir de um texto visual. Seria mais fácil solicitar um texto sobre o filme, mas assim iríamos depender apenas da inspiração do aluno para escrever e, como dissemos, há a rejeição de muitos alunos quanto à produção escrita na escola. Assim, decidimos conduzi-los por meio de debates e em atividades que foram aumentando o grau de dificuldade para que pudessem perceber seu próprio progresso discursivo/linguístico.

Utilizamos duas aulas para que os alunos assistissem ao filme e participassem da discussão sobre os principais aspectos do enredo. Os alunos começaram a comentar sobre as principais ideias selecionadas pelo diretor. Aproveitamos para contextualizar palavras que os alunos não conheciam ou não estavam compreendendo enquanto assistiam ao filme, como por exemplo, a *antítese*. Em seguida, explicamos aspectos do conceito e a forma como podemos perceber a *antítese* em situações diversas, de modo que os alunos conseguissem identificá-la na proposta. A fala dos alunos também constitui um termômetro que indica o que devemos mudar ou acrescentar na prática pedagógica de modo a beneficiar o ensino e a aprendizagem. Assim, propusemos as seguintes questões sobre o filme que foram trabalhadas em uma aula, conforme segue:

Quadro 6 – Atividades de leitura do filme *O Bem Amado*. Sequência 3.

Atividade sobre o filme

1. Explique a *antítese* que estrutura a questão política do filme.
2. A *antítese* presente no campo político mostrada no filme é marca de um momento histórico denominado Guerra Fria. Quando isso ocorreu e quais eram as ameaças existentes durante este período histórico? Como teve fim a Guerra Fria?
3. De que forma a Guerra Fria está relacionada a ditadura militar vivida pelo Brasil e por outros países da América Latina?

Com essa atividade, focalizamos o processo de leitura e compreensão de alguns aspectos do filme, buscando a opinião do leitor acerca dos efeitos de sentido produzidos pela composição audiovisual. A seguir, podemos verificar algumas das respostas dos alunos às questões propostas.

Questão 1 - Explique a antítese que estrutura a questão política do filme.

passa a ser uma política com golpes, mentiras e com falsas propostas. Com diferentes políticos comunistas e capitalistas (Aluno 12, ANEXO C.1)

A briga entre as oposições que e o comunismo e o capitalismo os dois tentam corromper os eleitores com propinas e mentiras (Aluno 5, ANEXO C.2)

Podemos visualizar nas duas respostas noções presentes no filme e a construção de significados elencados pelos alunos, evidenciando a compreensão da questão da antítese materializada na oposição comunista e capitalista “*a briga entre as oposições que é o comunismo e o capitalismo*”. Também, os alunos conseguiram ir além dessa identificação, já que há traços da *réplica* ativa do leitor, ao acrescentarem outros elementos que compõe o sentido do filme, como a corrupção de eleitores e os golpes políticos “*passa a ser uma política com golpes, mentiras e com falsas propostas*”. Nessa etapa do processo, entendemos que mais importante que a *correção* dos aspectos gramaticais no texto do aluno é potencializar a *leitura* dos sentidos presentes no filme, com o intuito de contribuir para a produção dos próximos textos dentro dessa temática.

Contudo, nessa atividade, foi possível percebermos certa dificuldade por parte dos alunos em tratar de algumas questões que estavam presentes no filme, como, por exemplo, a Guerra Fria. Assim, na aula seguinte, após o filme, levamos livros de história para que os alunos pesquisassem aspectos que geraram dúvidas e tinham sido abordados no filme. Ao retomarem a tarefa, alguns alunos ainda se sentiam inseguros em responder a atividade e buscaram a ajuda dos colegas. Dessa forma, eles se agruparam em duplas para discutir e escrever a tarefa. Observa-se, neste caso, que os alunos conseguem realizar um trabalho colaborativo de forma espontânea, pois não houve a nossa indução ao trabalho conjunto. Provavelmente, isso se tornou possível porque não houve interdição da fala dos alunos durante a realização das tarefas. Vale destacar também a pertinência do trabalho interdisciplinar promovido na execução da atividade. A seguir, podemos observar respostas às questões dois e três.

Questão 2: A antítese presente no campo político mostrada no filme é marca de um momento histórico denominado Guerra Fria. Quando isso ocorreu e quais eram as ameaças existentes durante este período histórico? Como teve fim a Guerra Fria?

conflitos entre EUA e União Soviética, no final da 2ª Guerra Mundial, tal conflito ameaçava as questões políticas, militar, tecnológica, econômica, social e ideológica entre as 2 nações.

O fim de tal guerra foi causado pela queda do muro de Berlim, reunificação Aléma, crise do socialismo reformas na união soviética (Aluno 19, ANEXO C.3).

Questão 3: De que forma a Guerra Fria está relacionada a ditadura militar vivida pelo Brasil e por outros países da América Latina?

Tal fato se deu pela implementação de governos militares ditoriais em grande parte de seus países e o militarismo sempre esteve envolvido com a política e esse fato se deu também pela falta de democracia no Brasil (Aluno 19, ANEXO C.3).

Na questão 2, o Aluno 19 elabora sua resposta articulada com a questão destacando seus pontos mais importantes como, por exemplo, o fim da Guerra Fria “*o fim de tal guerra foi causado pela queda do muro de Berlim*”. Mas, na 3ª questão, o Aluno 19 mostra que alguns conteúdos precisavam ser melhor abordados, pois embora em sua resposta tenha esboçado uma definição sobre a ditadura, ele não conseguiu relacioná-la com a Guerra Fria. Exploramos os assuntos que foram surgindo nas atividades porque procuramos desenvolver um trabalho pautado numa perspectiva dialógica, buscando imprimir à prática didática sentidos que contribuam para a formação significativa dos estudantes.

Na segunda atividade escrita, solicitamos que os alunos escrevessem um artigo de opinião sobre seu município e apontassem os principais problemas existentes na cidade. Em seguida, passamos as instruções sobre o gênero artigo de opinião. Desse modo, também solicitamos que utilizassem as informações dos debates realizados em sala de aula, do trabalho com o gênero charge e explorassem elementos do filme, relacionados à política de sua cidade. Duas aulas foram utilizadas para a escrita, correção e reescrita dos textos dos alunos. Observamos o posicionamento crítico dos alunos diante dos problemas, como se observa no texto a seguir:

Pense!

Senador Canedo se tornou destrito de goiânia em 1953, e em 1988 se tornou um município. Quem diria algo tão pequeno ser o 6º maior PIB do estado. E ainda estamos caminhando ainda mais para a evolução.

Senador Canedo é agora nossa casa, nosso pequeno mundo. Mas ainda tem muitos pontos que precisam de melhorias. Nossos líderes por exemplo.

Para vivermos em melhores condições, precisamos de bons líderes, então os cidadãos também tem que botar em pauta sua opinião.

Muitas pessoas não se importam com que vai governar durante 4 anos, vendem o seu voto, votam sem pensar, achando que está tudo bem.

Será que políticos corruptos são inevitáveis? Aquilo que é considerado inevitável não pode ser combatido? não podemos aceitar tanta impunidade em relação aos maus políticos, isso não pode continuar daqui a pouco fica sendo algo normal. E este é o grande risco que corremos, todos nós temos direito de escolher pessoas de confiança para estar a frente de nossos direitos.

Temos que ser mais críticos e não aceitar a impunidade, e por isso vamos levantar a nossa voz e antes de votar, procurar saber quem realmente seu candidato é. E votar certo! (Texto do aluno 03, ANEXO C.4)

As escolhas lexicais do Aluno 3 mostram marcas das discussões durante as aulas e dos temas abordados no filme “*vamos levantar a nossa voz e antes de votar*”. Já no título do texto *Pense!*, o aluno busca dialogar com o leitor por meio de um convite para refletir acerca do processo político, sobre o qual faz a crítica. Percebemos que o estudante compreende a proposta do texto, seleciona, organiza e argumenta defendendo sua opinião de forma coerente e utiliza mecanismos de coesão, além de elaborar uma proposta de intervenção para o problema. Considerando que o texto foi feito em sala de aula pelo aluno em um tempo limitado, é positivo que ele tenha conseguido realizar a atividade com uma boa textualidade. Entendendo aqui textualidade como “a característica estrutural das atividades sociocomunicativas (e, portanto, também linguísticas) executadas entre parceiros da comunicação” (ANTUNES, 2010, p. 29).

Nesse texto, percebemos a situação enunciativa criada pelo Aluno 3, que possibilita o aparecimento de determinados enunciados de situações representadas no filme “*todos nós temos direito de escolher pessoas de confiança para estar a frente de nossos direitos*”. Assim, o aluno 03, movido pela discussão e temática trabalhadas no gênero filme, conseguiu relacionar os enunciados a uma situação e contexto reais. Mobiliza, ainda, questões que exigem um grau de reflexão no qual observa e critica o comportamento omissivo de alguns eleitores e a postura desonesta de determinados políticos, além de cobrar uma postura mais crítica dos eleitores de Senador Canedo/GO acerca das questões políticas da cidade.

A seguir, o texto do Aluno 7 apresenta os conflitos existentes nessa cidade:

Progredindo para o alvo

No município em que vivo hoje, na cidade de Senador Canedo é fácil perceber fatos constrangedores em meio a sociedade que nos levam a querer um país melhor. Como ditado popular que diz: “querer não é poder” a sociedade em si quer a melhora de imediato, mas esquece do principal que é lutar por aquilo que deseja.

A sociedade quer: mais saúde, mais segurança e lazer, isso está na mente de todos os cidadãos brasileiros, do mais novo ao mais velho. Pessoas que estão procurando conforto para si próprias. Já acostumado com o básico a sociedade está pagando por isso nos impostos cobrados pelo próprio governo.

Um trabalho de preservação é dever e obrigação de cada cidadão em zelar do patrimônio público.

Em vista de tudo isso nós cidadãos devemos progredir e avançar em busca daquilo que queremos. Não nos deixando ser levado por propagandas enganosas de políticos corruptos. Devemos eleger pessoas de confiança para que possamos ver algo mudar. Fagamos o nosso tema valer “brasileiro não desiste nunca”. Fazemos cada um o possível que juntos podemos fazer o impossível mudando a nossa cidade para cada vez melhor (Texto do aluno 7, ANEXO C.5).

No texto do Aluno 7, verificamos a forma como o aluno consegue analisar os problemas da sua cidade, após tomar como base as problematizações levantadas pelo enredo do filme *“no município em que vivo hoje, na cidade de Senador Canedo é fácil perceber fatos constrangedores em meio a sociedade que nos levam a querer um país melhor”*. Como se pode observar, o aluno analisa de forma crítica problemas de seu município. Todos os trabalhos realizados, seja por meio da charge, do filme ou debates, envolveram os alunos nas questões políticas e influenciaram em seus textos escritos, aproximando-os do contexto em que se achavam inseridos e essa aproximação possibilitou uma leitura crítica da situação vivida. As informações trazidas pelos alunos em seus textos não se restringem apenas ao que foi trabalhado em sala de aula, elas perpassam o ambiente escolar e tomam vida nas suas práticas sociais.

Nesse texto, o Aluno 7 questiona a situação atual da sua cidade *Senador Canedo*, e se mostra insatisfeito também com todo o cenário político brasileiro, ao mesmo tempo em que reconhece que as pessoas não estão lutando pelo que desejam. Ele tenta traçar a problemática sobre os serviços públicos e critica o comodismo geral: *já acostumado com o básico*. Ao final, o aluno se insere no discurso: *devemos/queremos* fazer uma mudança. Esses anseios são efeitos de sentido presentes no filme que o Aluno 7 pode ter percebido e buscou transpor para seu texto. O Aluno 7 considera manifestações do momento histórico e social que estava vivendo e traça críticas em relação à postura passiva dos eleitores da cidade. Segundo Gnerre (1998, p. 52), é importante que “a escrita seja percebida, pelo que diz respeito ao valor de informação, que ela carrega nas suas situações comunicativas, como algo incompleto, parcial, pouco confiável, falsificável”.

Durante a pesquisa, os alunos contaram com a interlocução da professora, da pesquisadora além da interlocução que se deu entre eles. Houve a necessidade de centrar o processo didático na interação entre os alunos por meio de uma metodologia dialógica, explorando as experiências e potencialidade dos alunos. É preciso lembrar que os alunos

tiveram acesso a diferentes situações de comunicação, exercitando a escrita e posicionando-se criticamente diante dos temas, o que contribuiu inclusive para seu desempenho com a escrita das tipologias e no desempenho da prova do ENEM na qual muitos alunos foram aprovados.

A partir da análise dos questionários, mostramos, na próxima seção, as reflexões dos alunos sobre as aulas de Língua Portuguesa.

CAPÍTULO 4 - INQUIETAÇÕES E REFLEXÕES SOBRE O ENSINO MEDIADO PELOS GÊNEROS DISCURSIVOS

Desde o início desta pesquisa, houve o constante contato da pesquisadora com a professora e esta apresentou e descreveu com riqueza de detalhes o contexto escolar vivido pelos alunos. Em seguida, houve o contato ao longo de um semestre da pesquisadora com os discentes em sala de aula. Como parte da metodologia adotada, que prevê a vivência dos sujeitos da pesquisa em interação constante, não elaboramos um questionário para aplicação em cada finalização de etapa das sequências didáticas, optando por aplicar somente um questionário no final da pesquisa. Portanto, o questionário foi aplicado no último dia de aula do segundo semestre de 2012 e foi respondido por vinte estudantes sem a presença da professora. Todavia, esse questionário foi produzido no momento da elaboração do projeto para que o instrumento, assim como todo o projeto, fosse analisado e avaliado pelo comitê de ética da UFG. A pesquisa em campo foi desenvolvida no período de 01 de agosto de 2012 a 11 de dezembro de 2012.

Como recomenda o Comitê de ética da UFG, foi solicitado aos alunos que não se identificassem ao responderem o questionário, porém vários insistiram no direito de colocar o próprio nome. Essa atitude nos mostra certa responsabilidade pelas próprias opiniões e também demonstra que os alunos se sentem à vontade para se expressarem nas atividades/aulas de Língua Portuguesa.

Os questionários se mostram importantes para a triangulação de dados da pesquisa. Eles, juntamente com as observações feitas e com as atividades de escrita coletadas, servem para nos dar uma dimensão mais concreta do processo de intervenção e de pesquisa por nós empreendidos.

Durante as aulas, os estudantes traçaram críticas sobre os conteúdos, fizeram sugestões, expressaram sua opinião sobre os conteúdos e essas informações foram importantes para o planejamento escolar. Durante todo o processo, fizemos anotações no Diário de Campo, as quais nos auxiliaram na condução de algumas ações e foram fontes importantes de reflexão acerca da dinâmica do processo educativo.

Os trabalhos dos alunos aos quais fizemos referência nas seções sobre as sequências didáticas são importantes para percebermos indícios da evolução na escrita e na percepção crítica dos estudantes que ocorreram no decorrer da pesquisa, de forma tão espontânea que às vezes os próprios alunos não conseguiram perceber. Assim, com base nas três fontes de informação/pesquisa, fizemos a triangulação dos dados para refletir de forma mais ampla sobre o desenvolvimento do nosso estudo.

Conforme Lüdke e André (1986, p. 20), a “realidade pode ser vista por diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja mais verdadeira. Assim, são dados vários elementos para que o leitor possa chegar às suas próprias conclusões e decisões, além, evidentemente, das conclusões do próprio investigador”. Nesse sentido, selecionamos as respostas mais recorrentes e que representam um panorama das falas dos discentes (todos os questionários encontram-se no Anexo D). O questionário é composto por questões abertas, para que os participantes pudessem emitir sua opinião e não apenas tivessem ou não que concordar com os questionamentos propostos.

Ao tratar os dados do questionário, é necessário destacar que esses dados não serão utilizados para avaliar as opiniões dos alunos, também não servirão apenas para a afirmação de verdades científicas ou pedagógicas. A partir desses dados, buscamos refletir sobre o ensino por meio dos gêneros discursivos e a produção de sentidos dentro do contexto da sala de aula de Língua Portuguesa e destacar pontos que possam contribuir para um processo dialógico na construção de saberes e identificar a visão dos alunos sobre esse processo pedagógico. E, assim, buscar nos situar na perspectiva de Soares (2001, p. 76) quando esta afirma que,

ora, se uma escola transformadora pretende, através de suas disciplinas e atividades, levar o aluno das camadas populares à aquisição do capital cultural (isto é, da cultura considerada legítima), a fim de assim instrumentalizá-lo para uma mais ampla participação política, na luta contra as desigualdades, ela não pode deixar de considerar a distância que separa esse capital cultural da cultura do aluno, e como decorrência e reflexo disso, a distância que separa a linguagem “legítima” do dialeto do aluno.

