

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUCIANA GÓIS BARBOSA

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS:
UM ESTUDO EXPERIMENTAL COM ALUNOS DE 7º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Uberaba - MG
2016

LUCIANA GÓIS BARBOSA

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS:
UM ESTUDO EXPERIMENTAL COM ALUNOS DE 7º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial, para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do(a) Prof.(a) Dr.(a) Orlando Fernández Aquino e da coorientação da Prof.(a) Dr.(a) Kátia Maria Capucci Fabri.

Uberaba - MG
2016

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

B234e Barbosa, Luciana Góis.
 O ensino-aprendizagem dos gêneros textuais: um estudo
 experimental com alunos de 7º ano do ensino fundamental / Luciana
 Góis Barbosa. – Uberaba, 2016.
 162 f. : il. color.

 Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa
 de Mestrado em Educação.

 Orientador: Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino.

 1. Educação. 2. Ensino – Aprendizagem. 3. Ensino
 fundamental. 4. Gênero. 5. Textos. I. Aquino, Orlando Fernández.
 II. Universidade de Uberaba. III. Título.

CDD 370

Luciana Góis Barbosa

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS: UM ESTUDO
EXPERIMENTAL COM ALUNOS DE 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

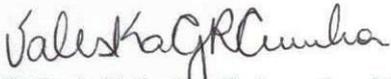
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 06/07/2016

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino
(Orientador)
UNIUBE - Universidade de Uberaba


Prof.^a Dr.^a Sandra Valéria Limonta Rosa
UFG – Universidade Federal de Goiás


Prof.^a Dr.^a Valeska Guimarães Rezende
da Cunha
UNIUBE - Universidade de Uberaba

DEDICATÓRIA

A Deus e a São Marcelino Champagnat, por sempre me concederem sabedoria nas escolhas dos melhores caminhos, coragem para acreditar, força para não desistir e proteção para me amparar.

Aos meus queridos pais, pelo amor que me mostraram a direção correta e me ensinaram a ter fé na vida.

À minha família: Cleonaldo Júnior, Stella e Laura, pelo amor, apoio, confiança e motivação incondicional, que sempre me impulsiona em direção às vitórias dos meus desafios.

A todos os alunos que participaram desta pesquisa, à diretora e coordenação pedagógica do Colégio Marista Diocesano pelo acolhimento ao presente estudo.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho quero agradecer:

Primeiramente a Deus, por ter me proporcionado força e coragem para mais esse caminho percorrido.

A todos os professores que passaram pelo meu caminho e que com certeza, deixaram um pouco de si. É muito difícil transformar sentimentos em palavras, serei eternamente grata a vocês, pessoas imprescindíveis para a realização e conclusão desta pesquisa.

Ao professor Dr. Orlando Fernández Aquino, por acreditar que eu era capaz e me motivar a compreender, dialeticamente, o mundo em que vivemos desde a primeira orientação. Agradeço por esses momentos de construção e amadurecimento nesta árdua tarefa de desafios. Obrigada pelas palavras de incentivo, paciência e dedicação, fundamentais para a conclusão desta jornada. Levarei para minha vida profissional os seus ensinamentos acadêmicos.

À professora Dra. Kátia Maria Capucci Fabri, pelos ensinamentos, orientações, incentivo, amizade e dedicação. Você esteve ao meu lado durante esse período e não mediu esforços para me ajudar, mostrando-me os encantos do conhecimento nos meus primeiros passos na vida acadêmica, um exemplo para mim como pessoa e educadora.

Aos meus pais, que, no decorrer da minha vida, proporcionaram-me, além de extenso carinho e amor, os conhecimentos da integridade, da perseverança e de procurar sempre em Deus à força maior para o meu desenvolvimento como ser humano. Por essa razão, gostaria de dedicar e reconhecer à vocês, minha imensa gratidão e sempre amor.

O meu reconhecimento sincero aos meus alunos do 7º ano do Ensino Fundamental pelo carinho demonstrado, colaborando de forma entusiasta, tornando possível este estudo.

À diretora do Colégio Marista Diocesano, prof. Dra. Renata Teixeira Junqueira Freire pela oportunidade de crescimento, aprendizado, realização profissional e pessoal e pela confiança em mim depositada.

Ao meu esposo, ouvinte atento de algumas dúvidas, inquietações, desânimos e sucessos, pelo apoio, pela confiança e pela valorização sempre tão entusiasta do meu trabalho, dando-me, desta forma, coragem para ultrapassar a culpa pelo tempo que a cada dia lhe subtraía.

As minhas filhas, Stella e Laura, que trazem tanta luz e gosto para minha vida, um amor incondicional. Espero que esta etapa, que agora termino, possa, de alguma forma, retribuir e compensar todo o carinho, apoio e dedicação que, constantemente, me oferecem. A elas, dedico todo este trabalho.

Enfim, a todos que de forma direta ou indireta auxiliaram na concretização deste trabalho. O meu agradecimento!

RESUMO

O presente estudo é um dos subprojetos de um projeto maior intitulado: “Teoria e metodologia do experimento didático-formativo: um estudo teórico-empírico”, chancelado pela FAPEMIG (Edital 01/2015), e coordenado pelo orientador da investigação. A pesquisa justificou-se a partir das análises em leitura e escrita realizadas nas últimas avaliações externas e internas, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e da Avaliação Interna da Competência Leitora e Escritora da Província Marista Brasil. Os resultados dessas avaliações apontaram para deficiências nos processos do ensino de produção textual nos alunos da Educação Básica. Diante disso, verificou-se que contemplar o uso eficiente de diferentes textos nas aulas de língua materna é fundamental para tentar solucionar dificuldades constantes que os professores enfrentam em seu cotidiano. Com essas premissas, determinou-se como objeto de estudo: o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros textuais no 7º ano do Ensino Fundamental, pois sabe-se que os gêneros textuais podem constituir uma fonte basilar para a aprendizagem da Língua Portuguesa em todos os seus aspectos. Em consonância com o objeto, levantou-se o seguinte problema científico: como organizar de forma adequada o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros textuais em uma turma do 7º ano do ensino fundamental II? A pesquisa fundamentou-se integrando dois importantes referenciais teóricos. De uma parte, empregando autores relevantes como Vigotski (1997), Galperin (2001), Talízina (1988), Davidov (1999) dentre outros. Esse referencial permitiu entender os fundamentos e princípios da organização do processo de ensino-aprendizagem de maneira científica. De outra parte, foi necessário aprofundar na teoria do texto e dos gêneros textuais, integrando autores como Bakhtin (1997), Koch (2000; 2002); Marcuschi (2003; 2006; 2007); Travaglia (1991; 2007) e Van Dijk (1978). Como metodologia geral usou-se o experimento didático-formativo, como uma alternativa metodológica para a pesquisa em didática. A realização do experimento-didático ocorreu no Colégio Marista Diocesano, em 23 aulas de 50 minutos das disciplinas de Língua Portuguesa e Produção de Texto, totalizando o período de aproximadamente 30 dias. A análise dos resultados confirmou a hipótese de que o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros textuais, quando organizado e gerido de acordo com os pressupostos da teoria histórico-cultural contribuiu para o aprimoramento da leitura e da produção de diferentes gêneros textuais, que circulam em nossa sociedade, incidindo também no desenvolvimento intelectual e afetivo dos educandos, esse processo pressupõe, sobretudo, a cientificidade, o dialogismo e a interação.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Gêneros textuais. Ensino fundamental. Experimento didático-formativo.

ABSTRACT

This study is one of the subprojects of a bigger Project entitled “Theory and methodology of the didactic-formative experiment: a theoretic-empiric study”, endorsed by FAPEMIG (Public Notice 01/2015), and coordinated by the supervisor of the investigation. The research was justified as from the analysis of the reading and writing carried out in the last external and internal assessments, such as the Basic Education Development Index (IDEB), High School National Exam (ENEM) and the Internal Assessment of Reading and Writing Competence of the “Marista” Province in Brazil. The results of these assessments pointed to deficiencies in the teaching processes of textual production of the students in Fundamental Education. In the light of this, it was verified that the efficient use of different texts in the mother tongue classes is fundamental to try to solve the constant difficulties that teachers face in their daily work. On these bases, the object of study was defined thus: the teaching-learning process of textual genres in the 7th year of Fundamental Education, as it is known that textual genre can constitute a basic source for the learning of the Portuguese Language in all its aspects. In accordance with the already mentioned purpose, the following scientific problem was raised: how is it possible to organize adequately the teaching-learning of textual genres in a 7th year class of fundamental education II? The research was based on the integration of two important theoretical frameworks. On the one hand, using relevant authors such as Vigotski (1997), Galperin (2001), Talízina (1988), Davidov (1999) among others. This framework allowed for the understanding of the fundamentals and principles of organization of the teaching-learning process in a scientific manner. On the other hand, it was necessary to delve into the theory of the text and textual genres, integrating authors such as Bakhtin (1997), Koch (2000; 2002), Marcuschi (2003; 2006; 2007), Travaglia (1991; 2007) and Van Dijk (1978). As a general methodology the didactic-formative experiment was used, as a methodological alternative for research in didactics. The didactic-experiment was carried out in the “Marista Diocesano” Fundamental and High School, during 23 classes of 50 minutes each, in the subjects of Portuguese Language and Text Production, totalizing a period of approximately 30 days. The analysis of the results confirmed the hypothesis that the teaching-learning process of textual genres, when organized and managed in accordance with the historic-cultural theory suppositions, contributed to the improvement of reading and of the production of different textual genres, that circulate in our society, focusing also on the intellectual and emotional development of the students; this process, presumes, mainly, scientific theories, dialogism and interaction.

Key Words: Teaching-learning. Textual genres. Basic Education. Didactic-formative experiment.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BOA –	Base Orientadora da Ação
DCN –	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM –	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPEMIG –	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
IDEB –	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INADE –	Instituto de Avaliação e Desenvolvimento Educacional
INEP –	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
OCDE –	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN –	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA –	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMBCN –	Província Marista Brasil Centro-Norte
PNE –	Plano Nacional de Educação
PPP –	Projeto Político Pedagógico
UBEE –	União Brasileira de Educação e Ensino
ZDP –	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 – Comparativo dos resultados do Brasil no PISA em leitura de 2000 a 2012.....	15
Tabela 2 – Dados do ENEM.....	16
Gráfico 1 – Desempenho geral (6º ano)	18
Gráfico 2 – Desempenho geral (9º ano)	18
Quadro 1 – Os tipos de texto na perspectiva do falante em relação ao objeto do dizer.	43
Figura 1 – Esquema da narrativa	48
Figura 2 – Texto produzido pela aluna Fabíola durante o experimento-didático.....	51
Figura 3 – Esquema criado pela pesquisadora.	85
Figura 4 – Texto I: Antônia – Aluna da turma experimental do 7º ano do EF.....	86
Figura 5 – Texto II: Sandra – Aluna da turma experimental do 7º ano do EF	88

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1. INTRODUÇÃO	14
2. A TEORIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS E SEU ENSINO: ANÁLISE DE RESULTADOS EXPERIMENTAIS.	28
2.1 Tipos e Gêneros textuais	40
2.2 As superestruturas do texto narrativo	46
3. FORMAÇÃO DAS AÇÕES MENTAIS POR MEIO DOS GÊNEROS TEXTUAIS: RESULTADOS NUMA TURMA DE 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	53
3.1 A contribuição de Galperin: o seu modelo lógico	56
3.2 Análise dos resultados: Plano de Ensino I	58
3.2.1 <i>A construção do conceito de texto</i>	58
3.3 Análise dos resultados: Plano de Ensino II	66
3.3.1 <i>O desenvolvimento dos conceitos de Tipos e Gêneros textuais</i>	66
3.4 Análise dos resultados: Plano de Ensino III	78
3.4.1 <i>A estrutura da narração – O gênero conto</i>	78
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICES E ANEXOS	101
APÊNDICE A – PLANO I	102
APÊNDICE A1 – Transcrições das falas da professora	106
APÊNDICE A2 – O que é um texto?	109
APÊNDICE A3 – Textos verbais e não verbais	110
APÊNDICE A4 – Construindo o sentido do texto	112
APÊNDICE B – PLANO II	114
APÊNDICE B1 – Transcrições das falas da professora	121
APÊNDICE B2 – O que são Tipos textuais?	123
APÊNDICE B3 – O que são Gêneros textuais?	125
APÊNDICE B4 – Gêneros e Tipos textuais	126
APÊNDICE B5 – Simulado	131
APÊNDICE C – PLANO III	138
APÊNDICE C1 – Transcrições das falas da professora	143
APÊNDICE C2 – A narração	144
APÊNDICE C3 – Elementos da narrativa	146
APÊNDICE C4 – A Doida – Carlos Drummond de Andrade	149

APÊNDICE C5 – Orientação para a produção textual	154
APÊNDICE D – Termo de Autorização Institucional.....	155
APÊNDICE E – Termo de Assentimento.....	156
APÊNDICE F – Termo de Consentimento	158
ANEXO 1 – Ficha de Análise Documental.....	160
ANEXO 2 – Ficha Resumo de Conteúdos	161
ANEXO 3 – MAPA CONCEITUAL – Os Gêneros e os Tipos textuais	162

APRESENTAÇÃO

Desde a infância eu nutria o gosto pelo ensino, sempre rodeada pelas minhas bonecas-alunas. Curiosa e interessada, procurava entender os mistérios da leitura no convívio com minha mãe, que além de ser amante da literatura, dedicava o seu precioso tempo para me ensinar. Quantas lembranças vividas e sentidas pela magia das letras tiveram impacto em minha formação docente.

A experiência pré-profissional, vivida na infância, foi se solidificando na adolescência ao trabalhar como monitora em uma escola de Educação Infantil no interior da cidade de Valparaíso, em Goiás. Desde lá, iniciou-se minha identidade docente, que aos poucos foi ampliada pelos estudos no Curso de Letras da Universidade de Uberaba.

Já no primeiro ano de faculdade iniciei efetivamente minha carreira profissional, tornei-me professora da antiga 1ª série do ensino fundamental. O contato com a sala de aula e com as crianças me fascinava, a docilidade da infância e o reconhecimento dos alunos pelo trabalho e as atitudes positivas foram, para mim, um verdadeiro troféu, uma satisfação de estar cumprindo bem o papel de professora. Nesse momento, fui novamente seduzida pelos estudos retornando à Universidade para cursar Pedagogia. Foi um período ímpar, de grandes conquistas e respostas para minhas inquietações sobre a arte de educar.

E, à luz desse estudo, compreendi que ser educadora não é apenas querer ver transformações, mas sim fazer parte dessas transformações, é encantar a cada aula, é educar com amor e carisma sonhando e buscando ser melhor a cada dia. É ver em cada história, em cada brincadeira, em cada atividade uma oportunidade de aprendizagem.

Nesta fase estava convicta que jamais deixaria as crianças do ensino fundamental. Mas percebi que poderia alçar novos voos e tudo que eu precisava para começar a realizar meus sonhos era confiar em mim, e lutar sem ter medo de falhar.

Assim, após 13 anos atuando como professora do fundamental I fui desafiada a enfrentar mudanças e a cada subida para um degrau mais alto na escada da evolução pessoal e profissional, atravessei um período de desconforto, de iniciação, no entanto, as mudanças trouxeram inovações pessoais como docente. Iniciou-se aqui o momento da diversificação profissional e passei a viver outras experiências educacionais: de professora de crianças à

professora de adolescentes, assumi não só a docência no ensino superior, como também cargos institucionais.

Desse modo, o desejo de conhecer melhor o processo de ensino-aprendizagem dos adolescentes aflorou em mim, e, conseqüentemente, de ajudá-los a descobrir o quão é mágico viajar no mundo da leitura e da escrita. Com o tempo, senti a necessidade de aprofundar os saberes em bases mais sólidas. Desde então, mergulhei num amplo processo de busca pelo conhecimento científico fortalecido pelas leituras e discussões desencadeadas no programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba. Deparei-me com um arcabouço teórico, fascinei-me com o mundo do conhecimento e uma grande diversidade de atividades e estudos passaram a ocupar meus pensamentos e meu cotidiano. Durante o processo, descobri novos caminhos e perspectivas, enfrentei lutas ideológicas e conheci novas maneiras de ensinar e aprender. Tornei-me professora-pesquisadora!

Hoje, posso afirmar que o princípio fundante da minha identidade profissional é justamente a capacidade de aprender para ensinar. Cabe-me aqui reforçar esse princípio por meio das sábias palavras de Nuccio Ordine (2016),

Somente o saber pode ainda desafiar as leis de mercado. Eu posso compartilhar meus conhecimentos com os outros sem me empobrecer. Posso ensinar a um aluno a teoria da relatividade ou ler com ele uma página de Montaigne, dando vida a um milagroso processo virtuoso no qual se enriquece, ao mesmo tempo, tanto quem dá quanto quem recebe. (ORDINE, 2016, p. 17)

Portanto, ao terminar essa investigação sinto-me interpelada a continuar trilhando o caminho do conhecimento, com a missão de continuar sendo um facilitador da liberdade de aprendizagem para construir um verdadeiro cidadão.

Por isso, caro leitor, desejo que essa discussão ofereça novas possibilidades de ensino da língua, de modo a subsidiar um contínuo processo de aprimoramento da prática pedagógica. Nessa perspectiva, os estudos que ora se apresentam não são apenas a “chegada, mas também “saída”, ponto de partida. Sendo a chegada e ao mesmo tempo saída, é sobretudo, mas um passo da travessia...”. (Guimarães Rosa)

1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que o ensino da produção de leitura e escrita do texto é uma dificuldade constante, enfrentada por muitos professores em seu cotidiano. Diante disso, a presente pesquisa parte do princípio de que o estudo dos gêneros textuais pode constituir uma fonte basilar para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, principalmente, no que diz respeito à proficiência leitora e escritora. É preciso pensar nos gêneros como fio condutor do processo do ensino.

Destacamos que este estudo é um subprojeto de um projeto maior intitulado: “Teoria e metodologia do experimento didático-formativo: um estudo teórico-empírico”, aprovado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais - FAPEMIG (Edital 01/2015 - Demanda Universal). Esse projeto é coordenado pelo Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba – UNIUBE.