Como se vê, a autora nos instiga a buscar uma maior participação dos estudantes, que pode ser, inclusive, relacionada à identificação de estratégias que possam contribuir para a prática didática, de modo a torná-los autônomos e envolvê-los efetivamente no contexto escolar e nas discussões contemporâneas. Ao assinarem o questionário, exercem uma atividade de cidadania, além de praticarem a autonomia, pois assumem a responsabilidade por seus posicionamentos, mesmo quando divergem da opinião da professora. Percebemos que a oportunidade dos alunos se expressarem abertamente nem sempre existiu, trata-se de uma característica desse momento histórico que estamos vivendo, em que é possível ao estudante exercer seu direito de voz, deixando de lado uma postura de passividade do passado. No espaço escolar ocorrem conflitos em que vários discursos são confrontados, mas essa é uma característica da linguagem, trata-se de uma arena discursiva, conforme pressupostos bakhtinianos.

Dessa forma, vejamos a seguir as questões que encadearam a reflexão dos alunos acerca da prática pedagógica e respectivas críticas e sugestões sobre o trabalho realizado. Assim, veremos por meio das respostas dos alunos os reflexos do trabalho desenvolvido em sala de aula. As respostas transcritas não passaram por revisão para que se conformassem à variedade formal da Língua Portuguesa, mas foram consideradas da forma como foram materializadas. A seguir, apresentamos o questionário que foi aplicado aos alunos participantes da pesquisa:

Quadro 1 - Questionário aplicado aos alunos participantes da pesquisa.

Questionário

- 1 - Sobre o que você gosta de escrever? Qual o gênero?
- 2 - Em sua opinião, o que mais o/a motiva a escrever nas aulas de Língua Portuguesa? Por quê?
- 3 - O que você acha da reescrita de textos? Justifique.
- 4 - O que o/a motiva a ler textos variados? Que texto você mais gosta de ler?
- 5 - O que você acha do livro didático?
- 5.a - O que deveria mudar nas aulas de Língua Portuguesa?
- 6 - Você fez o ENEM ou outro processo seletivo?
- 7 - De que maneira as aulas de Português contribuíram para melhor ar o seu desempenho?

Vejamos, a seguir, as respostas da 1ª pergunta “Sobre o que você gosta de escrever? Qual o gênero?”

Gosto de escrever textos relacionados à política, gênero dissertativo (Aluno 01, ANEXO D.1).

Eu gosto de comentar sobre a criminalidade que tem no mundo, o gênero história (Aluno 2, ANEXO D.2).

Sobre política e vários outros temas que abrange o meio ambiente. O gênero dissertativo, pois gosto de escrever minhas opiniões (Aluno 3, ANEXO D.3).

O que eu mais gosto e escrever é sobre violência entre menores que hoje em dia está crescendo muito (Aluno 4, ANEXO D.4).

Jornais notícias casos reais, ou textos em redes sociais livre como romântico conto (Aluno 5, ANEXO D.5).

Poemas, textos dramáticos ou romântico (Aluno 6, ANEXO D.6)

Nas respostas da primeira questão, todos os estudantes comentaram sobre o que mais gostam de escrever e citaram exemplos de gêneros mais apreciados por eles, entre os quais se destacam os gêneros que abordam assuntos relacionados ao próprio cotidiano dos alunos, isto é, a temática parece exercer maior influência na hora de escolher um gênero discursivo. Talvez porque os enunciados relacionados a essas temáticas sejam os que eles estão mais acostumados a usar (produzir/receber) ou porque foram os temas que trabalhamos em nossas aulas.

Também, não podemos deixar de mencionar que, nesse trabalho, priorizamos o contato com gêneros variados, e não tivemos o objetivo de conceituar as diferenças entre gêneros discursivos e tipologias textuais para os alunos ou de fazer taxionomia de gêneros discursivo-textuais. Importamo-nos em saber quais gêneros e quais tipologias de textos os alunos mais se interessavam para que a professora pudesse utilizar essa informação no planejamento e avaliação de seu trabalho. Assim, consideramos relevante o fato de que treze alunos citaram variados gêneros discursivos e apenas cinco estudantes citaram a tipologia dissertativa como exemplo, os outros dois alunos não especificaram os textos. Consideramos significativo que a maioria dos alunos tenham citado gêneros diversos, mesmo que na escola e nos concursos de redação sejam solicitados predominantemente o uso do tipo dissertativo.

Os Alunos 1, 2, 3, 4 e 5 relatam que gostam de escrever sobre: política, criminalidade, meio ambiente e notícias de jornais, ou seja, temas que estão em constante discussão na sociedade e assuntos envolvendo problemas na segurança pública. Isso pode ser verificado, por exemplo, na resposta do Aluno 5 “*Jornais notícias casos reais, ou textos em redes sociais livre como romântico conto*” alguns desses temas foram abordados durante a pesquisa, como pode ser verificado no capítulo anterior, seção 3. A pertinência dos temas a serem trabalhados em sala de aula foi uma das preocupações durante o planejamento das sequências didáticas. Assim, os gêneros selecionados precisavam envolver diferentes domínios sociais da

comunicação e o contexto social dos estudantes, sem abrir mão da leitura literária que muitos estudantes apreciam, como pode ser verificado na resposta do Aluno 6 “*Poemas, textos dramáticos ou romântico*”. Conforme afirma Rodrigues (2000) em seu artigo intitulado *O artigo jornalístico e o ensino da produção de texto*, os gêneros discursivos de instâncias públicas são considerados de domínio fundamental para a efetiva participação social. Por isso, consideramos pertinente trabalhar gêneros de circulação social com os alunos.

Em seguida, na 2ª questão “*Em sua opinião, o que mais o/a motiva a escrever nas aulas de Língua Portuguesa? Por quê?*”, obtivemos as respostas a seguir:

A professora, pois ela me incentiva para que eu possa tirar notas boas em um processo seletivo (Aluno 1, ANEXO D.1).

O motivo foi por desespero porque minha escrita era muito ruim e como eu já estava no 3º ano eu teria que aprender (Aluno 5, ANEXO D.5).

A todo momento descobrimos coisas novas com a escrita, em minha opinião o que me motiva é a vontade de expandir o meu conhecimento de aprender mais (Aluno 6, ANEXO D.6)

Na minha opinião escrever nas aulas de língua portuguesa é muito ruim esses negócios de verbos, produção de texto, eu não gosto de produzir texto (Aluno 7, ANEXO D.7).

O tema que é proposto, pois quanto melhor o tema mais gosto de falar/escrever. E o porque é que é uma forma de demonstrar meus conhecimentos, e também aprender mais ou seja adquirir conhecimento (Aluno 8, ANEXO D.8).

O que mais me motiva são as aulas de debate onde a gente expõe nossas ideias e a dos colegas de classe. Por que é de extrema importância expor nossas ideias (Aluno 16, ANEXO D.16).

Dos vinte alunos que responderam ao questionário, cinco disseram que as estratégias que a professora utiliza são fatores motivadores de sua escrita, como consta, por exemplo, na resposta do Aluno 01, “*A professora, pois ela me incentiva para que eu possa tirar notas boas em um processo seletivo*”. Quatro alunos responderam que o tema da produção escrita é que os motivam a escrever, como pode ser observado na resposta do Aluno 8: “*O tema que é proposto, pois quanto melhor o tema mais gosto de falar/escrever (...)*”. O Aluno 6 afirma que: “*A todo momento descobrimos coisas novas com a escrita, em minha opinião o que me motiva é a vontade de expandir o meu conhecimento de aprender mais*”, assim como outros três alunos responderam que escrevem motivados pela vontade de aprender e desenvolver sua escrita. Dois alunos disseram que são motivados quando é solicitado que escrevam uma redação. Mais outros dois alunos disseram que a pressão de final de curso e dos processos

seletivos que terão que enfrentar posteriormente é o que os motivam a escrever, como afirma o Aluno 5 *“O motivo foi por desespero porque minha escrita era muito ruim e como eu já estava no 3º ano eu teria que aprender”*. Outros 2 (dois) alunos responderam que os debates realizados na sala de aula motivam sua escrita, como consta na resposta do Aluno 16: *O que mais me motiva são as aulas de debate onde a gente expõem nossas ideias e a dos colegas de classe. Por que é de extrema importância espor nossa ideias.*

Durante a pesquisa, percebemos ainda que a participação desses dois alunos durante os debates destacou-se dos demais, posicionando-se a favor de determinadas ideias e expressando suas opiniões. Apenas um aluno disse que é motivado pela nota e o Aluno 7 afirmou que *“não gosto de produzir texto”*. Embora o Aluno 7 tenha apresentado resistência em relação à escrita, sua participação foi efetiva durante todo o processo, em nenhum momento ele foi tratado de forma punitiva, pelo contrário, sempre que possível prestamos assistência em suas atividades de modo a motivá-lo a desenvolvê-las. Dessa forma, o Aluno 7 realizou atividades que foram melhorando a cada novo desafio em sala de aula, como podemos verificar na atividade da sequência didática 3 ao analisarmos o Anexo C.5. É importante a pluralidade de opiniões, pois enriquece o permanente diálogo em sala de aula e podem mobilizar novas estratégias de ensino e aprendizagem. Também, podemos perceber que o Aluno 7 não diz que não gosta de fazer redação, ele usa a expressão “produzir texto”, o que mostra uma mudança de postura realizada na sala de aula durante o semestre pesquisado, mesmo para aqueles que dizem não estar muito interessados nas atividades decorrentes das aulas de Língua Portuguesa.

Temos, portanto, um panorama de possibilidades que devem ser consideradas no momento do planejamento das aulas como estratégia para a motivação da escrita dos estudantes. Assim, conforme Soares,

as relações entre linguagem e classe social têm, forçosamente, de estar presentes, numa escola transformadora, na definição dos objetivos do ensino de língua materna, na seleção e organização do conteúdo, na escolha de métodos e procedimentos de ensino e determinação de critérios de avaliação da aprendizagem (SOARES, 2001, p. 76).

Conforme sugere Soares (2001), devemos considerar o contexto social dos alunos. Assim, ao possibilitar que o discurso dos alunos e suas práticas cotidianas constem como

fatores importantes na construção das aulas haverá uma manifestação positiva por parte dos alunos no intuito de se reconhecerem enquanto sujeitos importantes dentro da escola.

Na 3ª questão “*O que você acha da reescrita de textos? Justifique*”, obtivemos as seguintes respostas:

Acho legal, pois melhora minha forma de escrever e para melhorar minhas redações (Aluno 1, ANEXO D.1).

Eu acho legal até porquê é um motivo a mais que você reler o texto e o escreve novamente (Aluno 4, ANEXO D.4).

É ótimo reescrever os nos textos aprendemos mais ajuda melhora nossa escrita isso ajuda bastante os alunos (Aluno 5, ANEXO D.5).

A reescrita é bom, pois melhoramos o que não está bom, e é uma forma de nós mesmos nos corrigir (Aluno 8, ANEXO D.8).

Quando a professora pede pra mim reescrever o texto uma vez, eu reescrevo, pois tenho a noção que errei, até ai tá legal, mas quando ela pede pra e reescrever meu texto já reescrito aí não é bom. Eu não gosto. Esta correta essa reescrita, ela é boa. Mas não quando é mais de uma vez (Aluno 9, D.9).

Penso que é uma forma de nós aprendermos mais e fazer cada vez melhor. (Aluno 10, ANEXO D.10).

Gosto muito, pois faz com que gente tenha novas idéias, ao refazer o texto (Aluno 15, ANEXO D.15).

Nas respostas dos alunos consta que todos concordaram que o processo de reescrita é importante para melhorar a produção de textos. Podemos observar, por exemplo, pela resposta do Aluno 4 que afirmou sentir-se motivado a reler e escrever seu texto. Com o processo de reescrita, de fato, percebemos que os alunos constataavam que seu texto ficava muito melhor após reescrevê-lo. O Aluno 5 afirmou que a reescrita o ajudou a melhorar sua escrita, e que *ajuda bastante os alunos*, mas observamos que a adesão dos alunos foi uma das principais causas do melhor rendimento, pois são eles os principais agentes do processo.

Nesse sentido, verificamos que o Aluno 8 reconhece que são os próprios alunos os principais corretores no ato da reescrita, pois eles ficavam mais atentos ao reescreverem o texto. Já o Aluno 9, embora reconheça a importância da reescrita *esta correta essa reescrita, ela é boa. Mas não quando é mais de uma vez*, aponta-nos que há limite, pois não podemos exigir que os alunos reescrevam seus textos diversas vezes e sim até o momento em que julgarem suficiente para aquela produção. Com essa ressalva/reprovação que o Aluno 9 faz à estratégia didática da reescrita, devemos perguntar-nos o que queremos ao propor uma atividade de reescrita. Queremos que os alunos se tornem exímios “revisores/escritores” ou

queremos focar-nos em alguma variável em particular, aquela que é mais recorrente na escrita de determinado aluno, para que ele melhore sua escrita ao longo de um determinado processo de aprendizagem? A participação do Aluno 9 foi bastante ativa no decorrer da pesquisa, pois ele fez todas as atividades solicitadas, como pode ser verificado um exemplo de sua produção na Sequência Didática 02 (Anexo B.8).

O Aluno 10 acredita que a reescrita é uma forma de aprenderem *mais e fazer cada vez melhor* seus textos, isso porque eles conseguem perceber a sutileza do aprimoramento da escrita por meio dessa reelaboração. Por fim, o Aluno 15, afirma que ao reescrever seus textos consegue ter *novas ideias*. Talvez porque à medida que reescrevem seus textos, eles também conseguem refletir sobre o gênero e muitas vezes criam outros textos. Houve também a participação dos colegas que tinham menos dúvidas. Após o término de seus textos, esses colaboravam com os colegas com mais dificuldade, eles discutiam os temas e os textos entre si.

A reescrita dos alunos ocorreu durante as aulas de Língua Portuguesa no momento das produções textuais e, à medida que terminavam de escrever, contavam com a interlocução da professora, da pesquisadora e dos próprios colegas. Nós fizemos a leitura do texto juntamente com o aluno, de forma dialógica, pois à medida que algum problema era apontado, o próprio aluno questionava e explicava o que queria dizer e, por não está escrito da forma que ele estava pensando, ele voltava ao texto e o reelaborava.

A professora relatou que quando começou a solicitar aos alunos que reescrevessem seus textos houve rejeição. Eles não gostavam de reescrever seus textos, foi preciso iniciar um processo de incentivo e de valorização do trabalho desses alunos para, somente depois, começar a correção mais focada em cada necessidade dos alunos individualmente, sempre os ajudando a superar as dificuldades na escrita. Antes do processo de reescrita, os alunos apresentavam mais dificuldades na escrita e constantes marcas de oralidade.

Entendemos a importância da reescrita para a aprendizagem dos estudantes. Como foi dito, todas as produções escritas foram feitas na sala de aula. À medida que escreviam, recebiam retorno e, por isso, não foi possível obter as cópias dos primeiros textos e dos textos reescritos. Na aula, o mesmo texto vai sendo reescrito, modificando-se de modo a levar os alunos a refletirem sobre as dificuldades na escrita, dificuldades estas que vão sendo superadas no processo de interação vivido na sala de aula. Nas anotações do Diário de Campo (dia 28/08/2013), observamos que o processo de reescrita contribui para a segurança do aluno, que passou de um estado de inércia para um processo de exposição de suas ideias, mesmo que de forma não muito organizada, pois sabe que depois poderá revê-las, isto é, poderá

reescrever seus textos e isso ocorre até o momento em que o aluno se sentir seguro em entregar para a professora a versão que ele considera eficiente.

Na 4ª questão “*O que o/a motiva a ler textos variados? Que texto você mais gosta de ler?*” obteve-se as seguintes respostas:

Poder conhecer outras formas de linguagem, gosto de ler poesias (Aluno 1, ANEXO D.1).

Os textos de redação, por causa da explicação que a professora faz a aula se torna melhor para se entender (Aluno 2, ANEXO D.2).

As expressões e linguagem neles descritas e a forma diferenciada de escrita. Gosto de ler os textos escritos na Bíblia Sagrada (Aluno 3, ANEXO D.3).

Ler não me motiva porque não gosto de ler livros, eu não tenho paciência pra ler (Aluno 7, ANEXO D.7).

O que mais me motiva é que eu gosto de entender a moral do texto ou entender qual a informação que ele quer me passar. Eu gosto de ler sobre romance, histórias de amor (Aluno 9, ANEXO D.9).

A experiência de aprender a se envolver com coisas novas. Ficção (Aluno 15, ANEXO D.15).