Nos últimos anos, os estudos relativos aos gêneros textuais revelaram-se tema de várias pesquisas, e o papel do professor destaca-se neste contexto, sendo alvo de muitas reflexões em virtude de pontos nebulosos acerca não só das práticas adotadas, mas também em relação aos conceitos e métodos aplicados no cotidiano escolar.

Nesse sentido, buscamos referendar este estudo, analisando inicialmente alguns dados que contribuíram qualitativamente para os encaminhamentos desta pesquisa, ancorados pelas análises dos resultados de diversas avaliações nacionais e internacionais, como é o caso do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e da Avaliação Interna da Competência Leitora e Escritora da Província Marista Brasil¹, já que o Colégio Marista Diocesano de Uberaba, foi o espaço institucional onde realizou-se a investigação. Tais instrumentos analisados revelaram um número significativo de alunos que possuem dificuldades em interpretar e produzir textos, como aparece no quadro 1.

¹ A Província Marista Brasil Centro-Norte atua em 16 estados e no Distrito Federal, com estrutura que abrange 18 colégios, 23 unidades sociais, 01 instituição de ensino superior, 01 museu, teatros, 01 casa de espetáculo multifuncional e 04 centros de hospedagem e lazer. Dispõe, ainda, de três Centros Maristas de Juventude (CMJ's), em Belo Horizonte/BH, Natal/RN e Montes Claros/MG. (MARISTA, 2015)

Inicialmente observamos os resultados das avaliações externas como é o caso do PISA. Esse programa avalia as habilidades e conhecimentos dos alunos e é desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em seguida, apresentamos também os dados relativos ao IDEB. Nos dois programas destaca-se uma queda na avaliação, nos últimos anos, nos eixos estruturantes da Língua Portuguesa.

Atualmente, na avaliação do PISA, o Brasil é o 53º colocado entre os 65 países participantes, revelando dados alarmantes nos aspectos relacionados à proficiência dos alunos. A prova de leitura enfatiza o uso e a compreensão de textos escritos, assim como a reflexão sobre esses textos, “com vistas a alcançar objetivos pessoais, desenvolver o conhecimento e potencial individuais visando à participação plena na vida em sociedade” (INEP, 2012, p. 29). As habilidades são avaliadas em tarefas que envolvem três competências/domínios: a identificação, a recuperação de informação, a interpretação e reflexão de textos, desdobradas em níveis de proficiência.

Observando a tabela 1 a seguir, com base nos dados do PISA, sob a responsabilidade da OCDE, percebe-se que do ano de 2000 ao último PISA de 2012, pouco foi o crescimento em leitura no Brasil, sob a ótica da construção do sujeito leitor e escritor.

Tabela 1 – Comparativo dos resultados do Brasil no PISA em leitura de 2000 a 2012.

	Pisa 2000	Pisa 2003	Pisa 2006	Pisa 2009	Pisa 2012
Número de alunos participantes	4.893	4.452	9.295	20.127	18.589
Leitura	396	403	393	412	410
Matemática	334	356	370	386	391
Ciências	375	390	390	405	405

Fonte: INEP (2012).

Se compararmos os dados relacionados à leitura, os números apontam uma queda no PISA de 2009, ou seja, de 20.127 alunos, somente 412 conseguiram realizar leitura proficiente. Já em 2012, dos 18.598 participantes apenas 410 leram com eficiência, mostrando-nos não só um declínio nas médias totais, mas também uma deficiência preocupante de leitura. Tais números revelam a importância de estudos acerca das competências leitoras e escritoras trabalhadas nas instituições de ensino atualmente.

Sabe-se que essa situação, em muitos casos, se deve a vários fatores, como: família, grupo social, inserção cultural e também, ao ensino de Língua Portuguesa aplicado com

uma metodologia centrada, predominantemente, no ensino de regras gramaticais, com atividades descontextualizadas que não propiciam o desenvolvimento intelectual dos educandos. Observa-se, nesta metodologia, que o texto é usado como pretexto para exercícios puramente estruturais. Entretanto, é preciso ressaltar que há projetos interessantes acontecendo em diferentes locais no Brasil.

Ressaltamos também a posição do Colégio Marista Diocesano no ENEM. Segundo o ranking do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), órgão do Ministério da Educação responsável pelo ENEM, o Colégio Marista de Uberaba, escola campo da pesquisa, está atualmente em segundo lugar entre as instituições de ensino uberabense na análise de desempenho, resultado relativo ao ano de 2014, conforme tabela 2. Embora a escola campo tenha atingido uma boa qualificação no último resultado do ENEM, percebeu-se um declínio nas médias totais das áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Redação. Esse fato justifica a necessidade de avaliar os motivos que ocasionaram os resultados apresentados, sobretudo, nas áreas do conhecimento de Linguagens e Códigos e Redação, foco desse estudo.

Tabela 2 – Desempenho Colégio Marista Diocesano no ENEM.

Dados do ENEM	Colégio	Linguagem	Matemática	Ciências da Natureza	Ciências Humanas	Redação
Resultados 2013	Colégio Marista Diocesano	594,04	679,88	653,14	623,18	725,97
Resultados 2014	Colégio Marista Diocesano	597,75	640,40	553,58	638,32	713,87

Fonte: MARISTA (2015).

Assim, a escola campo, vislumbrando melhorias nos resultados, tem realizado há alguns anos consecutivos uma avaliação interna para medir a Competência Leitora e Escritora de seus alunos. Trata-se de um instrumento diagnóstico que tem como objetivo identificar a apropriação e domínio de habilidades de leitura e escrita no processo de aprendizagem dos educandos das unidades da rede de ensino Marista.

A aplicação dessa avaliação tem como propósito realizar uma interlocução entre o Ensino Fundamental e Médio, observando de forma progressiva o processo de apropriação da leitura e da escrita e o desenvolvimento de habilidades linguísticas. A escola campo procura seguir o documento das diretrizes curriculares que preconizam: “a avaliação é prática

pedagógica que tem como finalidade o diagnóstico e o acompanhamento contínuo e reflexivo do desenvolvimento do currículo e do processo de ensino-aprendizagem” (UBEE, 2012, p.28). Esse instrumento diagnóstico-avaliativo assume o papel de ser um dos elementos norteadores do trabalho pedagógico das unidades educacionais da Província Marista Brasil Centro-Norte (PMBCN).

Os resultados da avaliação das Competências Leitora e Escritora dos Estudantes, no âmbito da PMBCN, são identificados a partir da mensuração de cinco eixos globais de competências, de acordo com as Matrizes Curriculares do Brasil Marista da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, para o Ensino Fundamental – Anos Finais apresentadas a seguir.

Competência 1: Compreender os gêneros literários e textuais, no intuito de identificar funcionalidade, contextos de leitura/produção, estruturas macro e micro.

Competência 2: Analisar implicações do suporte, dos gêneros e/ou do enunciador na compreensão do texto.

Competência 3: Estabelecer relações de sentido: comparação, inferência, antecipação, intertextualidade, conhecimento. Estabelecer relações de sentido: comparação, inferência, antecipação, intertextualidade, conhecimento

Competência 4: Empregar mecanismos de coesão e coerência.

Competência 5: Compreender a linguagem literária e seus recursos expressivos.

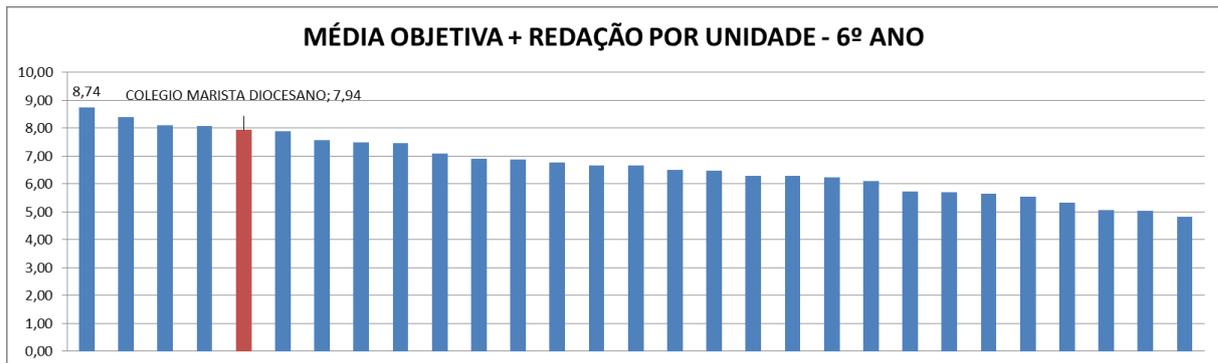
Competência 6: Aplicar variantes linguísticas no processo de produção e compreensão de textos. (UBEE, 2012, p. 4)

Essas competências norteiam os planejamentos de ensino dos professores da rede Marista, de modo que seja dada maior atenção aos eixos/ competências que ainda apresentam índices abaixo da média, buscando melhorar as possibilidades de sucesso nos processos de leitura e escrita em Língua Portuguesa ao longo da Educação Básica na referida escola.

Apresentamos a seguir o gráfico que mostra a média da avaliação objetiva somada à média da redação², aplicadas aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, no ano de 2015, apontando um panorama geral da proficiência em Língua Portuguesa e Redação ao final do segmento do Ensino Fundamental I.

² Esses resultados são exibidos em gráficos, para que se façam algumas comparações de interesse. A finalidade deste sistema é apresentar uma síntese dos resultados de desempenho da instituição de ensino por ano de aplicação, propiciando, assim, o registro dos seus resultados históricos e, conseqüentemente, o monitoramento do nível de desempenho da instituição ao longo dos anos.

Gráfico 1 – Desempenho geral (6º ano)

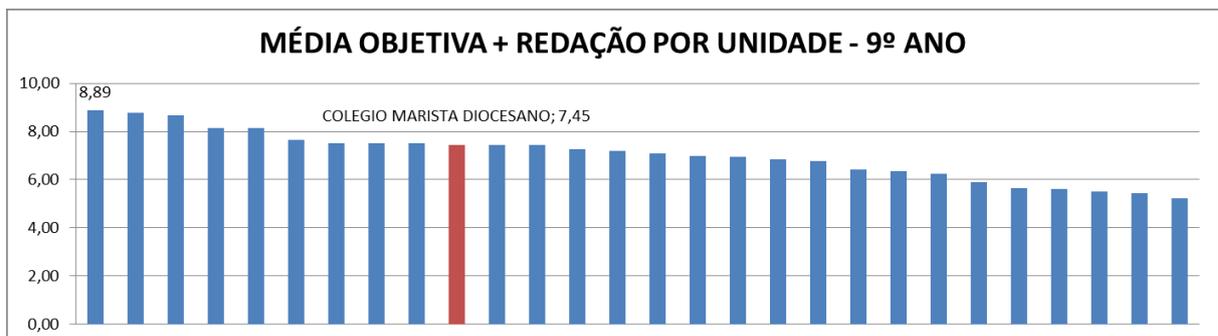


Fonte: UBEE-UNBEC (2016).

Com base no gráfico, nota-se que sexto ano do Colégio Marista Diocesano alcançou, como nota de desempenho final, 79,4% ou 7,94 pontos. Isso deixa o colégio 8% atrás da unidade que obteve melhor desempenho. Além disso, esse resultado posiciona a unidade em 5º lugar, entre 29 as escolas sociais e educacionais. De acordo com os dados, o Colégio do Programa de Avaliação das Competências Leitora e Escritora, indicam que, mesmo com o bom trabalho que vem sendo desenvolvido, alguns pontos ainda precisam ser aprimorados. (UBEE-UNBEC, 2016).

É importante ter em mente que as ações a serem implementadas a partir dos resultados desse programa de avaliação devem se estender ao 7º ano do EFII e 1º ano do Ensino Médio, o qual cursam os alunos que geraram os dados desta avaliação. Feitas as análises dos resultados concernentes ao 6º ano, serão apresentados os dados relativos ao desempenho dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II.

Gráfico 2 – Desempenho geral (9º ano)



Fonte: UBEE-UNBEC (2016).

O nono ano do Colégio Marista Diocesano alcançou, como nota de desempenho final, 74,5% ou 7,45 pontos. Isso a deixa 14,4% atrás da unidade que obteve melhor desempenho. Além disso, esse resultado posiciona a unidade em 10º lugar, entre as unidades sociais e educacionais da Província. De acordo com os dados, nota-se que alguns pontos precisam ser melhorados em todos os anos escolares preparando o aluno para ser um indivíduo proficiente em sua língua materna.

Os resultados do 9º ano são muito importantes para se verificar como os alunos ingressarão no Ensino Médio, e marca o encerramento de um ciclo na Educação Básica, que é o Ensino Fundamental. Os dados desta unidade educacional indicam que há necessidade de investimento das competências avaliadas no 1º ano do Ensino Médio (ano que os estudantes avaliados cursam atualmente) seja como revisão, seja como aprofundamento de habilidades já trabalhadas. Assim, é importante trabalhar o aprimoramento das habilidades leitora e escritora ao longo de todo o Ensino Fundamental II, para que, no 9º ano, os discentes fechem esse ciclo com maior proficiência em língua materna do que demonstraram ter os que foram avaliados no ano letivo de 2015. (UBEE-UNBEC, 2016).

Assim, percebemos a necessidade de rever os processos de ensino-aprendizagem, a fim de aumentar o domínio da competência leitora e escritora nos alunos, fato que relaciona intimamente ao trabalho da escola em todas as áreas do conhecimento, conseqüentemente, dos professores em criarem condições para que os estudantes desenvolvam habilidades. É preciso aprofundar e dinamizar os temas em sala de aula e nesse aspecto, o trabalho com os gêneros textuais pode contribuir, uma vez que essa é uma eficaz ferramenta no ensino.

Com base nos dados apresentados, levantou-se a seguinte hipótese para esta pesquisa: o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros textuais, na perspectiva do modelo lógico de ensino de Galperin (2001), para que o aluno aprenda é preciso partir dos conceitos gerais para os particulares e do coletivo para o individual, numa lógica dedutiva de ensino, visando à formação de conceitos científicos, permitindo assim, o aprimoramento da leitura e produção desses gêneros, incidindo também no desenvolvimento intelectual e afetivo dos educandos.

Partindo desse princípio, escolhemos o tema desta pesquisa pautando-nos em dois fatores essenciais, primeiramente, devido à necessidade de investigar como as relações discursivas e linguísticas dos gêneros textuais realizam-se em sala de aula e quais os impactos na relação ensino-aprendizagem. Em segundo, pelo desejo de aprimorar os mecanismos de compreensão e produção de textos dos alunos do 7º ano do ensino fundamental, uma vez que ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão e da interação dialógica.

Assim sendo, definiu-se como objeto desta pesquisa o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros textuais no 7º ano do ensino fundamental II, do Colégio Marista Diocesano de Uberaba.

Vale ressaltar que, segundo as diretrizes do Conselho Nacional de Educação e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o ensino deve voltar-se para a função social da Língua “[...] deve-se constituir como requisito básico para que o indivíduo ingresse no mundo letrado e possa construir seu processo de cidadania, integrando à sociedade como ser participante e atuante” (BRASIL, 1997, p. 28) Sabemos que ler não é apenas decodificar, mas entender, analisar, interagir com o interlocutor. É, também, uma atividade complexa que exige do leitor habilidades que devem ser desenvolvidas, especialmente, na Educação Básica.

Conforme os dados já expostos, levantou-se o seguinte problema científico: como organizar de forma adequada o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros textuais no 7º ano do ensino fundamental?

Em busca de respostas ao problema exposto, a presente pesquisa tem como objetivo geral desenvolver um modo adequado de organização do processo de ensino-aprendizagem dos gêneros textuais no 7º ano do ensino fundamental II, tendo em vista as políticas e as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento da língua materna nos alunos.

A partir disso, buscou-se focalizar e refletir sobre o processo de organização do trabalho com textos e a condução do ensino nessa turma. Assim, vislumbrando atingir o objetivo geral desta pesquisa, optou-se por elaborar um sistema didático, centrado na experimentação de novas formas de ensino da Língua Portuguesa, por meio da metodologia de um experimento didático-formativo, contemplando subsídios teóricos advindos da Psicologia Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental.

Levando-se em conta os fatores que influenciam a prática pedagógica do trabalho com textos, apresentamos os objetivos específicos desta pesquisa: a) propor a elaboração de um sistema didático-experimental direcionado para o ensino-aprendizagem dos gêneros textuais; b) realizar o experimento-didático formativo à luz da teoria da formação das ações mentais por etapas; c) identificar os fatores que contribuíram para a assimilação dos conceitos de texto e gêneros textuais; d) explicar as contribuições da forma de organização didática selecionada para o desenvolvimento da aprendizagem da língua oral e escrita no 7º ano do ensino fundamental.

Na sequência, apresentaremos o percurso metodológico da pesquisa. Para realização do presente estudo utilizamos o experimento didático-formativo como uma alternativa metodológica para a pesquisa em didática, especialmente para o estudo das relações entre

ensino-aprendizagem, estruturada em quatro etapas: 1). Revisão da literatura e diagnóstico da realidade a ser estudada; 2). Elaboração do sistema didático experimental; 3). Desenvolvimento do experimento didático-formativo; 4). Análise dos dados e elaboração da dissertação.

O experimento didático tem sua origem nas pesquisas desenvolvidas por Lev Vigotski e tem sido amplamente seguido por outros cientistas de sua escola com o V. Zankov, V. Davidov, P. Ya. Galperin, dentre outros.

Ressaltamos que a concepção Vigotskiana, base de nossos estudos, afirma que as funções psíquicas superiores não são inatas, todavia, com o passar do tempo tornam-se disponíveis como modelos sociais: “Por isso, o desenvolvimento mental do homem se realiza, segundo Vigotsky, à medida que o ser humano se apropria destes modelos, durante o processo de sua educação e ensino”. (VIGOTSKI *apud* DAVIDOV, 1988, p. 196).

Inicialmente o experimento didático-formativo propiciou um estudo dirigido dos processos psicológicos investigados, atuando diretamente na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dos sujeitos pesquisados, interagindo entre pares sociais, em busca da subjetividade. Desse modo, ao final da aplicação metodológica do experimento, almejou-se avanços na proficiência dos domínios discursivos da língua, não só como aluno-aprendiz, mas como membro de uma sociedade que compreende o mundo de modo a inserir-se plenamente nela, pois quanto mais consegue-se usar com eficiência a língua, melhor preparado estará para exercer a cidadania.

Assim, para realização desta pesquisa adotou-se os principais teóricos da Psicologia Histórico-Cultural para fundamentá-la. Além de L. S. Vigotski (1997), que versou sobre as relações entre aprendizagem e desenvolvimento: dentre elas, destacamos o estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na idade infantil e o problema da periodização das idades; há também A. N. Leontiev (1983), que tomando como ponto de partida muitos subsídios teóricos de Vigotski, colaborou discorrendo sobre a teoria da atividade humana: conceito e estrutura; Ya. Galperin (2001) e N. F. Talizina (2000) que apresentaram a formação dos conceitos e das ações mentais por etapas, em diálogo com outros autores que embasaram esta pesquisa.

Também, Zankov (1984 *apud* Aquino, 2014, sem paginação) foi um importante teórico que aprofundou os estudos de Vigotski sobre o problema das relações entre instrução e desenvolvimento, baseando-se nos princípios da dialética materialista. O autor dividiu o estudo em momentos distintos, apresentado, inicialmente, o princípio da multilateralidade relacionada ao objeto de forma intrínseca ao sistema didático.

Com isso, o autor esperou que o método escolhido propiciasse um verdadeiro mergulho no sistema didático da escola, analisando os impactos relacionados ao desenvolvimento dos alunos, envolvendo todas as relações externas e internas que influenciaram os resultados e analisando as diferentes faces para um ensino com maior eficácia acerca do desenvolvimento integral.

Zankov (1984 *apud* Aquino, 2014, s/p) elaborou os princípios que orientam o sistema didático experimental. Tais princípios têm papel regulador e orientador do processo de ensino nas suas múltiplas formas. São eles: 1. O Papel reitor dos conhecimentos teóricos; 2. Princípio do ensino a um alto nível de dificuldade; 3. Princípio do avanço a grande ritmo; 4. Princípio da compreensão pelos escolares do processo de estudo. (ZANCOV, 1984, *apud* AQUINO, 2014, s/p).

Desse modo, os princípios de Zankov (1984) *apud* Aquino (2014) pontuam a importância da formação das destrezas e dos hábitos de produção de leitura e escrita nos alunos. Além disso, o que é ensinado aos educandos deve apresentar dificuldades, propostas por meio de situações-problemas, propiciando o desenvolvimento intelectual, ou seja, os alunos devem progredir no estudo da matéria em grande ritmo. Os escolares precisam perceber a necessidade de apreender os elementos concretos e suas causas, a partir dos erros deve haver assimilação.

O conceito de texto e de gêneros textuais foram abordados na perspectiva do teórico russo Bakhtin (1997), precursor nos estudos dos gêneros. Como interlocutores desse estudo, os autores Koch (2000; 2002); Marcuschi (2003; 2006; 2007); Travaglia (1991; 2007) e Van Dijk (1978) também contribuíram para as discussões sobre as concepções de língua, texto, tipo de texto e contexto, fundamentais para uma construção teórica acerca desse estudo.

No decorrer desse caminho metodológico, realizou-se também uma pesquisa documental destinada a estudar os documentos de política educacional que permitiram contextualizar a investigação, sendo eles: Plano Nacional de Educação (PNE), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada e Plano de Ensino da professora-pesquisadora. Além disso, tanto na pesquisa bibliográfica quanto na documental foi utilizada uma ficha de conteúdo (tipo resumo), que serviu como instrumento de coleta de informações que poderá ser consultada nos anexos. A pesquisa também foi participante, pois a professora-pesquisadora realizou o experimento em sua própria turma, no universo da instituição de ensino em que trabalha como docente. Segundo Gil (1991), a pesquisa participante "caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas".

O universo da pesquisa ocorreu em uma escola de ensino particular da cidade de Uberaba/ MG, intitulada Colégio Marista Diocesano, fundada no dia 4 de dezembro de 1902. O alunado atual é composto, em média, por 55% de crianças e adolescentes do sexo masculino e 45% de crianças e adolescentes do sexo feminino. Tanto entre os alunos, como entre os professores, há pessoas de outras religiões, além da católica. Entretanto, a União Brasileira de Educação e Ensino (UBEE)³ afirma sua identidade católica e oferece às famílias a oportunidade de participar de celebrações religiosas em sua capela. É importante destacar que no currículo escolar há duas aulas de ensino religioso por semana, para todas as turmas, porém não são aulas de catequese. De acordo com Projeto Pedagógico da escola, “a educação é um processo integral no qual se articulam fé, cultura e vida, na formação de cristãos-cidadãos comprometidos com a humanidade e com o seu tempo” (UBEE, 2003, p. 24).

O Projeto Pedagógico da unidade de ensino pesquisada parte de pressupostos teóricos, os quais apresentam inicialmente as concepções de ensino, baseadas nas relações interacionais e o ensino-aprendizagem a partir de textos como eixo estruturador do trabalho pedagógico em Língua Portuguesa. Além disso, o documento apresenta o programa mínimo de língua para a Educação Básica Marista e suas competências⁴.

Ressalta-se que o experimento foi desenvolvido em uma turma do 7º ano em que a professora-pesquisadora é a professora titular da turma escolhida, sendo composta por 27 alunos, sendo 15 meninos e 13 meninas. A idade da maioria do grupo varia entre 11 e 12 anos. O aluno mais velho possui 13 anos. Com relação à composição familiar, depreende-se que a maioria deles mora com seus pais, tendo casos de alunos que moram apenas com a mãe, pai ou avós, por motivos diversos, como: separação ou falecimento de um dos responsáveis.

Quanto à procedência social dos alunos pesquisados, observa-se que a renda familiar favorece, parcialmente, a posse de bens⁵ e recursos em casa, como jornais, revistas, enciclopédias, atlas, dicionário, computadores, acesso à Internet, além de um lugar calmo para estudar. Nota-se também o contato com diferentes livros, situação que demonstra a aproximação dos alunos à cultura escrita.

³ A UBEE é uma associação civil católica, concebida e orientada pelo Instituto dos Irmãos Maristas das Escolas, ou Irmãos Maristas. A atividade principal da instituição está direcionada para a educação de crianças e jovens. Sua finalidade é criar, congregar, dirigir e manter unidades que visem à educação e ao ensino, a promoção humana, à cultura, à evangelização, à assistência social, assim como realizar ela própria essas mesmas atividades. (UBEE, 2003, p. 39)

⁴ Há um diálogo entre a proposta da escola e o projeto desta pesquisa, pois a instituição tem como concepção de ensino as relações interacionais partindo de textos como eixo estruturador.

⁵ Compreende-se como posse de bens cidadãos que tenham uma renda familiar que os possibilitam pagar a escola particular, possuir carro, ter uma casa própria, etc.

Com relação às aulas experimentais, elas foram organizadas em três planos de ensino, disponibilizados nos apêndices, operacionalizados em plano de unidades didáticas, ou seja, em planos de aula. As tarefas de aprendizagem que compuseram os planos de unidades didáticas foram organizadas numa lógica de ensino, baseada nos estudos de Vigotski e de seus seguidores, assim, Galperin (2001) propõe o ensino do geral para o particular e do coletivo para o individual, em outras palavras, numa lógica dedutiva de ensino, visando à formação de conceitos científicos.

Desse modo, os planos de unidades didáticas foram aplicados na seguinte ordem: o primeiro plano de ensino intitulado “O que é um texto?”, que trouxe como objetivo geral: analisar textos a partir de sua concepção como unidade significativa e de suas articulações sintáticas e semânticas; o segundo plano, intitulado de “Os tipos e os gêneros textuais”, que teve como objetivo geral: refletir sobre as concepções de tipo e de gênero textual e suas diferenças; e, no terceiro plano, intitulado de “A estrutura da narração – Os gêneros conto e crônica”, com o objetivo de analisar textos narrativos do domínio literário à luz de sua tipologia: organização, natureza e função.

Segundo Aquino (2014), o sistema didático deve preservar os conteúdos da disciplina e submetê-los a uma organização didática superior, baseada nos princípios organizadores do sistema de conhecimento.

O experimento didático-formativo na turma em estudo foi desenvolvido pela pesquisadora, nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Produção de Textos, em um período aproximado de quatro semanas consecutivas — totalizando vinte e três aulas de 50 minutos.

Em cada uma das aulas experimentais, foram coletadas as informações por meio de filmagens, gravações e fotografias, além do registro de todas as atividades desenvolvidas na sala de aula. A pesquisadora também utilizou um diário de campo para fazer suas anotações e reflexões de cada uma das atividades desenvolvidas. Depois de concluídas as aulas experimentais cada uma delas foi transcrita e organizada para as análises.

A análise de dados da pesquisa foi feita com base nas produções orais e escritas dos alunos e da professora-pesquisadora, nos comportamentos dos sujeitos da pesquisa, nos registros realizados sobre as condições em que se realizou o processo de aprendizagem, nas atitudes, hábitos, habilidades e valores manifestados pelos alunos.

Nesse sentido, os resultados foram apresentados a partir dos métodos experimentais e da análise dos dados observados qualitativamente. Vigotski chama a esse procedimento de análise objetiva e lhe confere importância fundamental na construção da psicologia social. Segundo o autor, essa análise baseia-se na indução e ao mesmo tempo na condução. As

ligações entre a análise e o método experimental são explicitadas por esse pesquisador da seguinte maneira “[...] é a análise que coloca as questões; que constitui a base de todo experimento: todo experimento é uma análise em ação, assim como toda análise é um experimento que se leva a cabo na mente”. Por isso, o correto seria denominar a análise de método experimental. [...] Mas ainda mais: no experimento observo sempre um sintoma do fenômeno e isto é, mais uma vez, trabalho da análise (VIGOTSKI, 1996, p.369, *apud* AQUINO, 2014, s/p).

Ou seja, que o método analítico-objetivo é consubstancial ao método do experimento didático-formativo, sendo que a sua importância vai além das meras observações que realizamos durante a aplicação da experiência. No experimento prático que realizamos em sala de aula, a análise dos fatos permitiram-nos descobrir as relações essenciais, nem sempre visíveis, que constituem a natureza dos fenômenos estudados. Em outras palavras, o movimento combinado entre a observação e a análise, ajuda a descobrir os limites e as formas de aplicação de determinados princípios, de acordo com Aquino (2014).

Deste modo, buscou-se esclarecer os dados coletados baseando-se nos indícios que evidenciaram os resultados desta pesquisa, ressaltando a aprendizagem e o desenvolvimento dos adolescentes observados durante as aulas experimentais.

Por conseguinte, realizou-se a análise das produções orais e escritas coletadas em cada aula e a elaboração dos presentes capítulos desta dissertação, com base nos seguintes eixos temáticos: a). Capítulo I: A teoria dos gêneros textuais e seu ensino: análise de resultados experimentais; b). Capítulo II: Formação das ações mentais por meio dos gêneros textuais: resultados numa turma de 7º ano do ensino fundamental.

A principal contribuição desta pesquisa consistiu em que, a partir da teoria, chegou-se à prática, propondo uma nova forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros textuais na Educação Básica. Por essa razão, este estudo poderá contribuir para o desenvolvimento de novos projetos educacionais, colaborando para um importante avanço científico.

Ademais, os benefícios não foram somente para os alunos envolvidos na pesquisa, mas também à pesquisadora que pôde experimentar um novo modo de organizar e oferecer o ensino da Língua Portuguesa, não somente voltadas para conteúdos, melhorando substancialmente a capacidade reflexiva dos educandos.

Espera-se que esta pesquisa contribua, sobretudo, na potencialização da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual e emocional dos educandos, por meio da

organização do processo de ensino-aprendizagem dos gêneros textuais para os alunos do 7º ano do ensino fundamental, com ênfase no experimento didático-formativo.

Do ponto de vista didático-pedagógico, espera-se também obter mudanças significativas nos processos de organização do ensino, nas práticas adotadas, transformando os conhecimentos, que por sua vez estão interligados entre si, do essencial-geral, do interno para o externo, emergindo de fato, uma assimilação dos conteúdos escolares, especialmente, na Língua Portuguesa. Somente assim, por meio de uma nova proposta pedagógica, o ensino poderá avançar e atingir os resultados almejados.

A professora-pesquisadora, durante o percurso metodológico da pesquisa, deparou-se com algumas dificuldades relacionadas à organização dos planos de ensino. Tais dificuldades referem-se à busca pela melhor maneira de elaborar e direcionar as tarefas de aprendizagem na lógica da teoria de Galperin, uma vez que essa teoria conduz o aluno a dominar os procedimentos que lhe permitem passar das relações gerais dos conceitos estudados para a aplicação nos casos mais particulares. Diante desse percurso, observou-se que nem todos os alunos da turma experimental assimilaram os conceitos com propriedade, convertendo-os em hábitos intelectuais.

Desse modo, à luz dos princípios teóricos Bakhtinianos que fundamentam os estudos sobre a linguagem e os gêneros textuais, numa concepção interacional (dialógica) da língua e da Psicologia Histórico-Cultural na visão de Vigotski e seus seguidores, desenvolvemos esta dissertação, que é composta de dois capítulos.

No capítulo 1 elaborou-se a fundamentação teórica, buscando nos princípios de Bakhtin e na Linguística Textual, conceituar o texto a partir de uma concepção de linguagem que tem como marco o dialogismo. Essa relação dialógica de sentido é estabelecida entre os enunciados na comunicação verbal. Nessa relação, os textos atuam como elementos constituintes de interlocução, que, por sua vez, causam a reestruturação e a renovação constante dos gêneros textuais. Esses, por sua vez, podem ser apresentados tanto na forma oral quanto escrita, possuem características relativamente estáveis e apresentam, segundo Bakhtin, três aspectos básicos coexistentes: o assunto, a estrutura e o estilo. Além disso, cada gênero textual possui função sociocomunicativa específica. Também cotejamos os estudos dos tipos de texto, especificamente da descrição, dissertação, injunção e narração, com ênfase nos tipos narrativos e nos gêneros conto e crônica. E ainda, explicitamos as superestruturas e as estruturas globais que caracterizam o tipo de texto narrativo.

No capítulo 2, partindo das investigações de Vigotski (1997) e de Galperin (2001), e da experiência de Zancov (1984, *apud* Aquino, 2014, s/p) apresenta-se como tema central a

formação das ações mentais nos alunos durante o trabalho com os gêneros textuais. Essa teoria, envolve um modelo lógico criado por P. Ya. Galperin (2001), em etapas fundamentais, para formação da ação interna nos alunos. Essas etapas funcionam como um sistema interfuncional, já que elas não se opõem, intercambiam-se entre si, e, além disso, as operações mentais que se formam em cada etapa constituem a base para as etapas subsequentes e se abreviam no decorrer das tarefas de estudo. São elas: a) a formação da base orientadora da nova ação; b) a formação do aspecto material ou materializado da ação; c) a formação de seu aspecto linguístico; d) a formação da ação como ato mental. Além disso, foram detalhadas as aulas do experimento-didático-formativo realizadas por meio de atividades de estudo, desmembradas em tarefas de estudo, visando ao desenvolvimento integral da personalidade dos educandos nos aspectos cognitivo, afetivo e moral.

Esperamos que essa pesquisa possa ampliar os estudos já existentes. Dessa forma, consideramos importante salientar as palavras de Vigotsky ao afirmar que a escola é o espaço por excelência para que a aprendizagem dos conceitos científicos sejam produzidos. Diante dessas considerações nos reportamos as palavras de Davidov (2003, p. 105) sobre a teoria da atividade de estudo “a posição do aluno não é simplesmente a de alguém que frequenta a escola e conscientemente executa as instruções do professor e faz sua lição de casa, mas a posição de alguém no processo de melhorar a si mesmo”. Por isso, a inserção adequada dos gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem deve sustentar o trabalho escolar desenvolvendo nos alunos habilidade de reflexão, polarizadas pelo professor. As discussões sobre a teoria textual e o desenvolvimento dos conceitos científicos apresentam os rasgos das mudanças que precisam ocorrer no processo de ensino para que o aluno queira se desenvolver e possa emergir nele a capacidade de aprender. Infelizmente, ainda há um longo caminho a percorrer no ensino dos gêneros para que sejam, de fato, os princípios que sustentam o trabalho com textos na escola.

Esperamos que esta pesquisa possa ser fonte de discussão na escola campo, despertando o desejo de ampliar práticas mais dialógicas, científicas e afetivas.

2. A TEORIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS⁶ E SEU ENSINO: ANÁLISE DE RESULTADOS EXPERIMENTAIS.

“A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não conhecemos por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam.” (Mikhail Bakhtin)

O presente estudo pretende definir os conceitos gerais acerca dos gêneros textuais como construtores de sentidos, buscando apontar caminhos para o aprimoramento do ensino da Língua Portuguesa e analisando o binômio leitor e texto. Faz-se necessário e emergencial um redirecionamento na forma de trabalhar a linguagem, pois, para muitos, o texto ainda é visto como pretexto para exercícios gramaticais isolados de um contexto. Considerando esse redirecionamento, propõe-se nesta pesquisa subsidiar o desenvolvimento eficiente do processo de ensino-aprendizagem centrado no texto, reunindo autores que destinaram suas produções sobre o texto em uma perspectiva discursiva-interacional. Além disso, pretende-se observar a inter-relação e as suas condições de produções e não só a sua estrutura formal.

Inicialmente será discutido o conceito de texto e gêneros textuais na perspectiva do teórico russo Bakhtin (1997), precursor nos estudos dos gêneros. Como interlocutores desse estudo, os autores Koch (2000; 2002); Marcuschi (2003; 2006; 2007); Travaglia (1991; 2007) e Van Dijk (1978) também contribuirão para as discussões sobre as concepções de língua, texto e contexto, fundamentais para uma construção teórica deste trabalho.