Como podemos perceber nas respostas dos alunos, há alguns fatores específicos que motivam esses estudantes a ler. Cinco estudantes disseram que o que mais os motivam a ler é a vontade de *aprender*. Três disseram que a motivação é *saber mais*. Cinco alunos disseram que a motivação se dá porque *gostam* de ler. Dois alunos disseram que são motivados pelos textos bíblicos. Outros dois alunos disseram que são motivados porque querem *conhecer*, têm *curiosidade* ou porque querem *melhorar a escrita*. Apenas um aluno respondeu que a motivação se dá pelos textos de redação. O Aluno 7 afirmou que *Ler não me motiva porque não gosto de ler livros* e que não tem paciência para a leitura. Como dissemos, a participação do Aluno 7 foi permanente e, inclusive, ele leu os textos que levamos para a sala de aula e fez as atividades que foram solicitadas, como consta na sequência 3. Notamos que o aluno não tinha o hábito de ler livros, mas isso não o impossibilita de ter um contato com a leitura, pois embora ele declare no questionário que não gosta de ler *livros*, observamos que o aluno 7 possui uma boa interação com as redes sociais e a internet.

Objetivamos com essa questão identificar fatores motivadores que a professora pudesse explorar posteriormente. Assim, as respostas foram importantes para repensarmos as estratégias e os conteúdos que motivam os alunos. Conforme podemos verificar na resposta do Aluno 1, ele afirmou que a motivação ocorre porque possibilita *poder conhecer outras*

formas de linguagem, gosto de ler poesias, o Aluno 15 afirmou que *a experiência de aprender a se envolver com coisas novas. Ficção*. Já o Aluno 9 afirmou o seguinte: *o que mais me motiva é que eu gosto de entender a moral do texto ou entender qual a informação que ele quer me passar. Eu gosto de ler sobre romance, histórias de amor*. A partir das opiniões dos alunos, cabe ao professor ouvir essas vozes e explorar as razões que podem conduzir ou não os alunos à leitura. Isso porque percebemos que muitas vezes depende também da maneira como o professor incentiva essa habilidade para que o aluno a desenvolva, pelo menos em sala de aula. O trabalho com os diferentes gêneros também pode ser utilizado como estratégia de motivação em virtude da opinião dos alunos que expressam o interesse em *se envolver com coisas novas*.

Cada aluno insere em sua opinião elementos importantes que ilustram o caminho que o professor pode seguir para conseguir envolver os alunos no processo de aprendizagem. Como consta na resposta do Aluno 2 sobre o que o motiva a ler “*os textos de redação, por causa da explicação que a professora faz a aula se torna melhor para se entender*”, do Aluno 3 ao afirmar que “*as expressões e linguagem neles descritas e a forma diferenciada de escrita. Gosto de ler os textos escritos na Bíblia Sagrada*, essas motivações para a leitura podem ser exploradas em sala de aula, “*nos textos da redação*” e “*expressões e linguagens*”, pois são conteúdos já contemplados no planejamento escolar e que podem ser trabalhados em diferentes atividades. Verificamos, portanto, que as respostas dos alunos foram mobilizadas pelas experiências de leitura e nos apontam para a importância do contato realizado com diferentes gêneros em sala de aula que se somam com as variadas formas de linguagem que utilizam no seu cotidiano, formando um rico repertório.

Quanto a 5ª questão “*O que você acha do livro didático?*”, os alunos responderam o seguinte:

Eu acho bom mas poderia ser melhor o fato dos alunos ter que levar os livros para sua casa atrapalha muito para taseos de volta a escola e isso dificulta a leitura com o livro (Aluno 2, ANEXO D.2).

O livro didático não é tão bom para o nosso ensino não tem conteúdo adequado para um ensino bom (Aluno 5, ANEXO D.5).

Bem instrutivo e educativo. Já olhei bem ele e seria bom se nós acompanhássemos ele do começo ao fim (Aluno 9, ANEXO D.9).

Bom, mas a gente quase não usa os livros (Aluno 12, ANEXO D.12).

Interessante pois sempre tem o intuito de ajudar o aluno com suas dúvidas (Aluno 15, ANEXO D.15).

Acho que são sobre assuntos bem interessantes que ajudam bastante no desempenho
(Aluno 18, ANEXO D.18).

As respostas dos alunos sobre o livro didático foram variadas e há indícios de que algumas respostas não se refiram apenas ao Livro de Língua Portuguesa, pois, conforme consta na resposta do Aluno 2, *Eu acho bom mas poderia ser melhor o fato dos alunos ter que levar os livros para sua casa atrapalha muito para taselos de volta a escola e isso dificulta a leitura com o livro*, o estudante reclama do transtorno de ter que levar o livro para a escola. No entanto, a professora de Língua Portuguesa não exige que o estudante leve seu livro para a escola todos os dias, ela avisa ao estudante com antecedência para trazê-lo e, quando não há tempo hábil para avisá-los, a professora pega os livros na biblioteca da escola e os utiliza durante a aula, conforme registro no diário:

Após cumprimentar os alunos, a professora solicita que façam uma atividade do livro didático (todos os alunos receberam o livro didático de Língua Portuguesa). Mas quando ela não solicita previamente que eles o tragam e a maioria dos alunos não leva o livro para sala de aula, a professora pega alguns livros emprestados na biblioteca da escola para os alunos fazerem a atividade. Ao final da aula todos devolvem o livro (Diário de campo, 01/08/2012).

No entanto, a professora busca utilizar minimamente os livros emprestados da biblioteca, pois sempre precisa negociar o uso dos livros com conselho escolar que questionada e recomenda que a professora utilize apenas os livros entregues aos alunos. Todavia, algumas vezes, quando algum professor falta e a professora é chamada para substituir, ela precisa usar os livros sem ter avisado previamente os alunos, mas mesmo a professora explicando as razões dos empréstimos, há restrições. Também há realmente a dificuldade logística enfrentada pelos alunos em levar todos os dias os livros de todas as disciplinas para a escola, pois são livros muito pesados.

Ao verificarmos a opinião dos alunos, observamos que nove consideram o livro didático bom ou interessante. Sete alunos afirmam que não gostam do livro, como consta no depoimento do Aluno 5 *“O livro didático não é tão bom para o nosso ensino não tem conteúdo adequado para um ensino bom”*, em que o estudante julga que o livro não é adequado para o ensino, mas não exemplifica o que julga não ser *adequado*. Outros quatro alunos consideraram o livro *legal ou regular*.

Portanto, a maioria das respostas dos alunos, como pode ser observada pelos depoimentos dos Alunos 9, 12 e 18, são favoráveis ao livro didático. Isso pode ser constatado na fala do Aluno 15 em relação ao que pensa sobre o livro didático: *interessante pois sempre*

tem o intuito de ajudar o aluno com suas 'dívidas'. Por meio desta e de outras respostas dos alunos, constatamos que não se trata de uma defesa do uso do livro didático na sala de aula, os alunos são favoráveis ao livro como instrumento de consulta e pesquisa e não apenas da sua utilização em sala de aula.

Foi possível observarmos, tanto por parte dos pais como pelos próprios alunos, a presença de um discurso ideológico que culpa o estudante e, como afirma Soares, “nessa ideologia, o fracasso do aluno explica-se por sua incapacidade de adaptar-se, de ajustar-se ao que lhe é oferecido” (SOARES, 2001, p. 11), nesse caso, é oferecido um livro com uma única variedade linguística utilizada por uma pequena elite da sociedade, com exemplos totalmente alheios ao contexto dos estudantes, sobretudo das camadas populares.

Ao longo da história do livro didático, podemos perceber que ele sempre possibilitou ao professor o controle e a autoridade sobre os alunos e o reconhecimento dos pais, desde que seu conteúdo fosse consumido e a metodologia fosse seguida rigorosamente. Foram necessárias muitas décadas para que se percebesse que, em muitos casos, o livro didático era utilizado de forma controladora, estéril e cerceadora, a qual buscava unificar a aprendizagem, aniquilando as diferentes formas de aprender e homogeneizando as formas de falar e de escrever (SOARES, 2001).

Por isso, ele passou por muitas transformações na tentativa também de contemplar as novas realidades, as novas tecnologias e os novos contextos de aprendizagem. Isso porque, durante um longo período, muitos alunos foram impedidos de fazer uma leitura diferente da expressa no livro, apagando a complexidade pela qual a Língua Portuguesa é constituída e a variedade de possibilidades de leitura de um mesmo texto. Podemos relacionar essa ação repetida ao longo dos anos ao que afirma Bakhtin sobre o tratamento dado à língua nas academias. Para Bakhtin ([1929] 2006, p. 107), “adotar em relação as línguas vivas uma posição conservadora e acadêmica, isto é, tratar a língua viva como se fosse algo acabado, o que implica uma atitude hostil em relação a todas as inovações linguísticas”.

Esse autor critica o fato de alguns estudos estarem voltados aos aspectos da *enunciação monológica isolada*, excluindo assim as características que ultrapassam os limites da enunciação monológica e que consideramos como típicas da comunicação humana concreta e necessária para o desenvolvimento das competências (da leitura, da *escrita*, da *escuta* e da fala) do estudante dentro e fora da escola. Essa foi a postura que buscamos manter ao longo dessa pesquisa, a qual o aluno pudesse se constituir como sujeito do seu dizer e não apenas mero reprodutor de regras gramaticais.

Dessa forma, segundo Oliveira (2010, p. 18), cabe ao professor “avaliar criticamente o que é proposto nos livros didáticos para tomar decisões pedagógicas mais conscientes e usar as atividades da maneira proposta pelos livros, adaptá-las ou descartá-las por completo”. Vale destacar que atualmente existe um maior volume de informações e materiais que podem ser utilizados pelos professores como forma de complementação para as aulas desde que esses materiais contemplem as necessidades dos estudantes.

Na questão 5.a “*O que deveria mudar nas aulas de Língua Portuguesa?*”, os alunos responderam que

O estudo da gramática portuguesa, pois deveria ser mais ampla ao aluno, e não ficar só na questão ligada ao vestibular ou processos seletivos (Aluno 3, ANEXO D.3).

Deveria ter mais coisas diferentes não ficar só nas mesmas coisas e usar mais os livros didático (Aluno 12, ANEXO D.12).

A preparação para vestibulares, que devem ser preparada com mais antecedência (Aluno 14, ANEXO D.14).

Deveria ter mais interação do professor com o aluno mais motivação de ambas as partes (Aluno 16, ANEXO D.16).

Nada assim está ótimo (Aluno 18, ANEXO D.18).

Deveria focar mais na oralidade, na forma de se expressar, ao invés de usar textos poéticos, que na maioria das vezes, são muito distintos da realidade (Aluno 19, ANEXO D.19).

Essa questão foi muito importante para esse trabalho por possibilitar que as vozes e os pontos de vista dos alunos fossem confrontados entre si e com a filosofia de trabalho da professora bem como com a realização dessa pesquisa. Desse modo, seis alunos disseram que não é preciso mudar nada nas aulas de Língua Portuguesa e que estão satisfeitos com a forma que a professora ministra suas aulas. Quatro alunos disseram que gostariam que a professora fizesse algo diferente e os demais estudantes tiveram opiniões diferentes entre si. Não foi possível atender a solicitação do Aluno 12 “*usar mais os livros didático*” nem do Aluno 3 “*estudar a gramática portuguesa*”, pois a nossa pesquisa levou em consideração outras demandas que requerem outras formas de mobilização dos recursos linguísticos que se dão por meio da interação e dos gêneros discursivos.

De acordo com pressupostos de Oliveira (2010), a inclusão dos gêneros discursivos na aula de Língua Portuguesa é necessária para que o professor consiga se remeter a dinâmica da vida social dos alunos dentro da escola. Com esse objetivo, o professor deve desempenhar uma postura crítica em relação à seleção dos materiais que serão utilizados na sala de aula

privilegiando as situações de produção do discurso. No entanto, sempre que possível utilizamos o livro didático em conjunto com as atividades planejadas.

O Aluno 19 faz uma solicitação: “*Deveria focar mais na oralidade, na forma de se expressar, ao invés de usar textos poéticos, que na maioria das vezes, são muito distintos da realidade*”. Dessa forma, tanto ele como o Aluno 16 levantam um ponto de discussão muito importante sobre as atividades interativas na sala de aula, as quais de certa forma foram contempladas nos debates. Isso porque buscamos diversificar os momentos de aprendizagem de modo que não ficasse muito cansativo para os alunos e eles pudessem praticar o discurso oral por meio dos debates,

os debates foram realizados com a participação dos alunos possibilitando uma abordagem crítica da linguagem oral, pois os alunos apresentavam seus pontos de vista sobre os problemas enfrentados nos serviços públicos oferecidos em seu município (Diário de campo, 18/10/2012).

Outro aspecto levantado pelo Aluno 19 refere-se aos *textos poéticos*. Essa crítica, somada a opinião de outros estudantes durante as aulas, fez-nos perceber que eles preferem que seja ministrado em sala de aula assuntos relacionados às escolas literárias, ou seja, um estudo técnico da literatura, ao invés da leitura e análise de poemas, poesias, textos poéticos, imagens, dentre outros. Mesmo percebendo essa preferência dos estudantes, nós insistimos em realizar outra proposta, uma que contemplasse a leitura e interpretação dos textos literários, pois foi nesse ponto que percebemos a maior dificuldade dos estudantes e porque acreditarmos na riqueza que o texto literário pode possibilitar ao leitor de textos dessa natureza. Alguns alunos ainda não conseguem perceber que os textos literários também são importantes para sua formação. Os alunos que mais questionaram foram aqueles que estavam muito focados nos conteúdos exigidos nos vestibulares, uma vez que há uma forte tendência dos discentes em querer trabalhar especificamente as matérias das provas, como consta na resposta do aluno 14 “*A preparação para vestibulares*”. Assim, mesmo que a opinião do Aluno 19 conteste o trabalho realizado durante a aula com os textos poéticos, observamos no trabalho de campo que os estudantes apreciavam a leitura e discussões sobre estes textos,

a aula foi destinada a leitura de poemas. Os alunos interagiram após a leitura de poemas e se mostraram interessados em discutir as diferentes formas de linguagem. Os alunos apresentavam interesse mesmo quando o tema não se remetia a uma crítica social, pois alguns temas abordavam comportamentos e sentimentos humanos (05/09/2012).

Acreditamos que mesmo quando o Aluno 19 diz que ao invés de trabalhar os textos literários era preciso *focar mais na oralidade*, ele está defendendo um estudo mais técnico, uma vez que tivemos o cuidado de destinar grande parte do trabalho voltado para a oralidade, como consta nas anotações do diário de campo e na opinião dos próprios alunos,

o que mais me motiva são as aulas de debate onde a gente expõe nossas ideias e a dos colegas de classe. Por que é de extrema importância expor nossas ideias (Aluno 16, anexo D.16).

Diante da opinião dos alunos acerca do trabalho com a oralidade, percebemos a importância do trabalho com os gêneros orais, pois contribuem para que os alunos desenvolvam sua capacidade de argumentar e assim tenham condições de defender suas opiniões quando sofrerem cobranças que serão feitas na interação social.

Na 6ª questão “*Você fez o ENEM ou outro processo seletivo?*”, os alunos responderam da seguinte forma:

Sim! Fiz o Enem e pretendo a fazer outros. As aulas me ajudou muito para redação como reescrever os texto (Aluno 5, ANEXO D.5).

Não fiz a prova do enem, Causa: falta de interesse do aluno (Aluno 7, ANEXO D.7).

Sim, o ENEM. E as aulas de português me ajudou de uma forma esplendida, pelas atividades e redações feitas na sala de aula (Aluno 8, ANEXO D.8).

Fiz sim o ENEM e achei bem legal (Aluno 9, ANEXO D.9).

Não. Mas pretendo fazer o vestibular da UFG (Aluno 13, ANEXO D.13).

Sim fiz o ENEM e tive desenvolvimento na disciplina (Aluno 17, ANEXO D.17).

Onze alunos disseram que fizeram a prova do ENEM e nove responderam que não fizeram. Verificamos pelas respostas dos alunos que a maioria participou ou pretende participar de processos seletivos, principalmente o ENEM. Por isso, eles apontam a importância da disciplina de Língua Portuguesa e a expectativa de se prepararem para as provas, como consta nas respostas dos Alunos 8 e 17. Mas nosso foco não foi apenas preparar para a o vestibular, pois buscamos um ensino que fosse além do exame e contribuísse para o desenvolvimento das habilidades comunicativas e o domínio linguístico dos alunos. Segundo Soares (2001, p. 79), “ensinar por meio da língua e, principalmente, ensinar a língua são tarefas não só técnicas, mas também políticas”. Para a autora e para nós a educação escolar

exige uma opção política que expressa um compromisso com a aprendizagem dos estudantes de modo a fortalecer a luta contra as desigualdades sociais.