Os estudos mostram que nas décadas de 1960 a 1970 iniciava-se um movimento a favor da teoria da comunicação voltado para o ensino da língua materna. Nesse contexto, os textos já não eram mais trabalhados em algumas salas de aula apenas para obtenção de conhecimentos gramaticais, e a linguística iniciava uma visão diferenciada da concepção de texto. Entretanto, essa visão ainda era superficial. (TRAVAGLIA, 2007, p. 114).

Nesse ínterim, as ideias de Bakhtin também causaram impacto nos pesquisadores do Brasil — que vivia uma época ditatorial —, pois seus textos focavam na importância do dialogismo, conduzindo os sujeitos a compreenderem não apenas o texto verbal, mas também

⁶ Neste estudo trataremos com o mesmo sentido gêneros textuais, gêneros de texto, gêneros discursivos, gêneros do discurso e gêneros da linguagem.

o contexto extraverbal, e, a partir daí seus escritos visavam ampliar a visão do homem como um ser eminentemente social e, portanto, produto de suas relações ideológicas. Nesse sentido, a teoria bakhtiniana tornou-se base para muitos teóricos. Desse modo, buscamos entrelaçar seus conceitos partindo do princípio de que a teoria dialógica é o acontecimento social de *interação verbal*, para o autor

[...] a língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (FREITAS, 2011, p. 88)

Para o autor, o diálogo é a forma mais importante da interação verbal. A linguagem, seja ela qual for a sua esfera de utilização, está repleta de relações dialógicas. Mesmo que em discordância, se há entre elas uma relação de sentido, constrói-se uma relação dialógica. “A enunciação é considerada como um produto da interação verbal de dois indivíduos socialmente organizado, mesmo que não exista um interlocutor real.” (FREITAS, 2011, p. 88)

O autor explica que a enunciação existe a partir do momento em que há dois indivíduos socialmente organizados. Seja qual for a natureza desse diálogo, é preciso haver um elo na cadeia de comunicação, uma alternância dos sujeitos do discurso, entre a palavra do destinatário e o dirigir-se ao interlocutor, haja vista a possibilidade de responder ao enunciado ocupando em relação a ele uma posição responsiva. A respeito da posição responsiva, a autora explica

[...]que qualquer manifestação linguística – seja um simples vocábulo, uma frase, um texto, um romance, será considerado enunciado se contiver um convite ao diálogo, ou seja, se apresentar abertura para possíveis atitudes responsivas do destinatário. (FREITAS, 2011, p. 94)

Nessa perspectiva de Bakhtin (1997), reafirmamos o princípio da concepção de linguagem que tem como marco o dialogismo. Essa relação dialógica de sentido é estabelecida entre os enunciados na comunicação verbal. Nessa relação, os enunciados — Bakhtin chama os *textos* de enunciados — atuam como elementos constituintes de interlocução, que, por sua vez, causam a reestruturação e a renovação constante dos gêneros do discurso.

Os enunciados, por sua vez, são determinados pelas esferas discursivas da vida humana e possuem algumas condições e finalidades específicas para cada situação. Eles se organizam por meio de três elementos essenciais coexistentes: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo; e dessa junção forma-se um tipo característico de enunciado. “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos de gêneros do discurso”. (BAKHTIN, 1997, p. 262).

De acordo com Bakhtin (1997), o conteúdo temático refere-se ao que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero, nele está o significado e os sentidos que atribuímos ao texto na interação comunicativa. A construção composicional refere-se à estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; e o estilo são as configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor, ou seja, dos recursos lexicais, fraseológicos, e gramaticais da língua.

Bakhtin ressalta também um outro aspecto fundamental: o estilo — um dos elementos essenciais que caracterizam os gêneros do discurso. Nele, revelam-se traços da individualidade de quem escreve ou de quem fala, o que pode ser comprovado nas palavras de Bakhtin,

[...] todo enunciado oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante na linguagem do enunciado (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. (BAKHTIN, 1997, p. 265).

Bakhtin (1997) evidencia que, para cada situação, empregamos gêneros discursivos de acordo com as condições específicas e é a esses gêneros que correspondem determinados estilos “o estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento”, ou seja, onde houver estilo haverá um gênero. Para o autor:

Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciado estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. (BAKHTIN, 1997, p. 266).

Isso significa que os gêneros atendem a determinadas situações de comunicação, ou seja, em uma situação cotidiana ao relatarmos uma experiência pessoal, utilizamos um relato pessoal para detalhar tal situação, mas, se desejamos relatar a outrem como preparar um prato culinário utilizamos uma receita culinária. Logo, em uma situação de interação verbal a escolha do gênero depende da intenção comunicativa e, assim, ao ouvirmos o falante rapidamente identificamos o

gênero em uso. Bakhtin (1997) reflete sobre a linguagem em uma noção complexa de diálogo. Para o autor, tudo o que diz respeito à língua deve ser pensado a partir de um princípio dialógico. Em outras palavras, a interlocução entre os sujeitos (interlocutores) ocorre sempre a partir de uma estrutura linguística, ou seja, por meio de diálogo e mostra que o papel do interlocutor é igualmente ativo ao do locutor, pois ambos dialogam por meio de enunciados/textos. Assim, o autor explica que para haver uma comunicação discursiva é preciso que haja um enunciado concreto

[...] o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. (BAKHTIN, 1997, p. 274)

Em diálogo com as concepções de Bakhtin, apresentamos a definição de texto, que será adotada neste estudo, a partir de Koch e Travaglia (1989). Essa opção ocorreu porque a concepção desses autores aponta para a relação interacional.

Para eles texto é:

[...] unidade linguística concreta (perceptível por um dos sentidos: para a língua, geralmente a audição ou a visão) que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte e leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independente de sua extensão. (KOCH; TRAVAGLIA, 1989, p. 8-9)

Portanto, a concepção de texto aqui discutida subjaz ao postulado básico de que o sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos, isto é, o sentido não está somente nele, mas se constrói a partir dele, numa relação dialógica entre seus interlocutores.

Nessa visão, há uma convergência entre as teorias de Bakhtin, Koch e Travaglia. Para esses autores o conceito de texto refere-se ao “próprio lugar da interação [...], como sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos”. (KOCH, 2002, p.17).

Para que os alunos do 7º ano do ensino fundamental, que fizeram parte do experimento-didático-formativo, compreendessem essa concepção científica de texto, destacamos algumas estratégias de ensino que foram desenvolvidas na turma, relatadas a seguir. A princípio, a professora-pesquisadora convidou os alunos para uma conversa informal perguntando: “*O que é um texto? O que vocês entendem por texto? Como podemos*

definir um texto?” Rapidamente, os alunos já se posicionaram contanto suas experiências pessoais sobre o assunto. Nesse ínterim, a professora-pesquisadora ressaltou que nos deparamos com textos a todo o momento, desde que acordamos e começamos a nos preparar para vir à escola, já estamos em contato com textos quando conversamos com os familiares, ouvimos uma música, lemos as placas de trânsito, os outdoors, dentre outros contatos.

A professora-pesquisadora, utilizando o recurso pedagógico do data show, apresentou a imagem de um livro e solicitou aos alunos que imaginassem a leitura de um livro de sua preferência e, de repente, entre as páginas do livro, deparou-se, com um papel contendo o seguinte escrito: “madeira”. Nesse momento, ela instigou os alunos a refletirem sobre a mesma palavra num contexto de uma excursão a uma trilha ecológica e, alguém, inesperadamente, grita: “Madeeeeira!”. Diante das situações apresentadas, e após a mediação da professora-pesquisadora, a turma concluiu que a palavra madeira no segundo exemplo, formou um texto, com apenas uma única palavra. Dito de outra maneira, houve “da parte do produtor do texto, um “projeto de dizer”; e, da parte do interpretador (leitor/ouvinte) uma participação ativa na construção de sentidos, por meio da mobilização do contexto” (KOCH, 2002, p. 19)

Na sequência da aula, a professora-pesquisadora foi conduzindo as discussões acerca dos conceitos de texto e contexto, explicando que um enunciado só se torna inteligível quando colocado dentro de um contexto de situação. Van Dijk (1997 *apud* Koch 2002, p. 33), por sua vez, define o contexto como o conjunto de todas as propriedades da situação social que são sistematicamente relevantes para a produção, compreensão ou funcionamento do discurso e de suas estruturas.

Entre outros exemplos que buscaram elucidar tais conceitos, a professora-pesquisadora apresentou uma outra situação, apresentando uma placa com a palavra “silêncio”, num ambiente hospitalar. Ela estabeleceu uma comparação, entre a placa indicando silêncio e um pedaço de papel jogado no chão contendo escrito a palavra “ouro”. Na sequência solicitou aos alunos que pensassem em qual das duas situações poderíamos considerar como texto. Os alunos, responderam que a primeira situação pode ser considerada um texto, justificando que a palavra “silêncio” indica que as pessoas que passam pelos corredores do hospital devem fazer silêncio. Enquanto a palavra “ouro” não faz sentido algum, pois não está num contexto.

Como se pôde verificar nesses exemplos, a concepção de Koch, nos remete a concluir que “o *sentido* de um texto é, portanto, *construído* na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexista a essa interação”. (KOCH, 2002, p. 17) A

autora explica ainda que a coerência não pode ser percebida apenas como propriedade dos textos escritos e sim, como aliada a todos os elementos do contexto que envolve uma situação de interlocução, sendo também veiculadora de sentidos.

Desse modo, a professora-pesquisadora concluiu os exemplos dizendo que a palavra "Silêncio" faz parte do contexto do hospital, e que por meio dela há uma interação entre o leitor (visitante) e os administradores do hospital que, dialogicamente, têm a intenção de comunicar a necessidade de haver silêncio naquele ambiente. Assim, a palavra "Silêncio" é considerada um texto. Já na segunda situação, a palavra "Ouro" não é um texto, trata-se apenas de um signo linguístico isolado de um contexto.

Após a exploração oral para a formação inicial do conceito de texto, a professora-pesquisadora entregou aos alunos o conceito de texto impresso na visão dos linguistas Bakhtin, Koch e Travaglia, visando confirmar as hipóteses apontadas pela turma experimental. Nesse momento, eles leram e sublinharam as palavras-chave dos conceitos de cada um dos autores apresentados. De posse dessas palavras, em duplas, discutiram as principais ideias e registram, sinteticamente, sobre os conceitos discutidos.

Por fim, como estratégia final para a aula da formação do conceito de texto, a professora-pesquisadora entregou a folha impressa da crônica "Circuito Fechado", de Ricardo Ramos, e realizou uma antecipação do texto e da biografia do autor com os alunos. Logo em seguida, ela perguntou de que maneira podemos interpretar o texto "Circuito fechado" se há apenas uma sequência de palavras, os alunos imediatamente perceberam que o texto possuía palavras que se relacionavam entre si, por isso era possível compreender a história apenas com palavras. Na sequência, a aluna Stella disse que o homem trabalha em um escritório, em função da sequência de palavras "cartas, vales, notas, cheques, memorando, bilhetes [...]". O aluno Renato, afirmou que o personagem é fumante, pois a palavra cigarro apareceu repetidas vezes. A aluna Elizabeth completou dizendo que o homem trabalha com propagandas, pois há um trecho assim "papéis, externo, prova de anúncio [...]".

Com esse exemplo, podemos ilustrar os dois movimentos da linguagem, do plano interno para o externo, atribuindo sentido aos significados verbais das palavras por meio do contexto. Como visto, o pensamento e a linguagem são concepções indissociáveis, em que fala e imagem são evocadas na mente, e com a leitura, surgiu, conseqüentemente, a compreensão do texto somente com palavras, que a princípio, pareciam isoladas, mas que, na sequência, se apresentavam contextualizadas.

Assim, nessa perspectiva, o desenvolvimento da língua escrita não se reduz à reprodução dos sons, mas, sobretudo, na compreensão íntegra, para que o desenvolvimento da

linguagem escrita se concretize na criança. Em termos pedagógicos, a aprendizagem do ponto de vista sonoro da linguagem escrita deve ser organizada, possibilitando a integração desse aspecto aos seus respectivos significados, pois, caso contrário, a aprendizagem será reduzida a um mero processo de associação entre letras e sons.

Para reforçar essa ideia, a professora-pesquisadora solicitou aos alunos que produzissem um texto, em folha própria, usando o mesmo recurso que o autor Ricardo Ramos utilizou, ou seja, apenas com substantivos, atribuindo-lhes sentido a partir de uma situação cotidiana.

Após a produção individual do texto, os alunos leram suas produções em voz alta. Em seguida, teceram comentários tentando descobrir qual era a situação cotidiana narrada uns pelos outros. Segue um texto produzido pela aluna Sandra:

Rotina

Chinelo, vaso, descarga, sono. Chuveiro, sabonete. Calcinha, sutiã, uniforme. Leite, café, pão, manteiga. Espelho, olho, boca, brilho, perfume. Carro, música, espelho. Amigos, estojo, mesa, cadeira, caderno, livro. Relógio, ponteiros, números. Tempo, tempo, tempo, tempo. Vaso, pia, espelho, cabelo. Tempo, tempo, tempo, tempo. Celular, espelho, bolacha, gritos, segredos, fofocas, risos, olhares. Balas, fofocas, sinal. Mesa, cadeiras, mochilas, lápis, livro, vozes. Tempo, tempo, tempo, tempo. Sinal, bagunça, gritos, barulho, mochila. Música, vento, outdoor, calor, vozes. Carne, arroz, feijão, batatinha frita, salada. Televisão, mensagens, sofá. Livro, caderno, notebook, caneta, estojo, incógnita, tarefa. Mensagem, tarefa, mensagem, tarefa. Chuveiro, Espelho, olho, boca, brilho, perfume. Professora, risadas, book, workbook, lápis, som, televisão. Relógio, música, vento, outdoor, janela, vozes. Pão, biscoito, requeijão, suco. Televisão, mensagem, televisão, mensagem. Pijama. Caderno, livros, estojo, agenda, mochila. Escova de dente, fio dental, creme dental, perfume. Mensagem, sono, mensagem, sono. Cama, lençol, travesseiro, edredom.

Nota-se que a aluna fez uso da palavra escrita mobilizando estrategicamente uma série de escolhas lexicais de ordem cognitiva, interacional e textual. Com esse exemplo, reafirmam-se as ideias de Koch, com relação à leitura e a produção de sentidos nos apontando que

[...] o ouvinte/leitor de um texto mobilizará todos os componentes do conhecimento e estratégias cognitivas que tem ao seu alcance para ser capaz de interpretar o texto. [...] O processamento textual, quer em termos de produção, quer de compreensão, depende, assim, essencialmente, de uma interação – ainda que latente – entre produtor e interpretador. (KOCH, 2002, p. 19)

No que concerne ainda à concepção de texto, Van Dijk se destacou nos apontamentos da linguística textual, teoria que concebe texto na perspectiva discursiva-textual. Corroborando Bakhtin, Van Dijk (1978, p. 10) afirma que “as estruturas e funções dos textos requerem um modo interdisciplinar de proceder. Isto tem uma validade [...] ampla para a investigação da utilização da língua e da comunicação”. Assim, podemos depreender desses dizeres do autor que o texto, visto como ciência constituída como disciplina transversal e plural, parte do princípio de que o uso da língua, a comunicação e a interação se produzem especialmente em forma de textos. Sobre o estudo do texto, o autor afirma que “[...] a tarefa da ciência do texto consiste em descobrir e explicar as relações internas e externas dos distintos aspectos das formas de comunicação e uso da língua, tal e como se analisam nas distintas disciplinas”. (VAN DIJK, 1978, p. 10)

Assim, compreende-se que os textos se materializam nas diferentes formas de uso da língua por meio da comunicação e da interação. Cabe à linguística parte desta tarefa, uma vez que nela se discutem também as estruturas textuais. É na ciência do texto que se analisa, de forma integral, as relações entre todos os aspectos semânticos, pragmáticos e estilísticos em diferentes tipos de contextos. O diálogo intertextual é possível pela unidade de elementos semânticos, pragmáticos (contextuais) e estilísticos dos sujeitos que se comunicam. Isso tem valor pedagógico essencial: os alunos precisam entender os sentidos de um texto, em determinado contexto (situação comunicativa), assim como os estilos individuais e coletivos de uso da língua oral e escrita.

Após a sequência das aulas, observamos que muitos alunos compreenderem que texto deve ser entendido a partir de um enfoque dialógico e interfuncional. Esse fato reafirma, para nós, professores, que o texto deve constituir a base para o ensino da Língua Portuguesa nas salas de aula, uma vez que ensinar a língua é desenvolver a competência comunicativa, considerando o texto como uma unidade de inter-relação entre os falantes.

Outro aspecto fundamental é compreender que a relação ensino-aprendizagem nos dias de hoje deve ser redimensionada no que se refere ao trabalho com a diversidade de tipos e gêneros discursivos. O professor, na sua prática escolar, deve operar adequadamente às questões relacionadas à heterogeneidade discursiva dos tipos de texto em estudo, abordando as diferenças entre eles, conduzindo o ensino para à pluralidade dos discursos que nos rodeiam. Do ponto de vista didático-pedagógico, o trabalho com o texto “vai contribuir para a formação de um leitor mais crítico, capaz de ler nas entrelinhas” (BRANDÃO, 2002, p. 42).

Nesse sentido, durante as aulas experimentais, abordaram-se as diferenças de tipo textual e gênero textual com os alunos a partir das próprias indagações, nas primeiras aulas sobre tipos de texto. O aluno Marcelo, perguntou à professora-pesquisadora se existe o “gênero narrativo” e qual é a diferença entre ele o “gênero narrativo” e tipo narrativo.

A professora-pesquisadora, nesse momento da aula, esclareceu que havia um equívoco nessa pergunta. Ela explicou que existe o tipo narrativo, no qual estão inseridos vários gêneros, com estruturas de texto semelhantes, por exemplo: a lenda, o mito, o conto, a notícia, o comunicado e muitos outros. Os gêneros estão incluídos na divisão que os tipos possuem. Eles são estruturas socialmente reconhecidas, pois se mantêm sempre muito parecidas, com características comuns. Por meio deles atingimos nossas intenções comunicativas. Além disso, ocorrem em situações específicas de comunicação. Por exemplo, se queremos contar uma história optamos pelo gênero conto; se desejamos aprender algo, estudar sobre um determinado assunto, optamos por ler artigos científicos, reportagens e outros. Pode-se dizer que se tratam das variadas formas de linguagem que circulam em nossa sociedade, sejam elas formais ou informais. Cada gênero textual tem seu estilo próprio, podendo, então, ser identificado e diferenciado dos demais através de suas características, como a receita, que logo identificamos o gênero em função da estrutura do texto e da intenção comunicativa. Aos poucos, por meio dos exemplos, os alunos compreenderam a explicação.

Segundo Bakhtin (1997), todos os textos que produzimos, orais ou escritos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis. Essas características configuram-se em diferentes gêneros textuais, que podem ser caracterizados, como já foi dito, por três aspectos básicos coexistentes: o assunto, a estrutura e o estilo (procedimentos recorrentes de linguagem).

Para esse autor, todas as esferas da atividade humana perpassam pelo campo da linguagem, em relação à língua, formando enunciados tanto concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Ele afirma ainda que a diversidade de gênero é inesgotável e que se modifica e se multiplica conforme as necessidades da atividade humana em diferentes situações cotidianas. A respeito do gênero e o ensino, os autores apontam que

A tese subjacente ao conceito de gêneros textuais e ensino é a de que o domínio dos gêneros se constitui como instrumento que possibilita aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com os textos, pois, ao compreender como utilizar um texto pertencente a um determinado gênero, pressupõe-se que esses agentes poderão agir com a linguagem de forma mais eficaz [...] (CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2006, p. 47)

Assim, o gênero se define nas diversas formas de relações sociais dos sujeitos. Por exemplo, ao redigir um convite para um amigo, o sujeito precisa reconhecer a forma própria do

texto a ser escrito para que não faça uso de outro gênero, como uma carta, e utilize o gênero textual apropriado para tal situação comunicativa.

Nesse sentido, o experimento-didático-formativo oportunizou, por meio de atividades de estudo organizadas em tarefas de aprendizagem, o contato dos alunos com o texto na forma materializada, e, com a mediação do professor, puderam perceber as diversas situações linguísticas possíveis em um texto.

Bakhtin (1997), em outro aspecto sobre gênero, realiza uma distinção essencial para o estudo dos enunciados, considerando a sua heterogeneidade. Ele os classifica em gêneros discursivos primários (simples: o diálogo, a carta, situações de interação face a face) — denominados por ele como textos de “comunicação verbal espontânea”, que pertencem à vida cotidiana e relacionam-se às situações nas quais são efetivamente produzidos — e gêneros secundários (complexos), que surgem nas situações de um convívio de elevação cultural relativamente mais desenvolvido, relacionadas às esferas públicas e mais complexas. Ao contrário do primário, os secundários não são espontâneos, mas, predominantemente na forma escrita.

Nesse sentido, os gêneros tanto primários quanto secundários podem ser empregados em situações de comunicabilidade diferenciadas. De acordo com os estudos realizados por Freitas (2011), a partir de Bakhtin

[...] ao levar em conta os enunciados, no processo de interação verbal, o filósofo russo ressalta a relação existente entre a utilização da linguagem e as atividades humanas. Explica que os seres humanos agem em determinadas esferas de atividades — escolas, empresas, indústrias, igrejas, redações de jornais, grupos de amizades, bancos, diferentes repartições públicas ou privadas, e que cada uma dessas esferas tem suas especificidades, seus objetivos, suas finalidades que determinarão os tipos específicos de enunciados, os gêneros do discurso a serem utilizados. (FREITAS, 2011, p. 91)

Outro estudioso dos gêneros textuais é Marcuschi (2007). Para ele, “os gêneros mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional”. Com base nessa afirmação podemos perceber que os gêneros são flexíveis e variáveis, não são estáticos e nem puros e devem-se relacionar-se com as práticas sociais. Do mesmo modo que a língua varia, os gêneros também variam. Para o autor, ao ensinarmos um gênero “ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual”. (MARCUSCHI, 2007, p. 17)

Diante disso, podemos perceber que os gêneros se configuram de maneira plástica e não formal; eles se intercambiam de maneira multimodal, transitam na sociedade por meio de

diferentes suportes. Eles devem ser vistos como fatos sociais que possibilitam a comunicação verbal e não somente como fatos linguísticos, o que geralmente é ensinado em muitas instituições de ensino. Faz-se importante compreender que quanto mais um gênero circula, maiores são as possibilidades de mudanças e alterações devido à estreita ligação com os modelos sociais de textos.

Assim, tomamos as palavras da autora Kress (2003 *apud* Marcuschi, 2007, p. 17):

[...] caminhamos para uma “hibridização” ou “mesclagem” de gênero de tal ordem que podemos chegar a uma situação em que não mais haja “categorias de gêneros puros e sim apenas fluxo”. Contudo, seria inadequado considerar a mistura de gêneros como “evidência da ausência de gênero”. Pois é fácil perceber que só se misturam, mesclam e unem coisas que preexistem, isto é, a hibridização é a confluência de dois gêneros e este é o fato mais corriqueiro no dia a dia em que passamos de um gênero a outro [...]. (KRESS, 2003, p. 89-90 *apud* MARCUSCHI, 2007, p. 17).

A partir dessas palavras podemos compreender o quão a língua é viva e dinâmica. É possível prover a leitura de um texto no qual seu conteúdo linguístico refere-se a vários outros gêneros de circulação na sociedade e, também, escrever um gênero dentro de outro. É assim, por meio deles, que a linguagem, a comunicação humana se desenvolve.

Nesse sentido, na última aula experimental, ao realizarem a produção dos textos narrativos do gênero conto, detalhada mais adiante, os alunos concluíram, naquele momento, que em um texto narrativo, por exemplo, pode conter parágrafos descrevendo os fatos, construindo de forma concreta os personagens não apenas nos aspectos físicos, mas também nos psicológicos envolvendo ainda mais o leitor. Dessa forma, situam-se o espaço e tempo em que a história foi contada, características essenciais do texto narrativo-descritivo, para que não se crie a sensação de que a história é um relato solto de período e duração desconhecidos. Assim, os alunos foram compreendendo a ocorrência da hibridização entre textos.

Para Travaglia (2002, p. 365) “o gênero se caracteriza por exercer funções sociocomunicativas específicas. Essas nem sempre são fáceis de explicitar. [...] é um instrumento para a ação linguística na sociedade em situações tipificadas”. Para ele, pelos gêneros, é possível comunicar-se socialmente, eles se determinam por meio das ações linguísticas, ou seja, trata-se de um construto social.

Os gêneros são, portanto, o canal de comunicação na escola. Por isso, é importante prover situações contínuas de produção/recepção de textos, pois se aprende a escrever escrevendo de forma progressiva, numa lógica que permita ao aluno desenvolver-se internamente.

Cabe ao professor a tomada de consciência do papel central do ensino dos gêneros na escola, pois trata-se de um poderoso objeto e ferramenta pedagógica de trabalho para o desenvolvimento da linguagem. Koch (2002) aponta-nos objetivos precisos de aprendizagem dos gêneros na escola, são eles:

- a. levar o aluno a dominar o gênero, primeiramente para melhor conhecê-lo, para melhor compreendê-lo, produzi-lo na escola e fora dela; para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes;
- b. colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situações de comunicação o mais próximo possível das verdadeiras, que tenham para eles um sentido, para que possam dominá-las como realmente são. (KOCH, 2002, p. 58)

Para um bom desempenho no processo de ensino-aprendizagem de um gênero é preciso que ele seja incluído no planejamento de ensino como objetivo primordial. Acreditamos, assim, que nossa pesquisa trará importantes contribuições para a mudança na forma de tratamento dos gêneros na escola. Somente se eles fizerem parte do dia a dia escolar, eles serão reconhecíveis aos alunos e aplicados nas diversas situações de escrita e leitura.

Dessa forma, a exploração didática de variados gêneros textuais deve ser incorporada aos planos de ensino por meio de atividades de linguagem que privilegiem o equilíbrio entre a materialidade dos textos e o seu funcionamento social. Consideramos essa ligação entre a ciência e a metodologia de ensino do texto de suma importância:

[...] o ensino dos gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos. Isto porque a maestria textual requer muito mais que outros tipos de maestria a intervenção ativa dos formadores e o desenvolvimento de uma didática específica (KOCH, 2002, p. 54)

Aqui se insere a questão da aprendizagem: a escolha do gênero como recurso requer especial atenção do profissional, pois, uma vez escolhido, permeia a heterogeneidade das práticas de linguagem e é por meio dele que as situações de ensino-aprendizagem se concretizam. Por isso, uma boa seleção contribuirá significativamente para o estudo do gênero, pois são considerados objetos de estudo no âmbito da leitura e da escrita, um *megainstrumento*, ou seja, um meio de conhecimento, a favor da comunicação centrada na aprendizagem dos alunos. Para Schneuwly e Dolz, “há um *desdobramento* que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 65).

Enfim, para desenvolver a competência sociocomunicativa dos falantes/ouvintes é preciso conduzir o ensino de um gênero de modo que o aluno perceba o que é adequado e inadequado, pois ao desenvolver essa competência, ele se torna capaz de identificar e diferenciar os diferentes gêneros de texto quando estiver perante uma conversa telefônica, um e-mail, uma apresentação escolar, uma piada etc, ou seja, uma situação sociocomunicativa.

A seguir, apresentamos aspectos que diferenciam os tipos textuais dos gêneros, de acordo com este estudo.

2.1 Tipos e Gêneros textuais

Com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na década de 1990, houve uma grande busca por maneiras de trabalhar com as categorias de textos elencadas nesses Parâmetros, que passaram a influenciar fortemente a inserção de diferentes gêneros nos livros didáticos, evidenciando o texto como agente norteador da ação de ensino/aprendizagem. Surge, assim, uma categorização de tipos textuais que direcionam para uma melhor compreensão por parte dos professores da língua.

Partimos do pressuposto básico, neste estudo, de que é preciso esclarecer as diferenças entre tipo textual e gênero textual. Para que possamos estabelecer uma classificação mais objetiva a fim de atender ao objeto de estudo desta pesquisa, faremos aqui um recorte para trazer uma definição clara da distinção entre tipo e gênero. Marcuschi expõe sua definição pautada nas concepções de vários autores que também adotam uma posição similar à sua, categorizando-o da seguinte maneira:

(a) usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição [aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas]. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

(b) usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (MARCUSCHI, 2007, p. 22-23).

Podemos perceber, segundo Marcuschi, que no tipo textual há a identificação de sequências linguísticas típicas como norteadoras; já a noção de gênero textual é centrada nos

critérios de *ação* prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade. O autor apresenta cinco categorias de tipos textuais, como referidas em sua citação, no entanto os gêneros são infinitos e se renovam. Temos como exemplos de gêneros a carta, o romance, o bilhete, o edital de concurso, a receita, a fábula, o conto, a resenha, o sermão, a notícia, a lista de compras e assim por diante.

Tendo em vista estabelecer o recorte teórico acerca da tipologização visando compreender melhor os princípios que regem a organização textual no campo da linguística, opta-se, nesta pesquisa, pela adoção conceitual das ideias acerca da tipologia textual apresentada por Travaglia (2007). Atualmente, há muitas investigações sobre o tema e são inúmeras as terminologias e os posicionamentos em relação à questão dos tipos textuais. Entretanto, nesta pesquisa escolhemos os estudos desenvolvidos por esse autor, que realizou uma classificação de elementos tipológicos fundamentais, abordando a composição de praticamente todos os textos existentes em nossa cultura e denominando-os de tipos.

Travaglia (2007) considera a tipologia como a possibilidade de particularização, de singularização dos discursos e ao mesmo tempo de sistematização e análise. O tipo, nessa perspectiva é, então, uma atividade estruturada, sendo suas regularidades sedimentadas dentro dele.

Travaglia afirma que a relação de interlocução se define em distintos processos. Em uma dada situação discursiva o interlocutor utiliza-se de diferentes recursos para interagir. Logo, formam-se tipos — chamados, pelo autor, de produto — que são agregados ao processo como parte do discurso, ora como modelo, ora como atividades, construindo, por meio de diversos discursos, a base das tipologias textuais. Assim, quando se fala em “um discurso” estamos fazendo uso de um tipo textual determinado para tal situação. Portanto, para Travaglia (2007) “o ato de dizer é sempre tipificante, estabelecendo uma configuração para o discurso, uma vez que só se diz através do funcionamento discursivo”. (TRAVAGLIA, 2007, p. 36)

Desse modo, é importante dizer que, em um texto, os discursos se articulam de diferentes modos. Por exemplo, um texto pode ser totalmente de um só tipo ou, às vezes, dependendo da intenção discursiva, um tipo pode ser usado em função de outro. Nesse caso, embora haja relações de aliança, conflito e outras, haverá sempre uma base de dominância de um tipo de texto sobre os demais tipos presentes em um mesmo discurso. Ou seja, podemos dizer que um tipo nunca é puro, pois possui elementos de outros.

A exemplo dessa mistura entre os tipos textuais, a aluna Cristina, na aula experimental destinada ao estudo dos tipos textuais, desencadeou uma discussão perguntando

se os contos que eles estavam produzindo nas aulas de produção de texto são puramente narrativos, ou também possuem essa mistura. A professora-pesquisadora, atenta ao questionamento da aluna, afirmou que, há uma mistura entre os tipos narrativo e descritivo. Nesse momento, conduziu a turma a imaginar a introdução de um texto narrativo: *“Certa vez, em um dia ensolarado, Maria, olha pela janela e avista o céu encoberto por nuvens acinzentadas e um ar úmido e frio penetra em seu rosto pálido....[...]”* A professora-pesquisadora, nesse momento, conduziu a discussão, fazendo-os perceber que ela estava, ao mesmo tempo, narrando e descrevendo, por isso não dizemos que um texto pertence a um único tipo. Os tipos, nós podemos contá-los; já os gêneros, não. Ela explicou que durante uma simples aula expositiva o professor poderá utilizar de vários gêneros ao mesmo tempo, ao ler um artigo científico, um poema, comentar uma notícia, dentre outros, ou seja, dificilmente teremos um tipo de texto puro.

Um outro exemplo de hibridização, refere-se à narração produzida pelos alunos, a partir da crônica de Ricardo Ramos, apresentada nos apêndices desta dissertação. Ressaltamos que a crônica “Circuito Fechado” foi utilizada pela professora-pesquisadora com o intuito de apresentar aos alunos o conceito de texto como unidade de sentido, indendente de sua extensão. Além disso, a crônica é uma narração, mas também insere-se na dissertação, pois critica, analisa, reflete sobre o cotidiano, a mesmice que cerca a vida das pessoas, a monotonia que pode, às vezes, ser confortável ou, pelo contrário, pode provocar desânimo, falta de entusiasmo e até tristeza. A seguir, apresentamos um exemplo do texto narrativo produzido pela aluna Serena:

Dia a dia

Pijama. Banheiro. Pia. Escova. Creme dental. Pão. Presunto. Mussarela. Instagram. Facebook. Whatsapp. Suco. Manteiga. Pente. Camiseta. Calça. Meias. Tênis. Mochila. Carro. Escola. Amigos. Sinal. Professora. Caneta. Quadro. Livro. Lápis. Caderno. Borracha. Caneta. Bilhete. Risos. Recreio. Lanche. Suco. Conversa. Professora. Caneta. Quadro. Livro. Lápis. Caderno. Barulho. Recado. Computador. Professora, caneta, quadro. Livro. Lápis. Caderno. Carro. Instagram. Facebook. Whatsapp. Casa. Almoço. Arroz. Feijão. Bife. Salada. Suco. Pia. Escova. Pasta dental. Água. Tarefa. Livro. Caderno. Lápis. Borracha. Celular. Redes sociais. Computador. Séries. Banheiro. Cheveiro. Água. Shampoo. Condicionador. Sabonete. Água. Pente. Roupas. Televisão. Cachorro. Brincadeira. Lanche. Pão. Presunto. Mussarela. Suco. Celular. Instagram. Facebook. Whatsapp. Livro. Frango. Arroz. Salada. Suco. Copo. Água. Pijama. Banheiro. Pia. Escova. Creme dental. Água. Televisão. Cama. Travesseiro. Cobertor. Luz. Sonhos.

Assim, cabe ao professor propor e mediar o ensino-aprendizagem dos textos de forma que os alunos compreendam essa mistura em cada realização textual.

Por conseguinte, para Travaglia, se entrecruzam três tipologias e os elementos de cada uma, necessários para o estudo do texto nesta pesquisa, são: “a) Descrição, dissertação, injunção e narração; b) Discurso da transformação e discurso da cumplicidade; c) Preditivo e não-preditivo”. (TRAVAGLIA, 1991, p. 42)

O autor preconiza que a primeira tipologia — denominada de *descrição, dissertação, injunção e narração* — é a fundamental, ou seja, rege todos os programas curriculares de ensino. As outras duas destinam-se a explicar certos usos de recursos linguísticos. Para nossa pesquisa, nos dedicaremos aos tipos apontados no item um, apresentando as distinções básicas entre eles.

Travaglia (2007) explica que para um bom funcionamento discursivo, faz-se necessário compreender as formas de interação entre enunciador e locutor, uma vez que, no objeto do dizer para cada um dos tipos elucidados tem-se uma forma distinta de enunciação. Apresentamos a seguir um quadro que detalha a forma como o autor concebe os quatro tipos de textos.

Quadro 1 – Os tipos de texto na perspectiva do falante em relação ao objeto do dizer.

Tipos de texto	Descrição	Dissertação	Injunção	Narração
Perspectiva do enunciador/ produtor de texto	Enunciador na perspectiva do espaço em seu conhecer.	Enunciador na perspectiva do conhecer, abstraindo-se do tempo e do espaço.	Enunciador na perspectiva do fazer posterior ao tempo da enunciação.	Enunciador na perspectiva do fazer / acontecer inserido no tempo.
Objetivo do enunciador	O que se quer é caracterizar, dizer como é.	Busca-se o refletir, o explicar, o avaliar, o conceituar, expor ideias para dar a conhecer, para fazer saber, associando-se à análise e síntese de representações.	Diz-se a ação requerida, desejada, diz-se o que e/ou como fazer; incita-se à realização de uma situação.	O que se quer é contar, dizer os fatos, os acontecimentos, entendidos estes como os episódios, a ação em sua ocorrência.