Durante as aulas, os alunos foram avisados sobre o período de inscrição para a prova do ENEM (2013). O Aluno 13 optou por não fazer o exame, mas aponta para um desejo de participar do processo posteriormente. Na resposta do Aluno 7 podemos verificar a visão do estudante que não se coloca no lugar de vítima, pois se reconhece como responsável pela sua atitude de não participar do processo, uma vez que teve ao seu alcance a oportunidade de fazer a prova e não o fez. O Aluno 5 fez o ENEM e pretende fazer outros processos seletivos, bem como o Aluno 9 que alega ter gostado de fazer a prova. Essa adesão aos processos seletivos por parte dos alunos é importante, pois, segundo relato da professora, a maior parte dos alunos não se sente pertencente ao processo seletivo do ENEM, isto é, há um sentimento de exclusão dessa dinâmica.

Ao observar a falta de interesse de parte da turma em se inscrever no ENEM e demais exames de seleção, a professora relata que há um desinteresse generalizado, uma vez que nas turmas do período matutino poucos estudantes fizeram a inscrição e nas turmas do noturno não houve nenhuma inscrição. O desinteresse, segundo relata a professora, deve-se ao fato de alunos considerarem que possuem chances muito reduzidas de passar no processo. Nem mesmo o incentivo da escola dado aos estudantes foi suficiente para que participassem, pois foi garantido a eles que teriam uma das quatro notas do bimestre, caso apresentassem a inscrição.

Na 7ª questão, “*De que maneira as aulas de Português contribuíram para melhorar o seu desempenho?*”, os alunos responderam o seguinte:

As aulas de Português me ajudou a melhorar a minha escrita porque no decorrer da minha formação em português na foi muito bom não tiver professor dequado (Aluno 5, ANEXO D.5).

As aulas de português muito contribuiu para me, pois, sabermos as regras de portugues, saber estudar a escrita, isto torna as aulas interessante (Aluno 6, ANEXO D.6).

Pra mim só na ortografia (Aluno 7, ANEXO D.7)

Muito, pois aprendi, como pode se estruturar um texto “redação”, e os estudos sobre as charges entre outras (Aluno 12, ANEXO D.12).

Acho só muito repetitivo, mas não mudaria nada (Aluno 15, ANEXO D.15)

Ajudaram muito no meu desempenho e no meu interesse sobre a língua portuguesa pois aprendi a ter a mente mais ampla e a expor minhas ideias cm mais clareza e amplitude (Aluno 16, ANEXO D.16).

De uma maneira clara e objetiva, cada aula é bem explicada e de assuntos ou temas interessantes (Aluno 18, ANEXO D.18).

Dos vinte alunos que responderam dezessete disseram que as aulas de Português contribuíram de alguma forma para sua aprendizagem. Um aluno não respondeu por que o questionário dele teve um erro de impressão e suprimiu a última questão, mas só percebemos posteriormente. Portanto, apenas dois alunos responderam diferente, o Aluno 7 afirmou que *“Pra mim só na ortografia”*, o que não condiz com o seu desempenho, pois vimos que em seus textos e exposições orais sua evolução foi mais ampla, como podemos verificar na Sequência Didática 03 (Anexo C. 5). A visão dos alunos acerca do processo de aprendizagem é dialógica. Buscamos desenvolver um trabalho em que os alunos desenvolvessem suas habilidades por meio dos diferentes efeitos de sentido dos textos, ou seja, não focamos apenas nos aspectos ortográficos.

O Aluno 15 (anexo R) ao responder que achava a aula de Língua Portuguesa repetitiva, mas que *“não mudaria nada”*. Há certa incoerência nessa resposta, pois ao mesmo tempo em que critica a repetição diz que não mudaria nada. Notamos que o aluno percebe que o processo de aprendizagem pode ser repetitivo, uma vez que é preciso repetir categorias, conceitos. Assim, é possível que a resposta do aluno esteja apenas refletindo sua participação no processo, com certa indiferença e pouco envolvimento nas aulas.

A maioria dos alunos respondeu que considera que a disciplina de Língua Portuguesa foi importante para o desenvolvimento de sua aprendizagem. Ao reconhecerem que a forma como ocorreu o ensino de Língua Portuguesa contribuiu para o seu processo de escrita e posicionando-se favoráveis aos conteúdos trabalhados em sala de aula, vemos como positiva a proposta de trabalho realizada. O trabalho com os gêneros orais contribuiu para o amadurecimento na competência comunicativa e capacidade crítica dos alunos que passaram a se perceberem enquanto sujeitos atuantes e responsáveis pelas suas opiniões e pela própria aprendizagem. As críticas e elogios feitos pelos alunos possibilitaram ainda que a proposta de ensino, o desempenho metodológico e as estratégias de leitura e escrita da disciplina fossem revistos e melhorados ao longo do trabalho.

Conforme consta na fala do estudante no Aluno 16 *Ajudou muito no meu desempenho e no meu interesse sobre a língua portuguesa pois aprendi a ter emente mais ampla e a expor minhas ideias com mais clareza e amplitude*. Essa fala nos remete à importância das perspectivas teóricas de trabalho por meio dos gêneros, os quais podem possibilitar ao estudante a prática de linguagem que dê condições de um domínio dos diferentes usos da

língua. Nesse trabalho, buscamos valorizar os gêneros orais, seja em debates, discussões e leituras em voz alta. Ao fazermos isto, colocamo-nos num universo em que um ensino voltado apenas para as categorias gramaticais e o cerceamento da interação na sala de aula não tivesse lugar de destaque.

Sendo assim, concordamos com a proposta de Soares (2001, p. 76) de que “as relações entre linguagem e classe social são particularmente importantes para o ensino de língua materna, sobretudo nas escolas que servem às camadas populares”. Considerando essa assertiva e outras, procuramos promover uma participação ativa do estudante na sociedade. Para tanto, ao longo da pesquisa utilizamos uma metodologia que estimulasse o pensamento crítico do aluno para que ele fosse capaz de perceber, inclusive, que os textos são carregados de ideologias e que são resultados de outros textos.

A pesquisa ao longo do semestre possibilitou o contato com os alunos e a espontaneidade e a criatividade em sala de aula de Língua Portuguesa. Além do planejamento das aulas, a seleção de matérias, as estratégias e atividades realizadas foram imprescindíveis às participações dos estudantes que possibilitaram uma troca dialógica entre o conhecimento escolar e as experiências compartilhadas. Esse contato com inúmeros posicionamentos enriqueceram as atividades e possibilitaram o conhecimento acerca de diferentes gêneros discursivos e a visão dos temas que excederam as propostas iniciais e foram além dos muros da escola conduzidos pela linguagem. Contudo, durante o desenvolvimento dessa pesquisa algumas dificuldades foram encontradas na escola pesquisada. Entre elas destaca-se, desde o início das observações em diário de campo, a questão da interrupção da aula da professora por fatores diversos.

Tratamos dos avanços e das limitações (ou dificuldades) da intervenção-pesquisa nas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa-ação foi realizada no Colégio Estadual David Skaf, situada na cidade de Senador Canedo no estado de Goiás, durante o período de 01 de agosto de 2012 a 11 de dezembro de 2012, com uma turma de aproximadamente 25 alunos do 3º ano do Ensino Médio, mediante a autorização do Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás e autorização da coordenação da escola, da professora, dos alunos e dos pais dos alunos. Os estudantes dessa escola provêm de famílias com perfil social de baixa renda econômica e pouco acesso aos bens culturais. Assim, a escola é responsável pela aprendizagem do português formal, pois eles convivem em redes de cultura baseadas na oralidade, no uso de falas ditas não-padrão.

Iniciamos esse estudo com o intuito de investigar formas de se utilizar a teoria bakhtiniana, principalmente com relação ao uso dos gêneros discursivos em sala de aula conduzida pela perspectiva interacionista numa escola situada em uma região considerada periférica. Enfrentamos algumas barreiras relacionadas ao pouco tempo da aula, a interrupções com eventos na escola e a poucos recursos disponíveis no ambiente escolar. Mas sempre que foi possível desenvolver o trabalho, foi muito produtivo, pois a variedade de gêneros disponíveis em meios impressos e na internet possibilita a elaboração de atividades que explorem a variação da língua e as diversas possibilidades de sentidos em que os gêneros são mobilizados. Por exemplo, os aspectos formais e informais da linguagem, dependendo da especificidade do gênero abordado. Esses aspectos foram amplamente discutidos e levados em consideração na apreensão dos sentidos latentes nos textos estudados.

Os gêneros também possibilitam a identificação das vozes sociais que constituem o texto e o uso da polifonia que também pode estar presente na produção textual e essas categorias são responsáveis pelo funcionamento da linguagem que constrói o referido texto. Esses saberes despertam o senso crítico e são essenciais para a inserção dos alunos na interação social. Mobilizar todos esses aspectos não é uma tarefa fácil e na nossa inter

foi preciso insistir numa proposta pedagógica que na nossa compreensão melhor se ajustou a realidade dos estudantes. No início dos trabalhos, principalmente, houve resistência dos alunos em realizar as tarefas, mas a possibilidade de dialogar com eles, identificar conteúdos que os interessaram e elaborar atividades que os envolvessem no processo foi fundamental para garantir a participação ativa dos discentes.

Para tanto, refletimos sobre a importância do trabalho com o gênero discursivo por possibilitar ir além de um trabalho tradicional com elementos linguísticos e proporcionar o contato com textos autênticos que circulam na sociedade e que foram organizados em uma proposta de sequência didática construída numa abordagem dialógica. Por isso, os participantes da pesquisa puderam ter contato com os gêneros de várias esferas, como a política e a jornalística e, a partir daí, escreveram textos em que mobilizaram experiências advindas tanto do conhecimento escolar quanto do seu conhecimento de mundo. Nessa perspectiva, os aspectos teóricos foram essenciais para apreendermos a realidade de uma forma menos ingênua e mais proveitosa, no sentido de avançar nos estudos sobre ensino de língua. Por essa razão, consideramos que os estudos de Bakhtin avançam em diversos aspectos da reflexão sobre os estudos linguísticos.

A pesquisa nos apresentou a realidade complexa do ensino e aprendizagem em uma instituição pública que se dá cerceada de conflitos e superações. Cada indivíduo é singular e essa heterogeneidade pode prejudicar ou enriquecer a prática didática, dependendo muito da forma como o agente formador vai lidar com esse fato. Ao iniciar os trabalhos, tivemos alguns estranhamentos pela forma como a professora lida com cada individualidade, pois cada aluno é avaliado de uma maneira. Trata-se de um trabalho árduo, uma vez que avalia a evolução de cada aprendiz, pois é preciso criar diferentes métodos de avaliar, é necessário identificar os elementos que, para além da gramática, são imprescindíveis para o entendimento dos sentidos no texto, além de respeitar o limite do aluno.

Desse modo, com o passar do tempo e como contato com os alunos, compreendemos a cautela da professora em avaliar os textos e o quanto isso é relevante para motivar o aluno e para a construção do conhecimento do discente. É importante considerar que o aluno traz, inquestionavelmente, uma bagagem sociocultural que o permite desenvolver um texto de diferentes formatos, embora necessite da intervenção da professora para suprir algumas dificuldades. Dessa forma, foi possível desmistificar a ideia de que sujeitos, em função de realidades contextuais pouco favoráveis, não tivessem condições de atuar discursivamente e dominar os diversos usos da língua escrita, inclusive a variedade de língua de prestígio do país.

Em resposta aos nossos questionamentos, verificamos que o desenvolvimento de uma prática pedagógica que parta da teoria dos gêneros discursivos contribuiu para o desenvolvimento da competência linguística, comunicativa e discursiva dos alunos. Os colaboradores desta pesquisa tiveram acesso a diferentes gêneros e participaram de atividades de leitura e escrita que estimularam conhecimentos e experiências prévias e que podem ter contribuído para o desenvolvimento das habilidades de escuta, fala, leitura e escrita. Acreditamos que os resultados desta pesquisa podem colaborar para uma reflexão sobre um ensino voltado para a interação e compreensão dos sentidos sociais que se materializam por meio da linguagem.

Assim, concordamos com Geraldi (1997, p. 135), quando ele afirma que “considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua”. Foi por meio da escrita que os alunos deixaram marcas de apropriação dos gêneros discursivos. A partir dessas marcas foi possível verificar os avanços possibilitados pelo trabalho mediado pelos gêneros propostos nas sequências didáticas.

Portanto, os parâmetros que norteiam essa investigação também consideram as condições nas quais o ensino de Língua Portuguesa ocorreu no colégio durante a pesquisa. Foi muito importante a adesão da professora quando propusemos o projeto, pois a partir daí ele também foi aceito pela instituição escolar e pelos alunos. Inicialmente, observamos a opção teórica adotada por ela, bem como os procedimentos didático-metodológicos utilizados por ela no cotidiano escolar. Em seguida, atuamos numa parceria, tanto no planejamento e adequação do projeto quanto na execução e correção das atividades propostas.

Um dos resultados da nossa pesquisa-ação foi, segundo palavras da professora participante, a sua motivação e instrumentalização como pesquisadora de sua própria prática pedagógica:

participar da pesquisa me possibilitou um olhar mais reflexivo para minha prática pedagógica, ver que esses meninos têm um papel importante na minha vida e eu na deles, que eu preciso estudar, pesquisar, compartilhar minhas experiências com outros professores, enfim, me aperfeiçoar.

Assim, no segundo semestre de 2012, firmamos uma parceria de trabalho com a professora para que pudéssemos debater com outros educadores a metodologia, resultados e limitações do trabalho que estávamos desenvolvendo. Isso se deu, sobretudo, porque a docente da turma pesquisada nos estendeu um convite enviado a ela pela SEDUC-GO para

participar como professora-formadora na *VIII Mostra Pedagógica e V Simpósio de Boas Práticas da SREA*, em Aparecida de Goiânia, devido o bom desempenho dos estudantes nas avaliações de Língua Portuguesa promovidas por esta instituição, entre elas o Saego.

Dessa forma, reunimo-nos e planejamos uma oficina que recebeu o nome de *O ensino de Língua Portuguesa a partir da teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso*, a qual foi ministrada nesse evento no dia 9 de novembro de 2012. Ficamos muito surpresas com o fato de essa oficina ter sido, de acordo com os organizadores, a de maior duração e a que contou com o maior número de participantes, bem como pela diversidade das regiões do estado e das áreas de conhecimento das quais eram oriundos nossos interlocutores.

Consideramos que esse trabalho foi produtivo porque os professores participaram ativamente da discussão, contribuindo para análise de nossa prática e nos falando sobre as metodologias e estratégias utilizadas nas diferentes disciplinas no que diz respeito a produção de texto. Além disso, a professora regente avaliou que a conversa se deu de forma natural, sem muito problemas porque

nós falamos de algo que estamos fazendo numa escola de verdade, com alunos de verdade, de coisas possíveis mesmo com os problemas cotidianos e não de coisas inventadas por alguém da secretaria que nem está na sala de aula.

Ainda em novembro de 2012, a professora, que antes dedicava todo o seu tempo livre ao curso de Direito, nos informou sobre o desejo de retomar seus estudos em Linguística e sugerimos que ela participasse do processo seletivo da pós-graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás e, em março de 2013, foi admitida, em terceiro lugar, no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística dessa instituição, na área de concentração em Linguística. Posteriormente, a docente teve seu projeto selecionado pela FAPEG (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás) e, com isso, passou a contar com uma bolsa para custear os estudos.

Ao longo de 2013, participamos de oito eventos na área de Linguística entre Simpósios, Encontros, Seminários e Colóquios com apresentação de trabalhos de modo a colher contribuições dos participantes e divulgar o trabalho desenvolvido na escola pesquisada, entre eles, *XI Semana de Letras e IX Encontro de formação de professores de Língua Estrangeira – ENFOPLE* e *V EDIPE – Encontro de Didática e Práticas de Ensino promovido pelo CEPED*.

Em relação aos estudantes, podemos apresentar também alguns resultados positivos. Contudo, não podemos dizer que eles são exclusivamente frutos de nosso trabalho, uma vez

que esses sujeitos interagem com outras esferas sociais e não só na esfera escolar. E, sem dúvida, essas outras esferas também são responsáveis pelo desenvolvimento dos indivíduos. Assim, entre as transformações ocorridas destaca-se a maior confiança dos estudantes, por exemplo, diante das avaliações de Língua Portuguesa de processos seletivos como o ENEM. Um aluno, que atualmente é bolsista de Engenharia Civil em uma instituição particular de ensino, fez o seguinte relato após ser publicado o gabarito oficial do ENEM: *professora, eu acertei todas as questões que tinha imagem. Nossa, aquelas charges ajudou demais*. Da mesma forma, outros estudantes disseram que tiveram melhor desempenho em Língua Portuguesa do que em outras disciplinas.