Forma como se instaura o interlocutor	Como aquele que observa o espetáculo.	Como ser pensante, que raciocina.	Como aquele que realiza aquilo que se requer, ou se determina que seja feito, aquilo que se deseja que seja feito ou aconteça.	Como o assistente, o espectador não participante, que apenas toma conhecimento, se inteira do(s) episódio(s) ocorrido(s).
---------------------------------------	---------------------------------------	-----------------------------------	--	---

Fonte: TRAVAGLIA (2007, p.102), *apud* FABRI (2013, p. 23).

Assim, concluímos este tópico apontando que, inseridos nos tipos de texto, estão os gêneros textuais, com suas funções comunicativas específicas, podendo pertencer a um dos tipos elencados anteriormente. Por exemplo, para o tipo dissertativo, temos os artigos científicos e de opinião, as reportagens, as resenhas, etc.; para o tipo narrativo, há o romance, a novela, o conto, a fábula, a lenda, etc; para os injuntivos, existem as bulas de remédio, as receitas, os manuais e, finalmente, para os descritivos há descrições de objetos, pessoas, paisagens e comportamentos, reafirmamos que os gêneros são infinitos e renovados no nosso dia a dia.

É de nosso interesse que fique explícito, neste estudo, que tipo textual não se confunde com gêneros, pois o tipo caracteriza-se por instaurar um modo de interação. (TRAVAGLIA, 2007). Já o gênero se define de acordo com determinadas esferas de atividades que circulam na sociedade (BAKHTIN, 1997).

A professora-pesquisadora iniciou primeiramente o estudo dos tipos textuais evidenciando aos alunos que para cada situação discursiva o interlocutor utiliza-se de diferentes recursos para interagir, logo optamos por um tipo textual determinado para cada situação. Sendo assim, ela nesta aula retoma os conceitos apresentados por Travaglia, afirmando que geralmente, as pessoas, confundem o tipo textual com o gênero e pediu para que os alunos verbalizassem novamente quais são os quatro tipos de textos que estavam estudando. Os alunos, consultando a informação na folha, responderam “*descrição, dissertação, injunção e narração*”.

Nesse momento, a professora-pesquisadora exemplificou que a carta pessoal não é um tipo de texto, e sim um gênero textual, que possui características próprias que a definem como um gênero de texto que se insere no tipo narrativo. Além disso, a carta pessoal, pode conter, no interior do seu texto, sequências tipológicas descritivas, injuntivas e outras, dependendo da intenção comunicativa de quem a escreveu. Nesse momento, Serena completou dizendo que ela poderá enviar uma carta (gênero) para uma amiga, e no decorrer

do texto, pode copiar uma receita de um bolo de chocolate (gênero), assim, o tipo de texto predominante será a narração, porém com trechos que se inserem na injunção.

Em seguida, a professora-pesquisadora fomentando as discussões, pergunta para a turma *“ao falarmos de conto de enigma, conto de mistério, lenda, fábula, receita estamos falando de tipo ou de gênero textual?”* Os alunos respondem em coro: *“Gênero textual”*.

Logo após esse exemplo, o aluno Marcelo perguntou para a professora-pesquisadora se um tipo de texto pode aparecer dentro de outro tipo. A professora-pesquisadora retomou as explicações, dizendo que sim, em um texto narrativo, por exemplo, podemos escrever um parágrafo descrevendo a moradia da personagem, as vestimentas da protagonista, o local onde acontecem os fatos, desde que a descrição faça sentido e relação com o texto. Assim, temos um tipo de texto dentro do outro tipo. Nesse caso, temos um texto narrativo com sequências descritivas.

Na sequência da aula, a professora-pesquisadora apresentou vários gêneros de texto aos alunos para análise e classificação dos tipos. Inicialmente ela apresentou um texto que ensina preparar um bolo e perguntou aos alunos *“De acordo com os conceitos e com a divisão apresentada por Travaglia, em que tipo textual se insere?”* O texto ora apresentado narra um fato? Descreve e caracteriza pessoas, objetos, lugares? Ela reflete, avalia, conceitua algo? Ou ensina como fazer, ou realizar algo? Após os questionamentos, os alunos foram compreendendo as diferenças que caracterizam cada tipo textual. Os alunos responderam que o texto apresenta os ingredientes e o modo de preparar um bolo. A professora-pesquisadora completa: *“Nesse caso, o texto apresentado insere-se no tipo textual injuntivo. E quem sabe me dizer qual é o gênero desse texto?”*. Os alunos concluem que o gênero é a receita e o tipo é o injuntivo.

Por conseguinte, a professora-pesquisadora analisa outro gênero textual conduzindo a turma para classificar a que tipo ele pertence. O texto apresentado foi uma bula de remédio. Ela explica que o texto apresentado possui uma intenção comunicativa, interage com o paciente e apresenta, no interior do texto, o modo de usar, a indicação, a contraindicação, as precauções, a posologia, dentre outros, explicando cada um dos termos desconhecidos pela turma. Os alunos, rapidamente concluem que se trata do gênero “bula”. Sabrina, curiosamente, pergunta em que tipo de texto a bula está inserida. Nesse momento, a aluna Fabíola realiza uma inferência, afirmando que o gênero bula é uma mistura de tudo. Em seguida, Sandra diz que a bula também pode ser inserida na descrição uma vez que caracteriza a composição do medicamento e na dissertação por explicar para que o remédio serve e também na injunção ao indicar como se usa. A partir desse exemplo, a professora-

pesquisadora retoma a fala e completa dizendo que um texto dificilmente pertence a um único tipo, mas que a predominância do tipo textual apresentado no gênero bula é o tipo injuntivo.

A professora-pesquisadora explica que os textos são usados com funções diferentes. Eles possuem uma funcionalidade para cada situação desejada. Se você deseja preparar um prato, você opta pelo gênero receita, mas se a sua intenção é se informar, refletir, explicar, avaliar, conceituar, expor ideias para conhecer algo, você certamente fará uso de um artigo de opinião. Por isso, é importante reconhecer a função de cada tipo de texto. Após a fala da professora-pesquisadora, a aluna Antônia ressalta que a importância dessa diferenciação entre tipo e gênero, certamente, será útil no momento da produção de texto, pois, se, na proposta, a professora-pesquisadora nos pede para escrever um texto injuntivo, dissertativo, narrativo ou descritivo, temos que saber as características desse tipo para produzirmos o texto corretamente.

Para nosso estudo, o foco de interesse é a concepção de ensino e aprendizagem pelo viés dos gêneros textuais, pressupondo que o trabalho desenvolvido contribua para o sucesso dos educandos nas várias possibilidades do uso da linguagem, em qualquer forma de realização. A quem conduz os processos pedagógicos cabe reconhecer esses pressupostos e investir em atividades de estudo que conduzam o aluno a correlacionar os elementos textuais e, assim, gerar sentido para o que lê.

Dessa forma, os gêneros devem ser entendidos, como ferramentas que possibilitam não somente a comunicação social, mas também como objeto de ensino versátil e fundamental para a aprendizagem de Língua Portuguesa. Essas premissas devem ser amplamente repensadas e discutidas pelos professores que atuam diretamente com o ensino da língua, a fim de que possam se aperfeiçoar e articular as diversas práticas de ensino.

Como o material usado nas aulas experimentais foi do tipo narrativo e dos gêneros conto e crônica, vamos na sequência apresentar a superestrutura do texto narrativo, a partir dos estudos de Van Dijk.

2.2 As superestruturas do texto narrativo

Explicitaremos aqui as superestruturas e as estruturas globais que caracterizam o tipo de texto narrativo. Para Van Dijk (1978, p. 144), “as superestruturas são um tipo de esquema abstrato que estabelece a ordem global de um texto e que se compõem de uma série de categorias [...]”.

Podemos definir as superestruturas como a ordem ou a organização mais ou menos definidas dos textos.

Trata-se de um esquema de ordem cognitiva e hierárquica e, além disso, possui uma base psicológica em forma de regras, processos e categorias, que impactam diretamente na elaboração e interpretação de textos. Vale ressaltar que as superestruturas caracterizam os tipos textuais impondo-lhes limitações quanto ao seu conteúdo semântico.

Uma superestrutura é um tipo de formalização do texto, cuja macroestrutura é definida pelo conjunto de proposições que servem para dar sentido, unidade e coerência global ao texto. Essa definição faz-se necessária, nesta pesquisa, para que possamos compreender melhor o processo de ensino de um determinado gênero textual. O estudo de Van Dijk é amplamente aproveitável para o ensino dos gêneros textuais na Educação Básica, assim como as funções que eles desempenham na produção e no processamento dos discursos. Nesse sentido, o autor aponta a necessidade dos educadores conhecerem as bases empíricas das superestruturas a serem estudadas, além disso, resalta a importância de que alguns gêneros são reconhecidos por meio de razões semânticas, pragmáticas e retóricas. É preciso considerar essas situações nos estudos dos gêneros, já que toda área do conhecimento aspira à cientificidade.

Van Dijk chama a atenção ao afirmar que nem todos os textos possuem superestruturas, no entanto, essa afirmação é empírica. As observações e descrições sistemáticas em cada texto devem ser consideradas, uma vez que alguns gêneros possuem uma forma global quase arbitrária. Portanto, nem sempre esta é uma propriedade geral dos textos. Todo texto coerente tem um tema global, ou seja, uma macroestrutura, mesmo que escrito em apenas uma frase. Cada texto pertence a um tipo convencional e isso não se dá somente por seu conteúdo ou função pragmática social, mas por uma estrutura esquemática global que se manifesta no texto. Faremos aqui um recorte das superestruturas que compõem as sequências tipológicas narrativas, foco desse estudo, na perspectiva de Van Dijk (1978).

O autor considera a semântica como a primeira característica das estruturas narrativas, uma vez que as narrações se referem à *ação* de pessoas; a segunda característica seria a pragmática, em que as ações ou acontecimentos são explicados de modo *interessante*, de acordo com cada contexto narrativo.

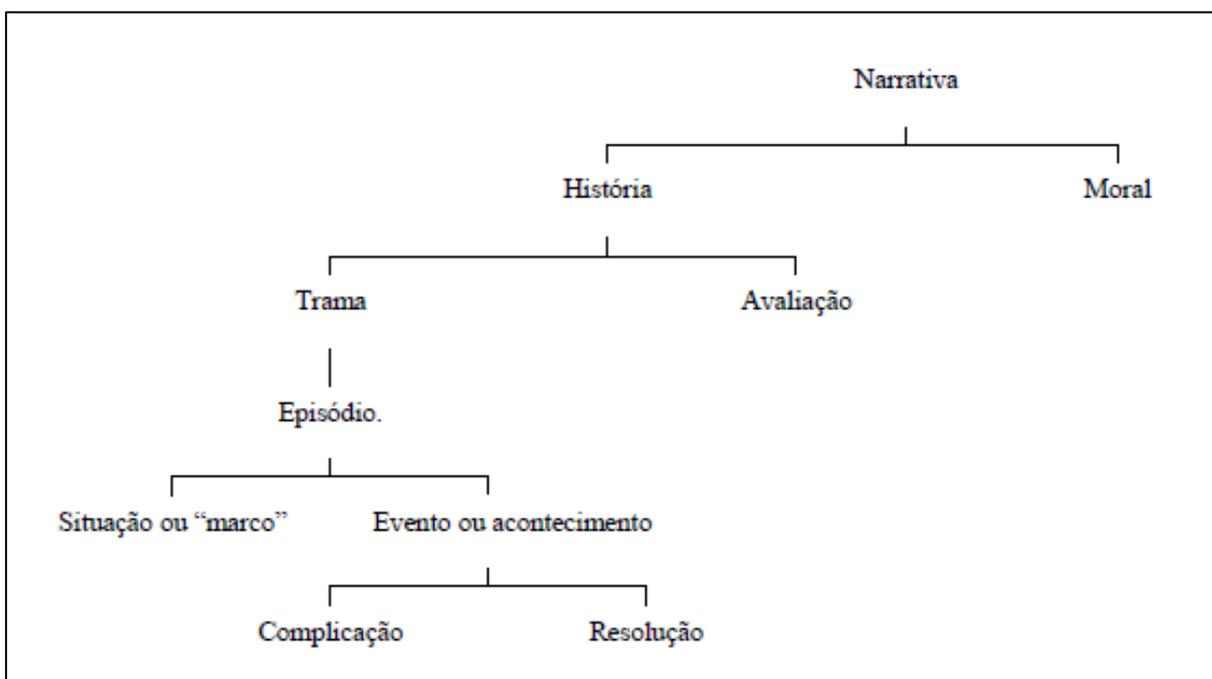
Um texto narrativo que visa cumprir a ação deve, no mínimo, conter as seguintes categorias de superestruturas: *complicação, resolução, situação ou “marco”, episódio, trama e avaliação*. Vale ressaltar que se não existe uma relação essencial entre esses elementos, não há texto narrativo.

A *complicação* é expressa em uma sequência de ações, descrita em um fragmento maior, podendo envolver pessoas e, conseqüentemente, suas reações diante o tema. A *resolução* pode ser tanto positiva quanto negativa, e ambas as estruturas formam o núcleo de um texto narrativo cotidiano.

Na sequência da superestrutura narrativa temos *situação ou “marco”*. Nesta parte do texto narrativo especificam-se as circunstâncias, “o marco e o sucesso juntos formam algo que podemos chamar *episódio*”. (VAN DIJK, 1978, p. 155). O autor reforça que a categoria do episódio é apenas recursiva e depende do contexto. Por outro lado, a série de episódios denomina-se de *trama* do texto narrativo.

Essas categorias narrativas superestruturais são as partes fundamentais do texto narrativo. No entanto, existem outras categorias que surgem com regularidade nos textos narrativos, como por exemplo, a *avaliação*. Nela o narrador aponta seus medos, valores e opiniões que, juntamente com a trama, formam a verdadeira *história*. A estrutura de um texto narrativo esboçada aqui foi esquematizada por Van Dijk, mediante o diagrama da figura 1, a seguir:

Figura 1 – Esquema da narrativa.



Fonte: VAN DIJK (1978, p. 156).

A proposta de Van Dijk (1978) contribui significativamente para o nosso estudo acerca dos gêneros, reafirmando a existência de uma estreita e recíproca união entre texto e contexto. Para

ele, é no ato da fala que se constrói o conteúdo semântico e esse conteúdo torna-se a macroestrutura do texto.

A partir desse estudo de Van Dijk, a professora-pesquisadora, no último plano de ensino, conduziu o experimento-didático-formativo à aprendizagem da estrutura textual dos textos narrativos, com foco no gênero conto tradicional. Esclarecemos que essa escolha, deu-se em virtude da predominância desse tipo textual no currículo do 7º ano do ensino fundamental.

Inicialmente a professora-pesquisadora instigou os alunos a verbalizarem tudo o que sabiam sobre os textos narrativos, comentando que eles são os mais variados do mundo e que uma simples conversa pode ser considerada uma narração. Além disso, explicou que vivemos rodeados de lendas, mitos, contos, crônicas, romances, novelas, piadas, músicas, poemas, entre tantos gêneros de textos narrativos.

Em seguida, ela entregou a folha impressa, contendo o conceito de narração, e os elementos essenciais do tipo narrativo (enredo, tempo e espaço, personagens, foco narrativo, discurso direto e indireto).

Após a leitura, identificação das palavras-chave e discussão dos conceitos apresentados, nas aulas experimentais subsequentes, ela propôs a identificação desses elementos usando estratégias variadas, como vídeos, músicas, leitura de outros contos, jogo das previsões e outros exemplos que propiciaram o reconhecimento das relações entre as partes de um texto como fatores que contribuem para o princípio da continuidade e da progressão nos textos narrativos. A atividade final destinou-se à produção textual de um conto tradicional, apresentada mais adiante.

Dentre as estratégias que levaram os alunos a perceber a estrutura da narração, o vídeo do conto intitulado “Nas garras do primeiro amor”, presente na obra *O menino no espelho*, de Fernando Sabino oportunizou a turma a percepção dos elementos que compõem o enredo do conto (introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho). Por meio do ritmo da história, eles identificaram facilmente os elementos que fazem parte de uma sequência narrativa. As evidências dessa percepção puderam ser confirmadas nas falas dos alunos. Inácio, atento ao enredo da história iniciou a fala dizendo que logo na apresentação, o garoto Fernando, protagonista da história, revela-se apaixonado pela sua prima, mas Peixoto, um homem bonito e grande, convida sua prima para sair. Na sequência, a professora-pesquisadora pergunta se é possível perceber quando e onde se passa essa história. Os alunos em coro identificam o momento em que a informação é apresentada no vídeo. A professora-pesquisadora pergunta quem são os protagonistas e antagonistas da história e quais são as suas ações no desenrolar do enredo. Inácio retoma a palavra e responde que os protagonistas são o

Fernando, o Peixoto e a prima Cíntia, e os antagonistas são o cachorro, o pai e a mãe. Sabrina, pede a palavra e afirma que no desenvolvimento da história, primeiro Fernando bolou um plano envolvendo o seu cachorro. Gilberto, completa dizendo que quando Peixoto entrou no carro, sentou-se nas fezes do cachorro do Fernando, furioso, rapidamente foi embora. A princípio, Fernando achou que seu plano havia dado certo. A prima que queria causar uma boa impressão no rapaz, ficou esperando-o chegar, mas ele não voltou. Assim, ela ficou triste e decepcionada.

Nesse momento, Fernando aproveitou a oportunidade para acalentar a moça. Inácio completa dizendo que o clímax da história inicia-se no momento em que menina descobriu o plano de Fernando, tudo mudou, ela, muito brava com a arte do primo, xingou-o reclamando para os pais dele. Fernando ficou desolado e arrependido com a situação. Nesse momento, a aluna Cristina, afirma que o clímax da história continua, pois quando a prima Cíntia escreveu um bilhete para Fernando, o menino, muito feliz, correu e abriu o envelope do bilhete com um canivete, nesse momento, sem que ele percebesse, o texto da mensagem havia sido partido ao meio. Assim, a interpretação do bilhete foi errada, o texto dizia: *“Fernando eu te amo, me perdoa”*. O garoto quase morreu de tanta emoção ao ler o bilhete. E quando a encontrou disse-lhe baixinho ao seu ouvido: *“Eu também te amo!”* Nesse momento, a prima olhou desconfiada para Fernando, sorriu e logo partiu. Inácio, apresentou o desfecho da história ao dizer que quando Fernando foi reler o bilhete, percebeu que dentro do envelope havia o outro pedaço de papel que foi partido com o canivete, então, o garoto uniu as duas partes e releu o bilhete que na verdade dizia: *“Fernando, eu te amolei ontem não foi? Me perdoa te chamar de moleque!”* Na verdade não era uma declaração de amor e sim, um simples pedido de desculpas.