Nesse sentido, consideramos relevante o resultado das provas do Saego (Prova Goiás) que foi divulgado em 2012. A avaliação da Saego origina os números do Índice de Desenvolvimento da Educação Goiana e é realizada pela Secretaria da Educação em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CaEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Dessa forma, as avaliações são feitas para aferir o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. Como consta em informações disponíveis na internet¹⁰, em todo o Estado de Goiás foram premiados quatro mil alunos, sendo que dos 10 alunos premiados no Colégio David Skaf, cinco são alunos da professora participante da pesquisa, pois tiveram um excelente desempenho na avaliação de Língua Portuguesa e receberam o *Prêmio Aluno* no valor de R\$ 1.000,00 para cada estudante.

É importante ressaltar que entre os alunos que responderam o questionário apenas 11 se inscreveram para o ENEM e outros processos seletivos, mesmo a professora tendo considerado a inscrição como um dos critérios avaliativos para o 2º bimestre. A educadora considera essa participação pequena, explicando-a da seguinte forma

No começo, eu pensei que era desinteresse mesmo, pois a maioria tem acesso à internet, mas depois vi que não é só isso não, muitos não sabem fazer a inscrição mesmo. Por isso, ano que vem vamos fazer aqui na escola mesmo. Além disso, tem a questão de que um curso superior é o sonho de muitos, mas para outros é uma realidade muito longe, algo impossível. Isso é mais grave porque gera uma falta de perspectiva.

Infelizmente, nem todos os estudantes que sonhavam com a universidade puderam ter acesso a essa instituição ainda. Porém, o mais significativo do processo vivenciado não são os números de aprovação alcançados, embora eles sejam bastante expressivos na realidade vivenciada. O mais importante, ao nosso ver, é que muitos dos que não vislumbravam fazer

¹⁰ SEDUC/GO (2012). Com grande festa, Governo de Goiás premia estudantes da rede pública estadual. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/?Noticia=3587>. Acesso em: 20/01/2014.

um curso superior terminaram o ano letivo acreditando nessa possibilidade e os outros, que por um motivo ou outro não indicaram que darão prosseguimentos aos estudos, nos disseram que se sentiram mais seguros e qualificados para a procura de emprego. Assim, alguns desses alunos os quais acompanhamos pelas redes sociais, continuam nos atualizando sobre os seus progressos nos estudos. Entre eles, podemos citar duas alunas que realizaram, em 2013, por meio do Prouni o sonho de cursarem Enfermagem e Fisioterapia. Além disso, foi muito satisfatório realizar um trabalho que contribuiu para a formação de sujeitos críticos, com voz e autonomia que certamente farão muita diferença na nossa sociedade.

Dessa forma, a pesquisa possibilitou significativos avanços na formação da pesquisadora, que teve a oportunidade de compartilhar com a professora, os alunos e a comunidade escolar e acadêmica momentos de convivência e aprendizagem. Além disso, oportunizou uma nova visão sobre o processo de escrita e avaliação textual por ter acompanhado as dificuldades enfrentadas pelos alunos e pela professora ao longo da pesquisa. Assim, percebemos que o conhecimento se lança muito além dos construtos teóricos e as leis institucionais e que está presente em situações de convívio social, como por exemplo, em atos de solidariedade, colaboração e troca de saberes.

Diante desse contexto, torna-se relevante refletir acerca da perspectiva educativa atual e essas importantes questões que se impõem. Para que, dessa forma, possamos repensar uma mudança possível que contribua para a superação de um ensino deficitário, especialmente porque o Ensino Médio marca uma importante fase da vida de jovens brasileiros. Ao compartilhar essas experiências, esperamos motivar estudantes e profissionais da educação a elaboração de novas pesquisas e, assim, a buscarem novas possibilidades para a construção de um ensino mais significativo e classificado como melhor.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Análise de Textos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ASSUNÇÃO, C. A. de A. de, Pouca ênfase no desenvolvimento da competência oral dos alunos. In: BOTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. (Org.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo/SP: Parábola, 2013. p. 165-177.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V. N.) (1929). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M (1950). *Os gêneros do discurso*. In:_____. **Estética da Criação Verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-307.

_____. (1875-1975). **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BARROS, C. G. P. de; COSTA, E. P. M. da C. **Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual?** Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso vol.7 nº 2 São Paulo July/Dec. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-45732012000200004>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividade: como os textos organizam atividades e pessoas. In: _____. **Gêneros textuais, tipificação e interação.** Tradução e adaptação de Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel (organizadoras). 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 19-46.

BORGES, M. M. M. **Os gêneros do discurso em Bakhtin e sua transformação em objeto de ensino de Língua Portuguesa.** [Tese de doutorado]. Goiânia: UFG, 2012.

BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sócio-psico-linguística.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRAIT, B. (Org.). **PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade.** In: ROJO, Roxane. *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.* São Paulo: Educ e Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. p. 13-23.

_____. **Quem disse o quê? Polifonia e heterogeneidade em coro dialógico.** Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 6 - n. 1 - p. 37-55 - jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/viewFile/1383/860>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

_____. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL/OCEM. **Orientações curriculares do Ensino Médio.** Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2006.

BRASIL/MEC/SEC (2000). **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2013.

BRASIL/MEC/SEC (1997a). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEC.

BRASIL/MEC/SEC (1997b). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente e Saúde**. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro091.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs)**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL/ENEM. **Guia do estudante**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_participant_e_redacao_enem_2013.pdf>. Acesso em: 13 de set. de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo escolar (1998). Escolas públicas atendem 45 milhões de alunos no Brasil**. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/rss_censo-escolar/-/asset_publisher/oV0H/content/id/19910>. Acesso em: 22 set. 2012.

CASTILHO, D. **Tempo do espaço, tempo da vida: uma leitura socioespacial de Heitorai**. Goiânia: Editora Ellos, 2007.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. **Ensino de Língua Portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na sala de aula de Português e a aula (de Português) como gênero discursivo**. UFSC: Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada. Florianópolis/SC, 2012. p. 249-269.

CORRÊA, G.T.; RIBEIRO, V.M.B. **Dialogando com Bakhtin: algumas contribuições para a compreensão das interações verbais no campo da saúde**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/2012nahead/aop2312>. Acesso em: 12 set. 2013.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 21ª Ed. Porto Alegre: Artemed/Bookman, 2007.

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: _____ **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Campinas (SP): Mercado de Letras; 2004. p. 95-128.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. **Lições de texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática. 1999.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, M. T. de A. Descobrindo novas formas de leitura e escrita. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, São Paulo: EDUC, Mercado de Letras, 2000. p. 41-66.

GERALDI, W. J. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo/SP: Martins Fontes, 1998.

KARWOSKI, M. A.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUSTOSA, I. **Conversa com Chartier**. Tradução de Ana Carolina Delmas. Disponível em: <https://p.php.uol.com.br/tropico/html/textos/2479,1.shl>. Entrevista ocorrida em 2004. Acesso em: 20 jan. 2013.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: _____BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 151-166.

MANHAS, C. **Correio Brasiliense (DF): Educação de qualidade: desafio para Dilma**. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=6693&catid=159&Itemid=75. Acesso em: 12 set. 2013.

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

MESQUITA, D. N. de C. Mediação pedagógica, leitura e escrita na escolarização básica. In: BORTINI-RICARDO, S. M. (Org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 131-159.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MIRANDA, M. G. de; REZENDE, A. C. A. **Sobre a pesquisação-ação na educação e as armadilhas do praticismo**. (2006) Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a11v1133.pdf>>. Acesso em: 05 Agos. 2011.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. Abordagem à Pesquisa. In: MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. (Org.). **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. p. 39-67.

MOUCO, M. A. T.; GREGÓRIO, M. R. **Leitura, análise e interpretação de charges com fundamentos na teoria semiótica**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1104-4.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2012.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PICARD, G. **Todo mundo devia escrever: a escrita como disciplina do pensamento**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

POSSENTI, S. **Existe a leitura errada?** Entrevista concedida a CARVALHO, J. M. T. de; MARINHO, M. *Presença Pedagógica*, v. 7, n. 40, 2001.

RODRIGUES, R. H. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, Roxane. **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Educ e Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. p. 207-220.

ROJO, R. ***A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs***. São Paulo: Educ e Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L. *et. al.* **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 185-207.

_____. **Modelização didática e planejamento: Duas práticas esquecidas do professor?** In: KLEIMAN, A. B. (Org) *A Formação do Professor: Perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 313-335.

RUSSO, R. e LEMOS, F. **Veraneio Vascaína**. Disponível em: <<http://rebobinandomemoria.blogspot.com.br/2012/11/analizando-letra-veraneio-vascaina.html>>. Acesso em: 20 set. 2012.

SANTÍN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Portos Artmed, 2010.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

SANTOS, I. B. de A. **Projetos de letramento na educação de jovens e adultos: o ensino da escrita em uma perspectiva emancipatória**. [Tese de doutorado] Natal: UFRN, 2012.

SARDELICH, Maria Emilia. **Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa**. Cad. Pesqui. vol. 36 nº 128 São Paulo, Maio e Agosto/2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000200009>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

SILVA, J. Q. G. **Gênero discursivo e tipo textual**. Revista *Scripta*. Belo Horizonte: Editora PucMinas, V. 1, n. 1, 1999.

SOARES, M. **Linguagem e escola - uma perspectiva social**. 17ª edição. São Paulo: Ed. Ática, 2001.

SUASSUNA, L.; MELO, I. F. de; COELHO, W. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 227-244.

TEIXEIRA, L. **Gêneros orais na escola / Oral Genres in School**. Bakhtiniana, São Paulo, 7 (1): 240-252, Jan./Jun. 2012.

THIEL, G. C.; THIEL, J. C. **Movie takes: a magia do cinema na sala de aula**. Curitiba/PR: Aymará, 2009.

ANEXOS

ANEXO A – Textos e imagens: sequência 1.

Anexo A.1 - Música

Veraneio Vascaína

(Comp. Renato Russo e Flávio Lemos)

Cuidado, pessoal, lá vem vindo a veraneio
Toda pintada de preto, branco, cinza e vermelho
Com números do lado, dentro dois ou três tarados
Assassinos armados, uniformizados

Veraneio vascaína vem dobrando a esquina

Porque pobre quando nasce com instinto assassino
Sabe o que vai ser quando crescer desde menino
Ladrão pra roubar, marginal pra matar
Papai eu quero ser policial quando eu crescer

Cuidado, pessoal, lá vem vindo a veraneio
Toda pintada de preto, branco, cinza e vermelho
Com números do lado, dentro dois ou três tarados
Assassinos armados, uniformizados

Veraneio vascaína vem dobrando a esquina

Se eles vêm com fogo em cima, é melhor sair da frente
Tanto faz, ninguém se importa se você é inocente
Com uma arma na mão eu boto fogo no país
E não vai ter problema eu sei estou do lado da lei

Cuidado, pessoal, lá vem vindo a veraneio
Toda pintada de preto, branco, cinza e vermelho
Com números do lado, dentro dois ou três tarados
Assassinos armados, uniformizados

Veraneio vascaína vem dobrando a esquina
Veraneio vascaína vem dobrando a esquina
Veraneio vascaína vem dobrando a esquina

Anexo A.2 – Respostas do aluno 15.

Respostas

1) É um caso de polícia

2) O comportamento dos policiais na sociedade

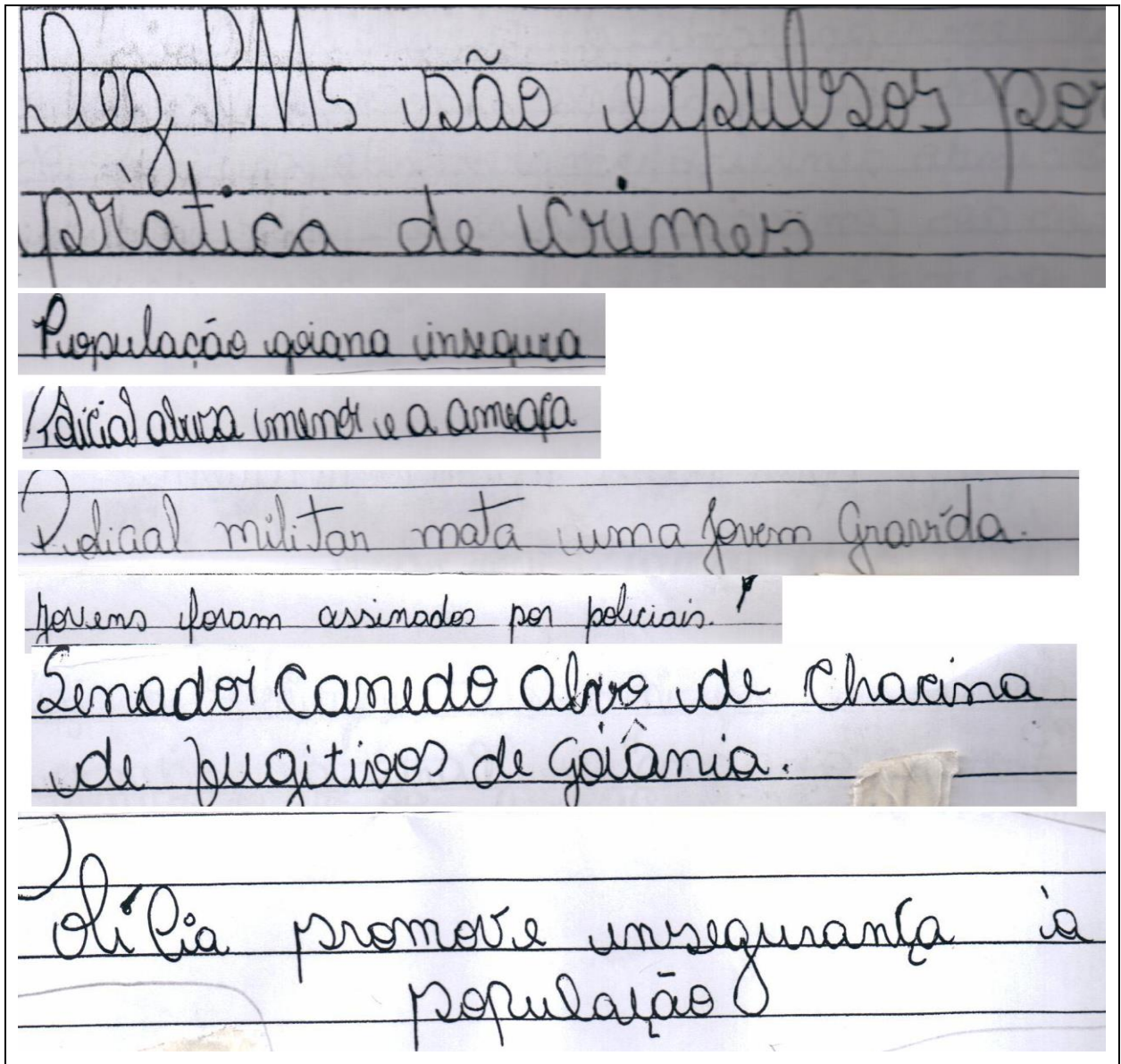
3) Quando o narrador da fábula se propõe a dizer: "Papai, eu quero ser policial quando eu crescer."

4) Sim, porque a maioria dos policiais atua agindo desta maneira

5) Dize isso porquê:
Porque: O pai que tem ideias impregnadas

6) O problema é que eles acham que podem fazer o que quiserem, por isso não estão do lado deles.

ANEXO A.3 - Representação dos temas da atividade escrita 2 - Reportagem jornalística.



ANEXO A.4 – Texto do aluno 2 – Atividade escrita 2.

forams foram assassinados por policiais. 7

No noite de ontem, dois forams de 21 e 22 anos foram assassinados no Jardim Nova Esperança por volta de 22:00 hrs por policiais militares. Testemunhas relataram que a viatura parou em frente ao bar onde os forams estavam e dispararam vários tiros em direção aos rapazes que morreram no local.

O delegado que está investigando o caso disse que a investigação dos fatos está sendo feita e enquanto isso os policiais serão afastados de suas atividades.

A população está revoltada e fez uma manifestação em frente a delegacia pedindo que os policiais sejam punidos. Em entrevista com a mãe de um dos forams uma frase ficou marcada:

“É quando isso vai acontecer? Quantas pessoas terão que morrer para que alguma coisa seja feita?”

Casos como esse são cada vez mais comuns pela falta de punição, por eles verem policiais a justiça não funciona para eles.

ANEXO B – Textos e imagens: sequência 2.

Anexo B.1 - Atividade expositiva 1, (Vídeo dos Candidatos Desprezíveis).

Imagem do vídeo PRC utilizado na Sequência 2

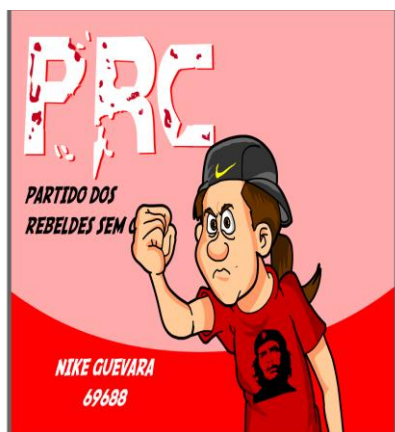


Imagem do vídeo PS utilizado na Sequência 2



Imagem do vídeo PII utilizado na Sequência 2



Imagem do vídeo PF utilizado na Sequência 2.



Disponível em: <<http://charges.uol.com.br/2008/09/25/cotidiano-candidatos-despreziveis/>>. Acesso em: 2 mar. 2012.

ANEXO B.2 – Texto do aluno 19.

TÍTULO: CORRUPÇÃO: O CANCER DA SOCIEDADE

SENADA CANEDO, UMA CIDADE COM PROMISSORAS ATIVIDADES ECONÔMICAS, E PESSIMA ESTRUTURA POLÍTICA, QUE ATINGE A POPULAÇÃO A CADA ELEIÇÃO.

CANDIDATOS QUE ~~PIZEA~~ AFIRMAM SER APTOS PARA GOVERNAREM A CIDADE, USAM MÚSICAS IMORAIS PARA DIVULGAREM SUAS PROPAGANDAS ELEITORAIS, E ATRAVÉS DESTES DETALHES MUITOS CIDADÃOS FICAM EM DÚVIDA QUANTO AO FUTURO DO MUNICÍPIO, ENQUANTO AQUELES QUE ESTÃO MAL-INFORMADOS, DEPOSITAM SUA FÉ EM TAIS CANDIDATOS.

MAS PARECE QUE CEGO ESTÁ GUIANDO CEGO, PASSA-SE DIAS E ANOS, E AS MESMAS NOTÍCIAS SE REPETEM, E TODOS OS POLÍTICOS E SUAS PROMESSAS VAZIAS, VÊM COM SUAS VERGONHAS MANIPULANDO A MENTE DA SOCIEDADE, O PRÓPRIO CIDADÃO TRABALHADOR PAGA PELO ERRO DELES, ATÉ MESMO COM A SUA VIDA, TRABALHANDO ANOS E ANOS PARA GANHAR POUCO E AINDA ASSIM PAGAR IMPOSTOS ABUSIVOS, E VIVEM EM EXTREMA MISÉRIA, MESMO CONCIENTE QUE SUA CIDADE TEM O 62º MAIOR PIB DO ESTADO DE GOIÁS.

NÓS TEMOS APENAS UMA CHANCE, E NÃO PODEMOS DESPERDIÇÁ-LA. O FUTURO DO MUNICÍPIO DEPENDE DA REIVINDICAÇÃO DE NOSSOS DIREITOS.

ELES TÊM MAIS DIREITOS QUE NÓS, E ISSO NÃO PODE SER CONSIDERADO JUSTO, NÓS BEBEMOS ÁGUA SUJA E AINDA ASSIM PAGAM POR TAL "PRIVILÉGIO".

PRECISAMOS LUTAR PELOS NOSSOS IDEAIS, PERSISTIR EM BUSCAR O QUE A CORRUPÇÃO NOS ROUBOU E GEROU DESORDENS E IRA NA CIDADE, E AS LINHAS DE MUDANÇA SE ENCONTRA EM NOSSAS MÃOS. COMEÇAREMOS DE IMEDIATO A TER PERSPÉCIVA EM QUEM ESCOLHEREMOS PARA GOVERNAR NOSSA CIDADE NOS PRÓXIMOS QUATRO ANOS.

ANEXO B.3 – Aluno 18.

Um município melhor



Vou começar pelas autoridades políticas de Simões Carneiro que invés de trabalharem na nossa cidade tiram do que é direito nosso. Tudo começa através da desonestidade dos nossos representantes.

Mas eles não são os únicos culpados, ^{muito culpados} somos nós por termos tão acomodados e corruptos, por darmos nossos votos por interesses pessoais as uns de votar por vultures que possa trazer melhorias para nossa sociedade.

Como melhorar nosso município? Começando por nós mesmos, buscando conhecimento pelos nossos direitos. Pois através dos nossos conhecimentos vamos ter a consciência dos nossos direitos e vamos poder reivindicar nossos direitos e da mesma forma procurar a cumprir nossos deveres.

Tão a melhoria do nosso município depende de nós, de procurarmos o conhecimento deixarmos de ser acomodados e corruptos, darmos nossos votos para pessoas que vão trazer melhorias para nosso município e assim temos a disposição de votar dos nossos representantes políticos o que eles prometerão para nossa cidade.

ANEXO B.4. Aluno 5.

Responda as questões sobre a charge que se refere a perda da receita pelos Estados nacionais.

1 - Explique o processo ironizado pela charge.

No caso a ironia é lavagem de dinheiro porque se dinheiro na charge suprimiu que os políticos pagam para receber dinheiro público e por isso suas contas...

2 - Como podemos associar esse processo aos países conhecidos como "Paraísos Fiscais"?

Esses paraísos de dinheiro quer dizer não precisa de metas fiscais para poder pagar como os políticos ganhavam aquele dinheiro, e o que fizeram para querer depositar - os paraísos fiscais.

3 - Indique alguns impactos negativos gerados pela lavagem de dinheiro para os Estados Nacionais.

Anta lavagem representa muita perda de patrimônio público porque os políticos recebem milhões de reais para fazer uma coisa que como a fiscalização e muita fiscalização não vão a metade ou mais da metade e fazem as escolas.

A de presidios, ou hospitais em estado de abandono para uso.

ANEXO B.5. Aluno 4.

Respostas

1. O processo ironizado pela charge é que estão mostrando uma lavagem de dinheiro de uma forma irônica usando lavado no rio ou seja uma ironia pois a lavagem de dinheiro é totalmente diferente do que está usando mostrada, pois a lavagem acontece por exemplo usando pessoas.
2. Pedimos associar através de que os processos para isso funcionam e onde vai todo dinheiro ou seja é aí que acontece a lavagem de dinheiro pois os bancos usam contas em exterior para guardar o dinheiro roubado por eles para não serem descobertos.
3. A educação como a estrutura da escola que antes de ter uma estrutura boa acaba sendo uma estrutura ruim por conta do pouco de dinheiro, os materiais, professores, e a merenda escolar é muito mais.



ANEXO B. 6. Aluno 3.

Resposta

① O processo unificado na charge, é a harmonização de dinheiro.

② Os países conhecidos como "paraísos fiscais" é aquele que não tem fiscalização de como a pessoa consegue o dinheiro.

③ Alguns dos impactos negativos gerados pela harmonização de dinheiro são, as vendas mal feitas, preços, custos e impostos incorretos.

ANEXO B.7. Aluno 14.

Respostas

1. A charge é irônica pelo fato de que não se pode lavar o dinheiro de forma literal assim como pode-se ver na imagem as mulheres que lavam roupa na charge e o dinheiro de forma assustada é espartada.

2. Podemos associar de forma que esses "Paraísos Fiscais" não existem fiscalização, por isso fica tão fácil mandar o dinheiro para esses países para depois mandá-lo aos bancos sem levantar suspeita.

3. Os impactos negativos podem ser vistos em indícios pelos estados, estados mal pagos ou em situações precárias, hospitais lotados caindo aos pedaços, ruas mal pavimentadas e vários outros impactos negativos que podem mostrar que a uma quantia enorme sendo surrupiada pelos dignitários falsos políticos.

ANEXO B.8. Aluno 9.

- 01 = Qual o tema da Charge e a importância da discussão do mesmo na atualidade
 Dermatamento, Peste e um Sotocue!
 pode trazer vários problemas, entre eles...
- 02 = Como se dá o efeito de humor da charge através da mudança das palavras e do sentidoônico de frases
 ex: como está divulgando
 // // Dermatonto
- 03 = Explique como se configuram texto verbal e não verbal para a formação do sentido geral da charge verbal e a escrita e não verbal e a parte ilustrada, sem a parte escrita, continua sendo uma crítica porém seria outro sentido.
- 04 = Como se processa a intertextualidade na Charge lida? Abaixo da frase: Se alguém perguntar a quem que nós estamos fazendo pesquisas com células tronco? Porque a unidade alopon são
 por um caso houve-se problema faldruz que seria uma pesquisa
- 05 = Como se lê a charge política no texto lido tem a voz do chargeiro, que denuncia o dermatamento, tem a voz do dono da empresa ligando o motorista, tem a voz da própria

ANEXO B.9. Aluno 2.

Atividade

① Qual problema é tratado pela charge?

Tratado pelo desmatamento

② Explique o efeito de humor gerado pela charge?

O efeito do humor é para mostrar como realmente acontece com o desmatamento das árvores.

③ Demonstre como se conjugam o texto verbal e não verbal para a formação do sentido global da charge. O texto verbal é a forma do texto e não verbal é a charge. Ele usa os dois sentidos para mostrar como é que é na vida real.

④ Explique como se processa a intertextualidade no texto. A charge fala: como estou desmatando a corte e como estou dirigindo. células tronco de seres humanos.

ANEXO C – Textos e imagens: sequência 3.

ANEXO C.1. Aluno 12.

Respostas

01 - Passa a ser uma política com golpes, mentiras e com falsas propostas. Com diferentes políticos comunistas e capitalistas.

02 - A guerra fria foi o conflito entre a URSS e o EUA, procuraram disseminar sua hegemonia em várias regiões do planeta e teve fim quando o Outro internamente costumava a respeitar, passaram a controlar atividades mundiais.

03 - Com o alinhamento do governo brasileiro ao EUA deu-se também na esfera diplomática, com o governo Outro rompendo relações com a URSS.

ANEXO C.2. Aluno 5.

Respostas

1- A briga entre as posições que é o comunista e capitalista os dois tentam corromper os eleitores com promessas e mentiras.

2- Foi o conflito entre URSS e EUA, que procuravam assegurar sua hegemonia em várias regiões do planeta, até fim quando o Dutra internamente costuma mais respirar a constituição, reprimiu a esquerda, passando a controlar as atividades sindicais dos trabalhadores - e os países se alinharam por causa do tratado que deveria que o ataque a todos os demais países.

3- Com o alinhamento do governo brasileiro aos EUA deu-se também na esfera diplomática, com o governo Dutra rompendo relações com a URSS.

ANEXO C.3. Aluno 19.

1) EXPLIQUE A ANTÍTESE QUE PERPASSA A QUESTÃO POLÍTICA DO FILME. A IRONIA QUE EXISTE NA FALA DOS PERSONAGENS. EM DIVERSOS TRECHOS DO TEXTO, TRANSMITEM IDEIAS OPOSTAS.

2) A ANTÍTESE PRESENTE NO CAMPO POLÍTICO MOSTRADA NO FILME É MARCA DE UM MOMENTO HISTÓRICO DENOMINADO GUERRA FRIA, QUANDO ISSO OCORREU E QUAIS ERAM AS AMEAÇAS EXISTENTES DURANTE ESSE PERÍODO? COMO TEVE FIM A GUERRA FRIA? CONFLITOS ENTÃO EUA E UNIÃO SOVIÉTICA, NO FINAL DA 2ª GUERRA-MUNDIAL, TAL CONFLITO AMEAÇAVA AS QUESTÕES POLÍTICAS, MILITARES, TECNOLÓGICA, ECONÔMICA, SOCIAL E IDEOLÓGICA ENTÃO AS 2 NAÇÕES.

O FIM DE TAL GUERRA FOI MARCADO PELA QUESDA DO MURO DE BERLIM, REUNIFICAÇÃO ALEMA, CRÍSE DO SOCIALISMO REFORMAS NA UNIÃO SOVIÉTICA, ETC...

3) DE QUE FORMA A GUERRA FRIA ESTÁ RELACIONADA À DITADURA MILITAR VIVIDA PELO BRASIL E POR OUTROS PAÍSES DA AMÉRICA LATINA? TAL FATO SE DEU PELO IMPLANTAMENTO DE GOVERNOS MILITARES DITATORIAIS EM GRANDE PARTE DE SEUS PAÍSES. O MILITARISMO SEMPRE ESTEVE ENVOLVIDO COM A POLÍTICA, E ESSE FATO SE DEU TAMBÉM PELO FALTA DE DEMOCRACIA NO BRASIL.

ANEXO C.4. Aluno 3.

Pense!

Senador Lamedo se tornou distrito de Goiânia em 1953, e em 1988 se tornou um município. Quem diria algo tão pequeno seria o 6º maior PIB do estado. É ainda estamos caminhando ainda mais para a evolução.

Senador Lamedo é logo nesse caso, nesse pequeno mundo. Mas ainda tem muitas pontes que precisam de melhorias. Esses líderes por exemplo:

Para vivermos em melhores condições, precisamos de bons líderes, então os cidadãos também tem que estar em pauta sua opinião.

Muitas pessoas não se importam com quem vai governar durante 4 anos, vendem o seu voto, votam sem pensar, achando que está tudo bem.

São que políticos corruptos são inevitáveis? Aquilo que é considerado inevitável não pode ser combatido? Não podemos aceitar tanta impunidade em relação aos maus políticos, isso não pode continuar, daí eu só posso ficar sendo algo normal. É isso é o grande risco que corremos, todos nós temos o direito de escolher pessoas de confiança para estar ao frente de nossos direitos.

Queremos que seja mais fácil e não aceitar a impunidade. e por isso vamos levantar a nossa voz e antes de votar, procurar saber quem realmente seu candidato é. É votar certo!



ANEXO C.5. Aluno 7.

Procedendo para o valor

No município em que vivo hoje, na cidade de Senador Canedo é fácil perceber fatos constrangedores em meio a sociedade, que nos deixam a querer um País melhor. Como ditado popular que diz: "querer não é poder" a sociedade em si quer a melhora de imediato, mas esquece do principal que é lutar por aquilo que deseja.

A sociedade quer: mais saúde, mais segurança e lazer, isso está na mente de todos cidadãos brasileiros, do mais novo ao mais velho. Pessoas que estão procurando conforto pra si próprio, já acostumada com o básico a sociedade fica instável.

O governo para cumprir com o seu dever, faz praça em um bairro, no outro faz posto de saúde, faz delegacia com 1 ou 2 viaturas, e ainda diz que fez muito. A sociedade está pagando por isso nos impostos cobrados pelo o próprio governo.

Um trabalho de preservação é dever e obrigação de cada cidadão em zelar do patrimônio público.

Em vista de tudo isso nos cidadãos devemos proceder e avançar em busca daquilo que queremos, não nos deixando ser levado com propagandas enganosas de políticos corruptos. ~~Devemos~~ Devemos eleger pessoas de confiança para que possamos ter algo mudar, fazamos o nosso lima-valor, "brasileiro não desiste nunca", fazemos cada um o possível que juntos podemos fazer o impossível, mudando a nossa cidade pra ela cada vez melhor.

ANEXO D - Questionário 01

ANEXO D.1 – Aluno 1

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Projeto de Pesquisa: O ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros discursivos: a produção textual em sala de aula.

Pesquisadora: Rosângela Costa da Silva

Orientador: Sival Martins de Sousa Filho

Questionário de pesquisa (Use o verso se necessário).

1 - Sobre o que você gosta de escrever? Qual o gênero?

Gosto de escrever textos relacionados à política, Gênero dissertativo.

2 - Em sua opinião, o que mais o/a motiva a escrever nas aulas de Língua Portuguesa?

Por quê?

A professora, pois ela me incentiva para que eu possa tirar notas boas em um processo seletivo.

3 - O que você acha da reescrita de textos? Justifique

acho legal, pois melhora minha forma de escrever e para melhorar minhas redações.

4 - O que o/a motiva a ler textos variados? Que texto você mais gosta de ler?

Poder conhecer outras formas de linguagem, gosto de ler poemas.

5 - O que você acha do livro didático?

O livro é importante mas não usamos com frequência.

5-a. O que deveria mudar nas aulas de Língua Portuguesa?

A forma de ensinar por parte da professora, pois ela às vezes empolga e faz a aula ficar chat.

6 - Você fez o ENEM ou outro processo seletivo?

Não.

7 - De que maneira as aulas de Português contribuíram para melhorar o seu desempenho?

Melhorou bastante, mas não utilizo o que aprendo no dia-a-dia.

ANEXO D.2, Aluno 2

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Projeto de Pesquisa: O ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros discursivos: a produção textual em sala de aula.