Assim, com base nos relatos dos alunos a respeito das partes constitutivas e fundamentais de um conto podemos nos reportar as palavras de Propp (1965/1970, *apud* Guimarães, 2002, p. 93),

[...] o conto se desenvolve a partir de uma falha ou injustiça. Passa-se por funções intermediárias marcadas por interdições, transgressões, interrogatórios, combates, provas, perseguições, ajudas até se chegar no desfecho, sinalizando por uma punição, vitória ou recompensa. As funções se desenrolam segundo as que precederam, uma afetando a outra. Elas pertencem ao mesmo eixo, sendo que o deslocamento de uma influi na outra. Propp chama esse desenvolvimento de sequência. Um conto deve, portanto, compreender várias sequências, que, por sua vez, podem se entrelaçar, intercalar, ou interromper para outra se encaixar. (PROPP (1965/1970) *apud* GUIMARÃES, 2002, p. 93).

A professora-pesquisadora, após ouvir as falas dos alunos ao recontarem a história com as próprias palavras, os convida a rever o vídeo percebendo exatamente em que momento ocorreu no conto assistido as marcas de transgressão, incidindo na sequência do texto presente no enredo. Em seguida, ela os convida a fazer o mesmo com a música *Dezesseis* de Legião Urbana, detalhada no capítulo 2, cuja abordagem será a teoria das ações mentais por etapas.

Por essa razão e pela temática apresentada neste plano de ensino, explica-se a inclusão, neste capítulo, de um exemplo de um conto produzido por uma aluna do 7º ano, após as intervenções didáticas acerca da estrutura da narrativa realizadas durante o experimento-didático-formativo, desenvolvido na sala de aula experimental, conforme está a seguir:

Figura 2 – Texto produzido pela aluna Fabíola durante o experimento-didático realizado na turma experimental.

A descoberta do outro	
<p>Há alguns anos mudou-se um novo casal para a vizinhança de Gardenland. Para o antigo e mais luxuoso casal foram Paul e Margaret. Eles pareciam um casal normal, mas, após Paul tornar-se bêbado, passou a agredir sua mulher e fugiu de casa.</p>	
<p>A família de Margaret não se quer a ajudou, e assim por completo abandonou, começou a se desequilibrar. Os vizinhos pelo "bom" de suas famílias a internaram por um ano em uma clínica e após sair de lá todos os chamavam de "a doída". Todos os finais de semana os meninos que eram filhos dos vizinhos que internaram a doída, apedrejaram-na e lingavam-na.</p>	
<p>Certo sábado após realizarem a sua atividade maldosa e verem que a doída não havia se manifestado, resolveram adentrar em sua residência à procura de diversão em quebrar os móveis e objetos.</p>	
<p>Logo, o líder do grupo de fofos composto por Rafael, Kauar e Guilherme, dividiu-os para procura-la. Assim, os meninos resolveram subir as escadas e procurar em seu quarto. Depois que chegou, viu algo se mexendo entre as cobertas da cama, ouviu alguns gemidos, e com medo, resolveu olhar embaixo das cobertas da cama, foi quando encontrou a doída.</p>	

Com um olhar de pena viu a situação dela, doente e muito magra. Toda sua suposta raiva havia sumido, resolvendo ajudá-la. João deu-lhe um pouco de água, e queria ir a um farmacêutico próximo, mas hesitava em deixá-la sozinha.

Desde então chamou seus amigos, que como ele, ficaram com pena da doida e chamaram seus pais que resolveram ajudá-la também e parar de julgá-la mal.

Eles a levaram para um hospital e quando foi liberada, já com uma melhor aparência, os vizinhos tornaram-se amigos dela. Desde então, Margaret arrumou um emprego, consertou sua casa e sempre janta com seus novos amigos e seus filhos bondosos.

Retomando a proposta de Van Dijk (1978) que reforça os pressupostos básicos entre a estreita e recíproca união entre texto e contexto e as categorias de superestruturas que compõem o texto narrativo, podemos inferir que no texto da aluna há indícios que o ensino dos gêneros textuais poderá tanto “exercitar a reprodução dos gêneros, quanto também reinventá-los por meio do exercício de práticas de linguagem significativas proporcionadas pela escola, durante as atividades de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa”. (BENTES, 2006, p. 105)

Em suma, o presente capítulo acerca da conceitualização dos gêneros discursivos considera que a interação dialógica, preconizada por Bakhtin, parte do princípio do dialogismo e é estabelecido entre os enunciados na comunicação verbal, causando a reestruturação e a renovação constante dos gêneros do discurso.

À guisa de conclusão, esse estudo buscou reunir diferentes teóricos num amplo diálogo com especial ênfase no texto, discutindo os conceitos de gêneros textuais em diferentes perspectivas. Os interlocutores Bakhtin (1997); Marcuschi (2003; 2006; 2007); Koch (2000; 2002); Travaglia (1991; 2007) e Van Dijk (1978), de maneira geral, contribuíram para um melhor entendimento acerca das concepções de língua, texto e contexto. Esperamos que esse estudo possa colaborar para as reflexões acerca da transposição didática de estudos dos gêneros textuais para seu uso em sala de aula. Tais discussões reforçam a hipótese de que o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros textuais, quando organizado e gerido de forma interativa, dialógica e científica, permite contribuir para o aprimoramento da leitura e da produção de textos, incidindo também no desenvolvimento intelectual e afetivo dos educandos.

3. FORMAÇÃO DAS AÇÕES MENTAIS POR MEIO DOS GÊNEROS TEXTUAIS: RESULTADOS NUMA TURMA DE 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

“A verdadeira trajetória de desenvolvimento do pensamento não vai no sentido do pensamento individual para o socializado, mas do pensamento socializado para o individual” (VIGOTSKI)

À luz dos estudos da psicologia Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental, os escritos de Galperin (2001), com base nas ideias de Vigotski (1997), subsidiaram os estudos realizados para a elaboração deste capítulo que tem como tema central a formação das ações mentais nos alunos para o trabalho com os gêneros textuais. O presente estudo organizou-se em duas etapas principais: orientação e execução, buscando compreender o percurso das ações mentais no processo de sua formação.

A principal contribuição desse estudo consiste em desenvolver atividades de estudo como meio de desenvolvimento integral da personalidade dos educandos nos aspectos (cognitivo, afetivo e moral) para a formação de habilidades e conhecimentos nos alunos do 7º ano do ensino fundamental. Elkonin (1986) concebe como essencial esse tipo especial de atividade para o desenvolvimento intelectual e emocional dos alunos.

Nesse sentido, ressaltamos que a assimilação é o conteúdo principal da atividade de estudo, portanto, para que os conceitos científicos sejam assimilados e possam influenciar qualitativamente no desenvolvimento intelectual dos estudantes, é necessário que haja uma correta organização da atividade de estudo pelo professor, por meio de uma metodologia que desenvolva nos adolescentes a capacidade de estudo. “[...] o conteúdo principal da atividade de estudo é a assimilação dos procedimentos gerais da ação na esfera dos conceitos científicos e as transformações qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança, que acontecem sobre essas bases”. (DAVIDOV; MÁRKOVA 1987, p. 324)

Nesse sentido, Elkonin (1986) explica que as atividades de estudos possuem unidades ou células básicas, chamadas por ele de tarefas de estudo, que se diferenciam de todas as demais. Dessa forma, ao realizar a tarefa de estudo o aluno é o sujeito e o objeto de sua própria transformação. (AQUINO; CUNHA, 2015, sem paginação).

A tarefa de estudo possui componentes basilares para a sua aplicação, dentre eles destacam-se os objetivos e as ações, que por sua vez, relacionam-se entre si. Entre as ações fundamentais da tarefa de estudo, Galperin (2001) destaca a orientação, a modelação, o

controle e a avaliação. Assim, o alcance dos objetivos e das ações, deve ser trabalhados como um sistema que possui amplas relações, assegurando ao aluno a assimilação do conteúdo.

As tarefas de estudo podem ser consideradas um microcosmo da atividade de estudo e suas adequadas concepção e execução garantem a formação da atividade. Nela, considera-se o processo, pois o foco está no resultado. As propostas de tarefas de estudo devem constituir um sistema que possui características de *variabilidade*, *suficiência* e *diferenciação*. Nesse sentido, Aquino; Cunha (2015, s/p) apontam que:

a) partem do diagnóstico do nível real de desenvolvimento dos alunos e potencializam o seu desenvolvimento intelectual, afetivo e valorativo [...]; b) [...] não apenas considerar a apropriação dos conhecimentos científicos, a formação do pensamento teórico, senão também as emoções, os afãs, os desejos, e o desenvolvimento afetivo-valorativo dos alunos; c) [...] diferem de uma unidade didática para outra, em função das condições e do conteúdo que se ensina [...] e também em função dos estilos individuais, da formação e da experiência dos professores [...]. (AQUINO; CUNHA, 2015, s/p)

Nesse sentido, Galperin (2001) a partir de suas investigações científicas explica que a estrutura da Base Orientadora da Ação (BOA) compõe-se da possibilidade de generalização a partir dos conhecimentos, determinando a execução correta da ação. Dessa maneira, o aluno é coautor do seu próprio sistema de conhecimento e, com a mediação do professor, é capaz de estabelecer os modelos das ações a serem executadas com vistas à realização da atividade de estudo. O autor esclarece que é necessário formar no aluno a habilidade para elaborar uma BOA completa das novas tarefas de aprendizagem que serão desenvolvidas. Sendo assim, a BOA se organiza em torno de três componentes fundamentais da ação, que, por sua vez, correlacionam-se entre si: orientação, execução e controle. Para Talizina,

[...] a parte central da ação é a parte da orientação. Precisamente esta parte garante o êxito da ação. Esta se pode descobrir como o processo de utilização da base orientadora da ação. Frequentemente, os alunos não sabem valorizar a parte orientadora da ação e passam rapidamente a execução, quer dizer, a transformação do objeto da ação, para a obtenção do resultado. Assim, durante a solução do problema, eles realizam ações de maneira apressada sem analisar as condições e sem elaborar um plano de trabalho. (TALÍZINA, 1988, p. 115)

A orientação aqui é responsável pela execução exitosa de toda a ação. Essa é a base orientadora que garantirá o sucesso da futura ação. É necessário que o educando

primeiramente opere de forma independente com o objeto em estudo. Na sequência, o professor deve conduzir o ensino, orientando-o de modo que ele aprenda as unidades básicas do conteúdo estudado e seus nexos essenciais. O aluno deve ser encaminhado com clareza sobre o que vai ser ensinado, qual é o conceito a ser assimilado por ele, ou seja, deve ser direcionado para a ação da aprendizagem. Nesse momento, deve-se formar o plano mental das ações dando-lhe suporte para atuar com objeto em estudo.

Na etapa de execução ou realização da tarefa de estudo a orientação continua sendo o meio responsável pelo sucesso de uma boa execução, constituindo-se como fonte de dados e o critério de verdade do que foi dita na fase de orientação. Assim, para que o processo de apropriação do material em estudo seja efetivo, é imprescindível uma boa organização didática, dando visibilidade aos princípios organizadores, privilegiando o desdobramento de ações para o desenvolvimento de operações objetivas (práticas), verbais ou mentais nos escolares.

Nesta etapa, o aluno deve dominar os procedimentos que permitem passar das relações gerais dos fenômenos estudados até as suas particularidades; por outro lado, também deve desenvolver habilidades para fazer o movimento reverso, quer dizer, estabelecer relações entre as particularidades do conhecimento estudado aos conceitos mais gerais. Dessa maneira, o modo de organizar as tarefas de estudos é decisivo nesse processo, pois as ações assimiladas vão se formando e se transformam em capacidades intelectuais que se automatizam com o tempo. (AQUINO; CUNHA, 2015, s/p)

Por conseguinte, a etapa de controle e avaliação da tarefa, formada desde a orientação correta da atividade de estudo completam a sequência proposta por Galperin. Nesse sentido, o autor explica que os alunos precisam desenvolver individualmente estas ações. Nesse momento, já são capazes de estabelecerem “as relações entre as exigências da tarefa e de seus resultados e, ao mesmo tempo, realizam as correções necessárias ao processo, esclarecem dúvidas, descobrem a origem dos erros e os retificam”. Já a avaliação permite ao aluno autocontrole e a autoavaliação dos próprios resultados, tornando-o ativo, desenvolvendo o senso crítico e a reponsabilidade com os estudos.

Nesse sentido, buscamos nesta pesquisa uma alternativa metodológica, apresentada a seguir, para a elaboração e direção exitosa das tarefas de estudo ou de aprendizagem, sobre os gêneros textuais, conduzindo os alunos a desenvolverem habilidades de leitura e escrita com base nos textos estudados nas aulas experimentais.

3.1 A contribuição de Galperin: o seu modelo lógico

Galperin (2001), a partir de suas investigações formulou um modelo lógico organizado em quatro etapas fundamentais para formação da ação interna nos alunos. Essas etapas devem ser entendidas como um sistema interfuncional, haja vista que elas não se opõem, intercambiam-se entre si, além disso, as operações mentais que se formam em cada etapa constituem a base para as etapas subseqüentes e se abreviam no decorrer das tarefas de estudo. São elas: “1) a formação da base orientadora da nova ação; 2) a formação do aspecto material ou materializada da ação; 3) a formação de seu aspecto linguístico; 4) a formação da ação como ato mental” (GALPERIN, 2001, p. 46).

A formação da base orientadora da nova ação é o ponto inicial de toda tarefa de aprendizagem que se inicia. A seqüência metodológica é marcada pela informação dos elementos que o apoiarão nesse trajeto, como os conceitos que serão estudados, os instrumentos utilizados (folhas, cadernos, livros, computadores, etc.) e o detalhamento dos procedimentos de trabalho. Nesse momento, forma-se o que o autor denomina de plano mental da tarefa que será realizada, detalha-se o planejamento das ações futuras. (AQUINO; CUNHA, 2015, s/p).

A segunda etapa exposta por Galperin (2001) trata da formação dos aspectos materiais dessa nova ação, pode ser demonstrada em sua forma externa, ou seja, material ou materializada, buscando uma reprodução exata das relações essenciais das coisas, e somente assim, poderá ser assimilada, desde o início, pelos alunos. Logo, a primeira forma da ação inicial é necessariamente material. No caso de nossa pesquisa, nesta etapa, os alunos obtiveram o conhecimento do conceito geral acerca do que é texto, dos conceitos de gêneros e tipos textuais que circulam no dia a dia, de forma materializada, ou seja, por meio da leitura e da exploração tanto oral como escrita.

Assim, para que haja uma nova ação, deve haver uma generalização. Galperin (2001, p.48) explica que “a generalização consiste em destacar o essencial (para a ação) em vários sentidos”, em que o objeto específico da ação atua diretamente nos aspectos mais relevantes das coisas, manipulando, observando e descrevendo. Essas generalizações quando bem construídas levam o aluno a avançar criando novas leis e regularidades. Inicialmente os conteúdos são absorvidos de modo estereotipado; entretanto, possuem grande importância no processo de assimilação, pois aos poucos a ação começa a ser cada vez mais abreviada. Antes,

tudo era realizado em partes; agora, se realiza habitualmente, convertendo uma grande parte da ação mentalmente, tornando-se cada vez mais independente dos objetos.

Nesse sentido, quando se realizam de forma consciente as duas etapas anteriores, passa-se a terceira etapa que trata da formação do aspecto linguístico ou de verbalização da ação. Galperin explica que “Aqui a ação é um relato acerca da ação sem nenhum tipo de execução material e sim que participem diretamente nela os objetos”. (GALPERIN, 2001, p. 49). O autor afirma que, nessa etapa, o objeto não é mais o responsável pela ação, entretanto, o sujeito se reporta ao objeto numa tentativa de representá-lo de forma verbal (oral ou escrita), reduzindo gradativamente essa representação material, na qual a ação se faz de forma mais direta.

Assim, a linguagem assume uma importante função nesta etapa; passa a comunicar os conceitos adquiridos nas ações com os objetos, de modo claro. Tais conteúdos passam a ser verbalizados pelo aluno, baseando-se em palavras e conceitos verbais com significado único e, portanto, objetivo. Desse modo, o sujeito internaliza o conceito em função de suas ações mentais com os objetos e a linguagem externa passa a ser a portadora de todo o processo. Em suma, a ação se converte em uma ação teórica, baseada em palavras e conceitos verbais, ou seja, o aluno passa a explicar as ações.

Na última etapa do modelo formalizado por Galperin (2001), inicia-se o processo em que a ação, nesta forma verbal, começa a executar-se, de forma abreviada, para si próprio. De acordo com o autor, como uma etapa verbal interiorizada.

Na etapa mental, a verbalização oral e escrita é reduzida nesse momento. A ação passa a ter uma base de articulação expressa em forma de linguagem externa para sua auto-observação, o sujeito começa a estabelecer reflexões no campo intelectual, de forma automática, ou seja, trata-se de uma ação interna dirigida ao exterior.

Segundo Galperin (2001), a ação passa por diferentes formas, de maneira crescente, desde a forma externa até a mental final, mas não elimina a outra. Esta união de uma mesma ação mental cria possibilidades de transladação do plano abstrato e interno a uma ação externa e material. Tal transferência de ações possibilita a assimilação do conceito, integrando os conteúdos e seus aspectos objetivos.

Para nossos estudos acerca dos gêneros textuais, as atividades de estudo desenvolvidas por meio do experimento didático-formativo conduziram o aluno, nesta etapa, à ampliação das ações mentais, contribuindo na formação do pensamento teórico. Logo, a capacidade de comunicação (compreensão do texto) foi substituída pela reflexão interna, permitindo a análise e a assimilação dos aspectos linguísticos e semânticos do texto, objeto de

nosso estudo. Contudo, o ato mental da ação constitui a finalização do processo de internalização da ação externa.