Pesquisadora: Rosângela Costa da Silva

Orientador: Sinval Martins de Sousa Filho

Questionário de pesquisa (Use o verso se necessário).

1 - Sobre o que você gosta de escrever? Qual o gênero?

Eu gosto de comentar sobre a criminalidade que tem no mundo, o gênero história.

2 - Em sua opinião, o que mais o/a motiva a escrever nas aulas de Língua Portuguesa?

Por quê? A forma da explicação que os professores fazem, por causa das tarefas que vale pontos.

3 - O que você acha da reescrita de textos? Justifique.

A reescrita me ajuda muito a melhorar mais os textos que eu faço com as melhorias meu texto fica melhor de se ler.

4 - O que o/a motiva a ler textos variados? Que texto você mais gosta de ler?

Os textos de redação, por causa da explicação que a professora faz a aula se torna melhor para se entender.

5 - O que você acha do livro didático?

Eu acho bom mas poderia ser melhor o fato dos alunos ter que levar os livros para sua casa atrapalha muito para trazer de volta a escola e isso dificulta mais a leitura com o livro.

5-a - O que deveria mudar nas aulas de Língua Portuguesa?

Na minha opinião não deveria mudar nada pois cada professor tem o seu jeito de ensinar e a língua Portuguesa é a matéria mais difícil de estudar.

6 - Você fez o ENEM ou outro processo seletivo?

nao -

7 - De que maneira as aulas de Português contribuíram para melhorar o seu desempenho?

As aulas de português me ajudaram a aprender mais as redações

Anexo D.3. Aluno 3

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Projeto de Pesquisa: O ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros discursivos: a produção textual em sala de aula.

Pesquisadora: Rosângela Costa da Silva

Orientador: Sinval Martins de Sousa Filho

Questionário de pesquisa (Use o verso se necessário).

1 - Sobre o que você gosta de escrever? Qual o gênero?

Sobre política e vários outros temas que abrangem o meu ambiente. O gênero é dissertativo pois gosto de expressar minhas opiniões.

2 - Em sua opinião, o que mais o/a motiva a escrever nas aulas de Língua Portuguesa?

Por quê? A professora Daniely, pois ela incentiva a leitura e a escrita.

3 - O que você acha da reescrita de textos? Justifique.

É importante ao aluno, porque ele pode mudar o sentido do texto e reescrevê-lo com suas próprias palavras, facilitando a interpretação do texto.

4 - O que o/a motiva a ler textos variados? Que texto você mais gosta de ler?

As expressões e linguagem nulas descritas e a forma diferenciada de escrita. Gosto de ler os textos escritos na Bíblia Sagrada.

5 - O que você acha do livro didático?

É um manual para o aluno no seu ano letivo, mas que sua conteúdo seja um pouco resumido.

5-a. O que deveria mudar nas aulas de Língua Portuguesa?

O estudo da gramática português, pois deveria ser mais amplo ao aluno, e não ficar só na questão ligada ao vestibular ou processos seletivos.

6 - Você fez o ENEM ou outro processo seletivo?

SIM, MAS NENHUM OUTRO PROCESSO SELETIVO.

↳ O ENEM.

7 - De que maneira as aulas de Português contribuíram para melhorar o seu desempenho?

As aulas de português nesse 2º semestre foram todas voltadas ao enem e questões de vestibulares, leitura e interpretação de texto, o que foi crucial para a realização do enem.

Anexo D.4. Aluno 4.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Projeto de Pesquisa: O ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros discursivos: a produção textual em sala de aula.

Pesquisadora: Rosângela Costa da Silva

Orientador: Sinval Martins de Sousa Filho

Questionário de pesquisa (Use o verso se necessário).

1 - Sobre o que você gosta de escrever? Qual o gênero?

O que eu mais gosto de escrever é sobre a matéria entre as matérias que hoje um dia vou escrever muito.

2 - Em sua opinião, o que mais o/a motiva a escrever nas aulas de Língua Portuguesa? Por quê?

Eu acho que a redação é um motivo e mais para eu me motivar a escrever nas aulas de português.

3 - O que você acha da reescrita de textos? Justifique.

Eu acho legal até porque é um motivo que é mais que você ler o texto e o escrever novamente.

4 - O que o/a motiva a ler textos variados? Que texto você mais gosta de ler?

O que me motiva a ler textos são a qualidade do livro, e o texto que eu mais gosto de ler é "Apocalipse".

5 - O que você acha do livro didático?

Bom, porque ajuda você a responder várias perguntas e a tirar suas dúvidas.

5-a - O que deveria mudar nas aulas de Língua Portuguesa?

Dá minha parte eu não acho nada, até agora tá tudo bem.

6 - Você fez o ENEM ou outro processo seletivo?

Fiz o Enem, o que mais me ajudou foi o meu desempenho.

7 - De que maneira as aulas de Português contribuíram para melhorar o seu desempenho?

Eu acho que na redação na minha escrita isso me ajudou muito a melhorar nas aulas de português.

ANEXO D.5. Aluno 5.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Projeto de Pesquisa: O ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros discursivos: a produção textual em sala de aula.

Pesquisadora: Rosângela Costa da Silva

Orientador: Sinval Martins de Sousa Filho

Questionário de pesquisa (Use o verso se necessário).

- 1 - Sobre o que você gosta de escrever? Qual o gênero? *formais notícias, casos reais, ou textos em rede social livre como romântico conto.*
- 2 - Em sua opinião, o que mais o/a motiva a escrever nas aulas de Língua Portuguesa? Por quê? *O motivo foi por desperdício porque minha escrita era muito ruim e como eu já estava no 3º ano eu teria que aprender.*
- 3 - O que você acha da escrita de textos? Justifique. *É ótimo escrever os nos textos aprendemos mais ajuda melhora nossa escrita isso ajuda bastante os alunos.*
- 4 - O que o/a motiva a ler textos variados? Que texto você mais gosta de ler? *O motivo de ler textos variados aprendemos mais e melhora nosso conhecimento, romance e conto.*
- 5 - O que você acha do livro didático? *O livro didático não é tão bom pro nosso ensino não tem conteúdo adequado para um ensino bom.*
- 5-a O que deveria mudar nas aulas de Língua Portuguesa? *Deveria ampliar mais conteúdos melhores para motivar os alunos a quer estudar.*
- 6 - Você fez o ENEM ou outro processo seletivo? *Sim! fiz o Enem e pretendo fazer outros. As aulas nem ajuda muito para graduação como escrever textos.*
- 7 - De que maneira as aulas de Português contribuíram para melhorar o seu desempenho? *As aulas de Português me ajudou a melhorar a minha escrita porque no decorrer da minha formação em português não foi muito bom não tive profusa adequada.*

ANEXO D.6. Aluno 6.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Projeto de Pesquisa: O ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros discursivos: a produção textual em sala de aula.

Pesquisadora: Rosângela Costa da Silva

Orientador: Sinval Martins de Sousa Filho

Questionário de pesquisa (Use o verso se necessário).

1 - Sobre o que você gosta de escrever? Qual o gênero?

POEMAS, TEXTOS DRAMÁTICOS OU ROMÂNTICO

2 - Em sua opinião, o que mais o/a motiva a escrever nas aulas de Língua Portuguesa? Por quê?

A TODO MOMENTO DESCOBRIMOS COISAS NOVAS COM A ESCRITA. EM MINHA OPINIÃO O QUE ME MOTIVA É A VONTADE DE EXPANDIR O MEU CONHECIMENTO DE APRENDER MAIS.

3 - O que você acha da reescrita de textos? Justifique.

CORRETA. TEMOS BOAS IDEIAS TEXTUAIS MÃS ~~AI~~ AINDA NÃO SABEMOS COMO PASSAR ISSO PARA O PAPEL.

4 - O que o/a motiva a ler textos variados? Que texto você mais gosta de ler?

A CURIOSIDADE DE LER. DRAMÁTICO OU HISTÓRICOS

5 - O que você acha do livro didático?

MUITO UTILIZÁVEL, É PRECISO MÃS POUCO DEDICADO

5-a O que deveria mudar nas aulas de Língua Portuguesa?

FOCAR MAIS O ASSUNTO ABORDADO FOCAR SE NO PORTUGUES

6 - Você fez o ENEM ou outro processo seletivo?

NÃO

7 - De que maneira as aulas de Português contribuíram para melhorar o seu desempenho?

AS AULAS DE PORTUGUES MUITO CONTRIBUÍM PARA MÊ, POIS, SABERMOS AS REGRAS DE PORTUGUES, SABER ESTUDAR A ESCRITA, ISTO TORNA AS AULAS INTERESSANTES.

Anexo D.7. Aluno 7.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Projeto de Pesquisa: O ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros discursivos: a produção textual em sala de aula.

Pesquisadora: Rosângela Costa da Silva

Orientador: Sinval Martins de Sousa Filho

Questionário de pesquisa (Use o verso se necesssário).

1 - Sobre o que você gosta de escrever? Qual o gênero?

Gosto de fazer bilhetes para as pessoas que eu gosto que são meus amigos e familiares.

2 - Em sua opinião, o que mais o/a motiva a escrever nas aulas de Língua Portuguesa?

Por quê? Na minha opinião, escrevo nas aulas de língua portuguesa a muito tempo, desde quando eu era criança. Produzo o texto, eu não gosto de escrever muito.

3 - O que você acha da reescrita de textos? Justifique.

Eu acho isso bom porque a gente melhora o texto.

4 - O que o/a motiva a ler textos variados? Que texto você mais gosta de ler?

Eu mais uma história porque uma coisa de ler livro, eu não gosto. Prefiro ler de.

5 - O que você acha do livro didático?

Eu acho que o livro didático é bom porque tem exercícios, uma, uma atividade, um trabalho, um texto que a professora fez para a turma e explicar.

5-a O que deveria mudar nas aulas de Língua Portuguesa? Poderia mudar a produção de texto, uma coisa e umas atividades.

6-Você fez o ENEM ou outro processo seletivo? Não fez o prova do enem, porque:

falta de interesse do aluno.

7 - De que maneira as aulas de Português contribuíram para melhorar o seu desempenho? Não mudou nada, não mudou nada.



Anexo D.8. Aluno 8.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Projeto de Pesquisa: O ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros discursivos: a produção textual em sala de aula.

Pesquisadora: Rosângela Costa da Silva

Orientador: Sinval Martins de Sousa Filho

Questionário de pesquisa (Use o verso se necessário).

1 - Sobre o que você gosta de escrever? Qual o gênero?

Gosto de escrever sobre coisas que ocorrem atualmente.

Dicertativo.

2 - Em sua opinião, o que mais o/a motiva a escrever nas aulas de Língua Portuguesa?

Por quê? O Tema que é proposto, pois quanto melhor o Tema mais gosto de falar/escrever.

E o por que, é que é uma forma de demonstrar meus conhecimentos, e também ~~aprender~~ aprender mais ou seja adquirir conhecimento.

3 - O que você acha da reescrita de textos? Justifique.

A reescrita é bom, pois melhoramos o que não está bom, e é uma forma de nós mesmos nos corrigir.

4 - O que o/a motiva a ler textos variados? Que texto você mais gosta de ler?

A aprendizagem de diferentes temas, e gosto ler romance fictício.

5 - O que você acha do livro didático?

Apesar de não ter usado ele muito não é tão importante.

5-a O que deveria mudar nas aulas de Língua Portuguesa?

Não tenho nada a mudar, pois está muito bem montada a aprendizagem.

6-Você fez o ENEM ou outro processo seletivo?

Sim, o ENEM. E as aulas de português me ~~ajuda~~ ajudou de uma forma esplendida, pelas atividades e redações feitas na sala de aula.

7 - De que maneira as aulas de Português contribuíram para melhorar o seu desempenho?

Nas redações que foram passadas ao decorrer do

ANEXO D.9. Aluno 9.

1. Eu gosto de escrever sobre histórias fictícias, histórias anormais. E o gênero é ficção científica.

2. Dependendo do tema eu tenho motivação, por exemplo, quando o tema é política por exemplo, eu já não gosto. Depende do tema.

3. Quando a professora pede pra mim reescrever o texto uma vez, eu reescrevo, pois tenho noção que vou ler, até aí tá legal, mas quando ela pede pra eu reescrever meu texto já reescrevo aí não tá bom. Eu não gosto. Esta correta essa escrita, ela tá boa. Mas não quando é mais de uma vez.

4. O que mais me motiva é que eu gosto de entender a moral do texto ou entender qual a informação que ele quer me passar. Eu gosto de ler sobre romance, histórias de amor.

5. Bem instrutivo e educativo. Já olhei bem ele e seria bom se nós acompanhássemos ele do começo ao fim.

6. Fiz um ENEM e achei bem legal.

7. Alguns erros que eu cometia e que fui corrigido pela professora. Por exemplo, em um texto, não tá bom ficar escrevendo a mesma palavra muitas vezes.

ANEXO D.10. Aluno 10.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Projeto de Pesquisa: O ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros discursivos; a produção textual em sala de aula.

Pesquisadora: Rosângela Costa da Silva

Orientador: Sinval Martins de Sousa Filho

Questionário de pesquisa (Use o verso se necessário).

1 - Sobre o que você gosta de escrever? Qual o gênero?

Romance, o gênero Poesia.

2 - Em sua opinião, o que mais o/a motiva a escrever nas aulas de Língua Portuguesa?
Por quê?

A explicação que é dada e os temas que você expõe
Para que agente faça um texto.

3 - O que você acha da reescrita de textos? Justifique.

Penso que é uma forma de nós aprendermos mais e fazer
Cada vez melhor.

4 - O que o/a motiva a ler textos variados? Que texto você mais gosta de ler?

O interesse de saber mais. Romances.

5 - O que você acha do livro didático?

Não gosto muito.

5-a O que deveria mudar nas aulas de Língua Portuguesa?

Poderia mudar a repetição, fazer aulas diferentes.

6- Você fez o ENEM ou outro processo seletivo?

Sim.

7 - De que maneira as aulas de Português contribuíram para melhorar o seu desempenho?

De forma explicativa.

ANEXO D.11. Aluno 11.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Projeto de Pesquisa: O ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros discursivos: a produção textual em sala de aula.

Pesquisadora: Rosângela Costa da Silva

Orientador: Sinval Martins de Sousa Filho

Questionário de pesquisa (Use o verso se necessário).

1 - Sobre o que você gosta de escrever? Qual o gênero?

POEMAS, NARRATIVAS

2 - Em sua opinião, o que mais o/a motiva a escrever nas aulas de Língua Portuguesa? Por quê?

AUMENTAR MEUS CONHECIMENTOS,
PARA AJUDAR EM MOMENTOS NECESSÁRIOS, COMO VESTIBULARES (etc).

3 - O que você acha da reescrita de textos? Justifique.

ACHO CERTA, PORQUE AJUDA A
MELHORAR OS PONTOS NEGATIVOS (ERROS)

4 - O que o/a motiva a ler textos variados? Que texto você mais gosta de ler?

MELHORAR MINHA ~~ESCRITA~~ ESCRITA, NARRATIVAS

5 - O que você acha do livro didático?

DISNECESSÁRIO, POIS NUNCA
USAMOS ELE.

5a- O que deveria mudar nas aulas de Língua Portuguesa?

NADA

6- Você fez o ENEM ou outro processo seletivo?

Sim

7 - De que maneira as aulas de Português contribuíram para melhorar o seu desempenho?

DE VÁRIAS MANEIRAS, INCLUSIVE
NAS REDAÇÕES

ANEXO D.12. Aluno 12.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Projeto de Pesquisa: O ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros discursivos: a produção textual em sala de aula.

Pesquisadora: Rosângela Costa da Silva

Orientador: Sinval Martins de Sousa Filho

Questionário de pesquisa (Use o verso se necessário).

1 - Sobre o que você gosta de escrever? Qual o gênero?

Eu gosto de escrever a história da vida dos outros, gêneros narrativos e dissertativos e discurso direto.

2 - Em sua opinião, o que mais o/a motiva a escrever nas aulas de Língua Portuguesa?

Por quê?

Para as minhas pesquisas a professora Danielle nos motiva muito, dando ideias, mostrando outros meios como trabalhos de outros alunos.

3 - O que você acha da reescrita de textos? Justifique.

Bom, que reescrevendo os alunos aprendem mais.

4 - O que o/a motiva a ler textos variados? Que texto você mais gosta de ler?

É sempre bom ler alguma coisa de nós de mais variedade, compreender os textos e as intertextualidades.

5 - O que você acha do livro didático?

Bom, mas agente quase não usa os livros.

5-a - O que deveria mudar nas aulas de Língua Portuguesa?

deveria ter mais coisas diferentes não ficar só nas mesmas coisas e usar mais os livros didáticos.

6 - Você fez o ENEM ou outro processo seletivo?

não.

7 - De que maneira as aulas de Português contribuíram para melhorar o seu desempenho?

Muito, pois aprendi como pode se estruturar um texto "redação", e os estudos sobre as charges entre outras.

ANEXO D.13. Aluno 13.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Projeto de Pesquisa: O ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros discursivos: a produção textual em sala de aula.

Pesquisadora: Rosângela Costa da Silva

Orientador: Sinval Martins de Sousa Filho

Questionário de pesquisa (Use o verso se necessário).

1 - Sobre o que você gosta de escrever? Qual o gênero?

Textos e poemas e músicas

2 - Em sua opinião, o que mais o/a motiva a escrever nas aulas de Língua Portuguesa? Por quê?

A forma como na qual podemos lidar com palavras e forma de pensamento. Porque cada um pensa de uma forma diferente e podemos usar a nossa como se fosse um texto muito narrativo ou descritivo.

3 - O que você acha da reescrita de textos? Justifique.

Importante para poder se recuperar um texto podemos alterar palavras e forma como na qual isto pode ser feito e corrigir erros.

4 - O que o/a motiva a ler textos variados? Que texto você mais gosta de ler?

Texto de poesia

5 - O que você acha do livro didático?

Inútil

5-a- O que deveria mudar nas aulas de Língua Portuguesa?

Nada. Tanto faz

6- Você fez o ENEM ou outro processo seletivo?

Sim. Não pretendo fazer o vestibular do UFG

7 - De que maneira as aulas de Português contribuíram para melhorar o seu desempenho?

Apenas comunicação e forma de pensar.

ANEXO D.14. Aluno 14.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E POS-GRADUAÇÃO

Projeto de Pesquisa: O ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros discursivos: a produção textual em sala de aula.

Pesquisadora: Rosângela Costa da Silva

Orientador: Sinval Martins de Sousa Filho

Questionário de pesquisa (Use o verso se necessário).

1 - Sobre o que você gosta de escrever? Qual o gênero?

Textos argumentativos, Artigo de opinião.

2 - Em sua opinião, o que mais o/a motiva a escrever nas aulas de Língua Portuguesa?

Por quê? O que motiva, é a força de vontade da professora a passar filmes, charges e entre outros, é bom pra aprimorar os conhecimentos.

3 - O que você acha da reescrita de textos? Justifique.

Ótimo, porque ajuda os alunos a desenvolver os textos ou mesmo atividades.

4 - O que o/a motiva a ler textos variados? Que texto você mais gosta de ler?

A aprendizagem de vários tipos de texto, gosto de ler textos de livros literários.

5 - O que você acha do livro didático?

Regular, pois não temos um livro que possamos entender, sem a ajuda dos professores.

5-a O que deveria mudar nas aulas de Língua Portuguesa?

A preparação para vestibulares, que devem ser preparada com mais antecedência.

6 - Você fez o ENEM ou outro processo seletivo?

Sim, ajudou a desenvolver as redações.

7 - De que maneira as aulas de Português contribuíram para melhorar o seu desempenho?

Contribuíram a melhorar no fato de desenvolvimento de textos.

ANEXO D.15. Aluno 15.

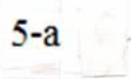
1- Coisas que acontece no nosso dia-a-dia.

2- O debate dos alunos na sala de aula, aprendendo nos envolver tanto com o conteúdo quanto com nos mesmos.

3- Fato muito, pois faz com ^{que} agente ~~se~~ tenha novos idéias, ~~as~~ ^{as} ~~reflexos~~ ^{reflexos} e ~~deserto~~ ^{deserto}.

4- A experiência de aprender a se envolver com coisas novas. ^{Exercícios}.

5- Interessante pois sempre tem o intuito de ajudar o aluno com seus dúvidas.

5-a  Por ser muito repetitiva acaba ficando naquela mesma rotina; devíamos ter aulas diferentes.

6- Não.

7- Acho só muito repetitiva, mas não mudaria em nada.

ANEXO D.16. Aluno 16.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Projeto de Pesquisa: O ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros discursivos: a produção textual em sala de aula.

Pesquisadora: Rosângela Costa da Silva

Orientador: Sinval Martins de Sousa Filho

Questionário de pesquisa (Use o verso se necessário).

1 - Sobre o que você gosta de escrever? Qual o gênero?

Gosto muito de escrever sobre Contos, história verdadeiras ou inventados.

2 - Em sua opinião, o que mais o/a motiva a escrever nas aulas de Língua Portuguesa?

Por quê?

O que mais me motiva são as aulas de debate onde agente expõem nossos ideias e a dos colegas de classe. Por que é de extrema importância expor nossa ideia.

3 - O que você acha da reescrita de textos? Justifique.

A reescrita é muito importante para termos erros e corrigir erros bobos que cometendo quando estamos escrevendo algum texto.

4 - O que o/a motiva a ler textos variados? Que texto você mais gosta de ler?

As notícias me fazem gostar mais de textos variado. Gosto de ler mais sobre notícias bombásticas como conflitos social.

5 - O que você acha do livro didático?

Acho que deveríamos deixá-lo na sala para usá-lo só quando necessário não leva-lo para casa todos dias correndo o risco de esquecer-lo.

5-a - O que deveria mudar nas aulas de Língua Portuguesa?

Deveria ter mais interação do professor com o aluno mais motivação de ambos as partes.

6 - Você fez o ENEM ou outro processo seletivo?

Sim fiz o ENEM prova dos Correios e pretendo fazer mais outros processos seletivos.

7 - De que maneira as aulas de Português contribuíram para melhorar o seu desempenho?

Ajudaram muito no meu desempenho e no meu interesse sobre a língua portuguesa pois aprendi a ter a mente mais ampla e a expor minhas ideias com mais clareza e amplitude.

ANEXO D.17. Aluno 17.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Projeto de Pesquisa: O ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros discursivos: a produção textual em sala de aula.

Pesquisadora: Rosângela Costa da Silva

Orientador: Sinval Martins de Sousa Filho

Questionário de pesquisa (Use o verso se necessário).

1 - Sobre o que você gosta de escrever? Qual o gênero?

escrever histórias em quadrinhos, e poesia.

2 - Em sua opinião, o que mais o/a motiva a escrever nas aulas de Língua Portuguesa?

Por quê? Redação porque tenho mais conhecimentos relacionados ao tema

3 - O que você acha da reescrita de textos? Justifique.

acho muito interessante pois posso adquirir opiniões

4 - O que o/a motiva a ler textos variados? Que texto você mais gosta de ler?

motiva a saber histórias diferentes o texto que mais gosto é de Remontismo.

5 - O que você acha do livro didático?

acho legal as explicações, mas poderia ser melhor.

5-a. O que deveria mudar nas aulas de Língua Portuguesa?

ter mais clareza nas explicações e adquirir mais conhecimentos

6 - Você fez o ENEM ou outro processo seletivo?

sim fiz o ENEM e me desenvolvi na disciplina.

7 - De que maneira as aulas de Português contribuíram para melhorar o seu desempenho?

estudamos em livros didáticos, e estudamos a prova do enem de uma interior.

ANEXO D.18. Aluno 18.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Projeto de Pesquisa: O ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros discursivos: a produção textual em sala de aula.

Pesquisadora: Rosângela Costa da Silva

Orientador: Sinval Martins de Sousa Filho

Questionário de pesquisa (Use o verso se necessário).

1 - Sobre o que você gosta de escrever? Qual o gênero?

paraná, futebol, viagens.

2 - Em sua opinião, o que mais o/a motiva a escrever nas aulas de Língua Portuguesa? Por quê?

Os temas, porque cada tema ele ajuda a desenvolver uma escrita melhor.

3 - O que você acha da reescrita de textos? Justifique.

Eu acho muito bom, porque ajuda bastante no desenvolvimento de cada tema e assunto.

4 - O que o/a motiva a ler textos variados? Que texto você mais gosta de ler?

Eu acho bem interessante, eu gosto de ler textos de histórias e de lendas ou romances.

5 - O que você acha do livro didático?

Acho que vão trazer assuntos bem interessantes que ajude bastante no desempenho.

5-a - O que deveria mudar nas aulas de Língua Portuguesa?

Nada, assim está ótimo.

6 - Você fez o ENEM ou outro processo seletivo?

Não eu não fiz o enem e só alguns processos seletivos.

7 - De que maneira as aulas de Português contribuíram para melhorar o seu desempenho?

De uma maneira clara e objetiva, cada aula é bem explicada e de assuntos e temas interessantes.

ANEXO D.19. Aluno 19.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Projeto de Pesquisa: O ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros discursivos: a produção textual em sala de aula.
Pesquisadora: Rosângela Costa da Silva
Orientador: Sinval Martins de Sousa Filho

Questionário de pesquisa (Use o verso se necessário).

1 - Sobre o que você gosta de escrever? Qual o gênero?

DISSERTATIVO ARGUMENTATIVO, É UMA EXCELENTE IDEIA DE EXPOR MINHAS PRÓPRIAS IDEIAS, QUANDO SE TRATAM COM ASSUNTOS DE PREOCUPAÇÃO MUNDIAL.

2 - Em sua opinião, o que mais o/a motiva a escrever nas aulas de Língua Portuguesa?

Por quê? O PRINCIPAL SÃO AS NOTAS. PORÉM, COM TAIS AULAS CONSIGO TIRAR PROVEITO PARA A VIDA SÉCULAR, DEVIDO, POR PARTE DAS AULAS SÃO DIRIGIDAS PARA O COTIDIANO.

3 - O que você acha da reescrita de textos? Justifique.

ISSO É ALGO COMPLEXO DE RESPONDER, VARIA DE TEXTO PARA TEXTO, POR EXEMPLO: EM UM DISSERTATIVO NÃO SERIA NECESSÁRIO O PROFESSOR PEDIR PARA REESCREVER, EXCETO ERROS ORTOGRÁFICOS, OU FUGA AO TEMA.

4 - O que o/a motiva a ler textos variados? Que texto você mais gosta de ler?

A MOTIVAÇÃO MAIOR É A INFORMAÇÃO CONTIDA NOS TEXTOS, GOSTO DE LER TEXTOS DISSERTATIVOS, É UMA OPORTUNIDADE DE VER O PONTO DE VISTA QUE AS PESSOAS TEM SOBRE ESSE MUNDO.

5 - O que você acha do livro didático?

NUNCA DEI TANTA ATENÇÃO A ISTO, MAS PORQUE OBSERVEI O LIVRO DO 1º ANO, ESTAVA MAIS AMPLO, E COM ASSUNTOS REALMENTE NECESSÁRIOS, ESTE DO 3º NÃO ESTÁ TÃO SATISFATORIO, NÃO SUPRIU MINHAS EXPECTATIVAS.

5-a O que deveria mudar nas aulas de Língua Portuguesa?

DEVERIAM FOCAR MAIS NA ORALIDADE, NA FORMA DE SE EXPRESSAR, AO INVÉS DE USAR TEXTOS POÉTICOS, QUE NA MAIORIA DAS VEZES, SÃO MUITO DISTINTOS DA REALIDADE.

6-Você fez o ENEM ou outro processo seletivo?

SIM, O ENEM.

7- De que maneira as aulas de Português contribuíram para melhorar o seu desempenho?

APERFEIÇOAMENTO NA FORMA ESCRITA, E O NÍVEL FORMAS DAS PALAVRAS QUE É NECESSÁRIO EM INÚMERAS CIRCUNSTÂNCIAS.

CONT. Nº 3: AFINAL, EM UMA DISSERTAÇÃO OS ARGUMENTOS SÃO ÚNICOS, COERENTES OU INCOERENTES.

CONT. Nº 2: MAS, LOGICAMENTE AS NOTAS NÃO SÃO O ÚNICO INTERESSE, AFINAL O PORTUGUÊS É ALGO USADO TODOS OS DIAS, ENTÃO A APRENDIZAGEM É O PONTO IMPORTANTE, MAS COMO QUALQUER ALUNO A MAIOR PREOCUPAÇÃO SÃO AS NOTAS.

CONT. Nº 5: TAL LIVRO Foca muito no surrealismo, no abstrato, (textos poéticos) E A NECESSIDADE MAIOR NÃO É FOCAR NO IRREAL, MAS, SIM, NO CONCRETO, NA REALIDADE QUE CONSTRUÍMOS A CADA DIA.

ANEXO D.20. Aluno 20.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Projeto de Pesquisa: O ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros discursivos: a produção textual em sala de aula.

Pesquisadora: Rosângela Costa da Silva

Orientador: Sinval Martins de Sousa Filho

Questionário de pesquisa (Use o verso se necessário).

1 - Sobre o que você gosta de escrever? Qual o gênero?

Sobre as coisas que acontecem nos meus estudos, poesia.

2 - Em sua opinião, o que mais o/a motiva a escrever nas aulas de Língua Portuguesa? Por quê?

Aprender cada vez mais, pois que ajuda no desenvolvimento de nós aprendizes.

3 - O que você acha da reescrita de textos? Justifique.

Quanto que ajuda as pessoas escreverem melhor.

4 - O que o/a motiva a ler textos variados? Que texto você mais gosta de ler?

Sobre coisas novas, Romantismo.

5 - O que você acha do livro didático?

Bom.

5-a O que deveria mudar nas aulas de Língua Portuguesa?

Fazer outras coisas.

6 - Você fez o ENEM ou outro processo seletivo?

Sim.

ANEXO E - Anotações de uma aula (DIÁRIO DE CAMPO)

Aula de Língua Portuguesa, dia 20/10/2012 (Anotações do diário de campo)

Os alunos chegam para a aula, a professora faz a chamada, enquanto um dos alunos termina de colocar a televisão na sala para assistirem ao filme, O Bem Amado. Na aula anterior, houve a contextualização da atividade, falamos sobre a obra, apresentamos slides com informações sobre pontos importantes sobre o filme, como o momento histórico que ele representa. A professora então começa a falar com os alunos sobre elementos que eles têm que ficar atentos enquanto assistem o filme.

Professora: Pessoal, vocês podem fazer anotações enquanto assistem ao filme porque depois do filme vamos organizar um debate sobre ele e amanhã vamos fazer uma atividade escrita sobre o filme. Antes que a professora terminasse de falar já percebemos que alguns alunos ficam se movendo na carteira e fazendo comentários em sinal de protesto. Eles querem ver o filme, gostam dessa ideia, mas não querem escrever. Quando a professora para de falar, um aluno já manifesta seu descontentamento.

Aluno 03: Professora, porque a gente não pode só assistir e comentar?

Um outro aluno toma a palavra e diz:

Aluno 07: Por que a gente tem sempre que escrever? Até do filme?

Outros alunos apoiam a manifestação dos colegas e falam ao mesmo tempo. A professora e a pesquisadora começam a falar e os alunos vão aos poucos parando para ouvir.

Professora: Nós não vamos só escrever, o trabalho escrito vai ser depois do debate, e vocês já vão ter argumentos e ideias para fazer os textos. Vocês precisam organizar as ideias também por escrito, porque a maioria das provas que vocês fazem são por escrito e é aqui que a gente tem que trabalhar isso.

A professora explica ainda, que não se trata apenas de um momento de laser, mas que eles precisam aproveitar a atividade com o filme para refletir sobre a forma com o filme é feito. O estilo do filme, a forma como o diretor explora o humor por meio dos personagens cômicos, e principalmente a crítica implícita e explícita do filme que representa um momento sócio-histórico de muitos conflitos.

Pesquisadora: Nós vamos fazer um roteiro para vocês responderem, só depois é que vocês vão produzir um texto maior com informações que vocês já possuem das aulas passadas, é só uma soma das informações, mas tem que praticar a escrita.

Julgamos o protesto legítimo. À medida que os alunos contestam temos mais oportunidades de convencê-los sobre a importância da escrita em suas vidas, além da possibilidade que eles têm de formular oralmente suas angústias e de fazer ouvir sua voz na sala de aula. Procuramos fazer atividades que os agradassem, durante o planejamento, mas não podemos abrir mão da necessidade maior que é explorar a escrita.

Os alunos não aprovaram totalmente a necessidade de fazerem atividades sobre o filme, eles queriam apenas ver o filme e comentar sobre ele, algo que exigisse pouco esforço, mas aos poucos vão se conformando e percebemos que a maior parte dos alunos escrevia algo enquanto assistiam ao filme. A professora parava o filme em pontos que julgava mais críticos e comentávamos sobre as informações da cena. Possibilitava assim, inclusive que os alunos fizessem perguntas e tirassem dúvidas sobre algo que não tinham entendido muito bem. Alguns alunos chegaram atrasados e a atividade já tinha começado, tentamos auxiliá-lo sem tumultuar a turma que estava atenta ao filme. Não foi possível terminar o filme e ficamos de continuar a atividade na aula seguinte.