Com base nesses alicerces, passaremos agora para as análises das aulas realizadas no experimento-didático-formativo, cujo foco deu-se nas quatro etapas fundamentais para formação da ação interna nos alunos.

3.2 Análise dos resultados: Plano de Ensino I

3.2.1 A construção do conceito de texto

Ao iniciar as análises dos relatos dos alunos, a professora-pesquisadora aplicou o modelo lógico de Galperin na turma experimental, analisando cada uma das etapas expostas pelo autor. Vale ressaltar que foram considerados, ao mesmo tempo, alguns aspectos relacionados ao comportamento adolescente, as condições de aprendizagem, a formação de conceitos científicos, a Zona de Desenvolvimento Próximo, assim como ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita com base nos fundamentos Vigotskianos.

Na primeira aula experimental, realizada no dia 14 de set. 2015 (ver Apêndice A - Plano I) a professora-pesquisadora organizou as duplas, para o início das atividades experimentais e ao mesmo tempo, os alunos estavam familiarizando-se com a câmera. Alguns estavam muito curiosos e ansiosos com as gravações, enquanto outros queriam sentar-se mais afastados para não serem filmados. Ressalta-se que nas primeiras gravações os alunos sentiram-se um pouco constrangidos em verbalizar seus conhecimentos. Muitos optaram por não falar ou quando tentavam se expressar diminuía o tom de voz. Aos poucos, foram se adaptando ao novo e participando com maior naturalidade.

Ao iniciar a formação da base orientadora da ação, a professora-pesquisadora realizou a motivação cognitiva com os alunos. Parafraseando Talizina (1988), trata-se de despertar nos escolares o desejo para o conhecimento por meio de uma situação-problema, com objetivos claros e definidos, impulsionando-o para o desenvolvimento intelectual e emocional.

Neste momento, buscou-se formar, no aluno, o plano mental da tarefa a ser desenvolvida, a professora-pesquisadora informou que materiais e recursos didáticos seriam usados, para execução da tarefa de estudo, evidenciou com clareza, quais eram os objetivos a serem atingidos naquela aula. Por fim, ela concluiu, dizendo aos alunos que o objetivo final

das atividades de estudos propostas nas aulas experimentais contribuiria, especialmente, para o avanço na produção textual como na interpretação de diferentes tipos de texto.

De posse dos recursos, ações e operações que eles deveriam atualizar no transcurso das tarefas de estudo, a professora-pesquisadora deu sequência perguntando descontraidamente para a turma se eles sabiam o que era um texto, quais exemplos eles poderiam citar, dando-lhes um tempo para pensar e discutir. Em seguida, completou dizendo-lhes que durante essa aula experimental eles seriam desafiados a descobrirem essa resposta. O retorno da turma para a proposta foi muito positivo, alguns mais dispostos para a aprendizagem começaram a fazer suposições, outros demonstraram-se apáticos.

Nessa lógica, a mediação da professora-pesquisadora foi de extrema relevância e grande impacto nas condições de aprendizagem, pois coube a ela conduzir o aluno a raciocinar e a buscar o princípio interno que origina determinado conteúdo, no caso, conceitos de texto. Em seguida, convidou-os a imaginarem a seguinte situação:

[...] imaginem, por exemplo, que você está lendo um livro e, de repente, encontra em uma página qualquer um papel com a palavra “madeira”. Ora, certamente você ficará intrigado ou simplesmente não dará importância a isso. Vamos pensar: essa palavra “madeira”, isolada, faz parte do conteúdo do livro?

Nesse momento, os alunos discutiram o sentido da palavra isolada do contexto e as opiniões se divergiram, sendo observados aspectos contraditórios nas falas dos alunos. A professora-pesquisadora mediando as ideias explicou que a palavra “madeira” foi colocada dentro do livro em uma folha avulsa e que ela não fazia parte do livro, logo conduziu-os a imaginar outra situação:

[...] agora imagine que você foi convidado para participar de uma trilha ecológica com a sua turma. Durante o passeio, você ouviu alguém gritar: “Madeira!”. Bem, o que você faz? Se você pretende preservar sua vida, sua reação imediata é sair correndo. Isso acontece porque a situação em que você se encontra levou-o a interpretar o grito como um sinal de alerta.

Os alunos Marcelo, Inácio e Sandra, após várias argumentações a respeito da questão, respondem: “Não, elas precisam fazer sentido!”, demonstrando compreensão inicial do conceito de texto por meio da situação apresentada. A professora-pesquisadora no primeiro momento, não conceituou o que é texto, estimulando-os a verbalizarem suas percepções.

Inicia-se na sequência a análise do segundo exemplo. A professora-pesquisadora pediu aos alunos que pensassem uma outra situação:

[...] você foi visitar um amigo querido que está hospitalizado e, ao chegar ao hospital, você se depara, nos corredores, com várias placas com a palavra “silêncio”. Bom, em outra situação, você está andando distraidamente por uma rua, a pé, e vê um pedaço de papel jogado no chão escrito a palavra “ouro”. Vamos pensar, em qual das duas situações uma única palavra pode constituir um texto?

Os alunos, atentos às reflexões, respondem rapidamente que a primeira situação pode ser considerada um texto. Na sequência, a professora-pesquisadora solicitando-lhe que expliquem com mais detalhes as suas percepções, porque a palavra *silêncio* forma um texto e a palavra *ouro* não. Ela salienta novamente que as argumentações deles são muito importantes. Com muita timidez, num tom de voz baixo, inicia-se a discussão entre eles, apresentada nos diálogos a seguir:

*Sandra: Porque está dentro de um contexto.
Inácio: a palavra “silêncio” indica que as pessoas que passam pelos corredores devem fazer silêncio. Enquanto a palavra “ouro” não faz sentido algum para as pessoas que passam na rua, pois não está num contexto, numa história.*

Logo, percebe-se que por meio de situações-problemas a turma aos poucos vai se apropriando do conceito sem nenhuma memorização mecânica. Neste ínterim, a professora-pesquisadora comenta as explicações e apresenta uma terceira situação:

[...] vamos agora pensar em outra situação: e se a palavra “Ouro” estiver escrita em um cartaz pendurado nas costas de um daqueles homens que ficam nas esquinas do centro das cidades grandes, que anunciam a compra de ouro. Nesse caso, a palavra “ouro” forma um texto?

A aluna Sandra comenta: “*Sim, forma um texto. Pois o conjunto de palavras no anúncio está expressando um sentido e não é apenas uma palavra solta*”. Com base nessas evidências, podemos perceber que os alunos iniciaram, a partir dessa aula, a assimilação do conceito de texto. Esse fato confirma o conceito de Vigotski que nos remete a um encadeamento epistemológico de ideias pautadas no desenvolvimento psíquico do escolar e nas condições sociais de educação e ensino, em que a ZDP (Zona de desenvolvimento

próximo) é o fio condutor para o diagnóstico da aprendizagem e para a formação de conceitos científicos. Ademais, o autor esclarece que:

[...] o desenvolvimento do conceito científico de caráter social se produz nas condições do processo de instrução, que constitui uma forma singular de cooperação sistemática do pedagogo com a criança. Durante o desenvolvimento dessa cooperação maduram as funções psíquicas superiores da criança com a ajuda e a participação de um adulto. [...] A singular cooperação entre a criança e o adulto é o aspecto crucial do processo de instrução [...] (VIGOTSKI 1997, p. 183).

Sob esse ponto de vista verifica-se que os conceitos científicos não são apenas um conjunto de conexões associativas que são assimilados com a ajuda da memória e nem se trata de um hábito mental automático, mas de um autêntico e completo ato do pensamento, ou seja, esse ato não se constrói apenas com a ajuda do outro, mas exige que o pensamento se eleve de forma relevante para um grau mais alto, para que, de fato, o conceito possa surgir.

Na aula experimental do dia 16 de set. 2015 (ver Apêndice A1), a professora-pesquisadora iniciou a base orientadora da ação, esclarecendo aos alunos quais seriam as atividades desenvolvidas. Ela rememora o conceito de texto estudado nas aulas anteriores e reflete com os alunos sobre a diversidade de textos com os quais temos contato desde que acordamos até o final do nosso dia. Na sequência ela pede para relatarmos o que compreendemos por texto e quais as impressões a partir das discussões feitas em sala. Seguem os relatos:

Paulo: O texto é quando você retrata algo que deseja expressar.

Cristina: O texto é usado para expressar alguma coisa. Por meio dele você pode contar uma história, desabafar e contar seus sentimentos.

Antônia: Para mim, o texto é tudo o que acontece no nosso dia a dia. Por exemplo, a nossa conversa agora é um texto; se você conta uma história engraçada pode ser em texto, tudo que conta alguma coisa é um texto.

Percebe-se aqui que os alunos possuem o conhecimento não científico do que é um texto, e a partir da mediação da pesquisadora e dos colegas, muitos alunos despertaram para o outro aspecto de que um texto pode ter uma única palavra, mas para ser um texto é preciso ter uma unidade de sentido e uma intencionalidade comunicativa. Para Vigotski,

[...] o problema dos conceitos não espontâneos, e em particular os científicos, é um problema de instrução e desenvolvimento, já que os conceitos espontâneos possibilitam a aparição dos conceitos não espontâneos

e através da instrução, que é a fonte de seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 1997, p. 218).

Em outras palavras, para o desenvolvimento dos conceitos não espontâneos é necessário que haja instrução, é preciso estabelecer uma dependência mútua, tendo em vista que são relações sinônimas e, nessas relações, encontra-se o caminho para o avanço intelectual. Desse modo, o aluno certamente se apropriará de conceitos científicos.

Nesse momento da aula, a professora-pesquisadora entregou a folha impressa intitulada “O que é um texto?” na visão de Bakhtin e Koch (ver Apêndice A2). Em seguida, solicitou a leitura silenciosa. Ao término alguns verbalizaram: “*Não entendi nada!*”, “*Eu sei o que é texto, mas nas palavras do autor não entendi!*”. A professora-pesquisadora, pediu para um aluno ler em voz alta e foi explorando, exemplificando cada termo desconhecido. Durante a leitura, ela os orientou a sublinharem as palavras-chave. De posse dessas palavras, ela presidiu a discussão perguntando o que cada um sublinhou no texto. Por fim, deu-se início a escrita da síntese com as principais ideias selecionadas pela dupla.

Vemos, então, por intermédio do exercício da escrita, que na fase de orientação, as dificuldades ficaram veladas, pois nem todos os alunos manifestaram-se, em função da timidez e medo das críticas dos colegas mais desenvolvidos intelectualmente, ao passo que na dupla, eles foram convocados a falarem uns com os outros e registrarem cooperativamente suas análises. Observou-se, nesse momento, que a promoção de trocas afetivas e cognitivas, equilibradas são aspectos indissociáveis do processo de ensino-aprendizagem.

Nesta lógica de ensino, iniciou-se o processo de formação do conceito. Segue um exemplo da síntese da dupla Serena e Inácio:

Bakhtin e Koch têm em comum a ideia de texto. Ambos consideram que os textos podem ser orais ou escritos, podem ser chamados de enunciados e têm como principal característica a interação. O texto é o conjunto de acontecimentos que formam uma situação, um contexto. Deve apresentar coesão e coerência, levando o leitor a interagir com este.

Vale ressaltar que a dupla formada pelos alunos Serena e Inácio chegou ao consenso de que o texto é o lugar da interação. Entretanto, o processo de elaboração do texto foi uma árdua tarefa para ambos, eles tiveram inúmeros desentendimentos em função do registro da síntese, manifestaram o desejo de realizarem a atividade individualmente. Ao final, após a intervenção da professora-pesquisadora, a dupla registrou a síntese demonstrando compreensão do conceito.

Nesse sentido, nota-se que as relações sociais são conturbadas, a amizade e a inimizade formam uma espécie de elo afetivo com diversas alianças, círculos e regulamentos, frequentemente inconsistentes, com formas internas de comunicação, tal comportamento emocionalmente instável dos adolescentes permeia entre a vida infantil e a vida adulta, esta última permeada por relações sérias entre pessoas maduras.

Ressalta-se que nem todas as duplas conseguiram assimilar com facilidade, registrar o conceito geral de texto e suas relações essenciais nesta primeira aula.

Na sequência, a aula do dia 17 de set. 2015 (ver Apêndice A3), a pesquisadora informou aos alunos os objetivos do estudo e que trajeto percorreriam para aprofundarem o estudo sobre a linguagem verbal e não verbal, identificando juntos a essência, os nexos dos conceitos a serem assimilados. Na sequência ela pergunta: *“O que vocês entendem por textos verbais e não verbais?”* Os alunos responderam: Sandra: *“O texto verbal é aquele que contém palavras”*. Imediatamente Inácio completa: *“O texto não verbal não contém palavras. Ele expressa o texto por meio de imagens e sinais”*.

A professora-pesquisadora suscita novas discussões perguntando como podemos classificar, por exemplo, uma charge ou uma história em quadrinhos. A princípio as evidências nas respostas dos alunos mais desenvolvidos e desinibidos mostraram que alguns alunos já possuíam um pré-conceito acerca dos textos verbais e não verbais, no entanto, logo responderam que ambos possuem os dois tipos de linguagem. Entretanto, faz-se importante destacar que os alunos com ritmo de aprendizagem mais lento, não se apropriaram ainda dos conceitos de texto, na base orientadora da ação, para eles a assimilação dos conceitos foi mais intensa na forma materializada da ação, ou seja, manipulando os textos, lendo-os silenciosamente. Tal fato pode ser explicado por dois motivos: primeiramente em função da baixa concentração às aulas e principalmente pela dificuldade de compreensão dos conceitos explorados na forma verbal.

Para Talízina, “[...] o conteúdo da base orientadora da atividade cognoscitiva (ações cognitivas), depende da “capacidade” dos hábitos que se estão formando e da amplitude de sua utilização”. (TALÍZINA, 1988, p.114). Por isso, a cada aula experimental, a orientação, a execução e o controle passaram a fazer parte do cotidiano da sala de aula, por entender que assim forma-se o plano mental da futura ação.

Na aula experimental do dia seguinte, realizada em 18 de set. 2015, (ver Apêndice A3), a professora-pesquisadora conduz os alunos a dominarem as relações gerais acerca do texto conduzindo-os ao domínio dos novos procedimentos da ação, incentivando-os a autonomia, a elaboração da BOA de forma independente, logo rememora as imagens de textos

verbais e não verbais trabalhadas na aula anterior e passa a palavra para os alunos. A aluna Cristina, muito participativa, pede a palavra e comenta:

A placa “proibido fumar” pode ser considerada um texto, pois ela estabelece uma comunicação entre o dono do posto e o cliente que, ao ver a informação, atende ao pedido de não fumar.

A professora-pesquisadora retoma a palavra dizendo que por meio da imagem da placa “proibido fumar”, podemos compreender que o dono do posto de gasolina e o cliente interagem. Em outras palavras, a placa é o lugar (texto) de convergência entre os enunciadores. Assim, ela fez com que os alunos percebessem que a comunicação entre eles, naquele momento, também estava sendo mediada por um texto. Outros exemplos de textos verbais e não verbais foram explorados. A respeito dessas últimas evidências sobre o conceito de texto, Koch confirma que

[...] o texto pode ser concebido como o resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que tem lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social. (KOCH, 2000, p. 22)

Defende-se, portanto, a posição de que o texto é o resultado das manifestações de interações verbais e não verbais, que possuem o intuito de comunicar algo a alguém.

Nesta linha de raciocínio, iniciou-se a exploração verbal da imagem da pintura do quadro de Candido Portinari, momento único da ação, pois as alunas Cristina, Antônia, conheciam a biografia do autor e puderam contribuir amplamente com as discussões estabelecendo novas relações discursivas e enriquecendo culturalmente a aula. Desse modo, os alunos foram percebendo o quão um texto não verbal também é carregado de significados. O aluno Paulo verbalizou suas impressões por meio das palavras:

O quadro de Candido Portinari, Criança Morta, é um texto porque possui personagens e uma história que pode ser interpretada pelos detalhes que as imagens apresentam. Marcelo: É possível criar outra história sobre os personagens, a partir da imagem.

Por isso, é importante que a aprendizagem da língua oral e da escrita seja oferecida aos alunos por meio de ações repletas de significados, pois não se pode propor o ensino de modo simplista: é preciso que, durante o processo de instrução escolar, o professor propicie

mecanismos para o desenvolvimento dos processos psíquicos, como a atenção voluntária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a diferenciação. Caso contrário, o professor conseguirá apenas uma “assimilação irreflexiva de palavras, um simples verbalismo” [...] (VIGOTSKI, 1997, p. 185). Dessa forma, a criança não formará conceitos, mas apenas sequências de palavras, assimilando mais com a memória do que com o pensamento, manifestando-se impotente mediante os conhecimentos assimilados.

Outra ideia que parece evidente é que o ensino de língua deve-se apoiar também nas obras de arte e, em geral, em textos de qualidade que refletem a vida e a cultura humana em pleno funcionamento. As aulas experimentais mostraram a capacidade dos alunos para entender a arte, os signos gráficos, as alusões icônicas, a comunicação social mais ampla. Consideramos que esse é papel essencial da escola e do professor, para o qual o processo de ensino-aprendizagem brinde as mais belas oportunidades.

Com isso, a pesquisadora também pode constatar que a linguagem tanto na forma verbalizada quanto na escrita cresce, cada vez mais, se tornam práticas sociais de interação e se aprimoram com os anos. Nesta fase os alunos desenvolvem o pensamento, transformando a sintaxe dos significados em sintaxe das palavras. Para Vigotski,

O pensamento deixa a presença do assento lógico em uma das palavras da frase, destacando com ele o predicado psicológico sem o qual cada frase torna-se incompreensível. A fala exige passar do plano interno ao externo enquanto que a compreensão pressupõe o movimento contrário, do plano externo da linguagem ao interno. (VIGOTSKI, 1997, p.304).

Nas atividades propostas, as evidências nos mostraram que os alunos foram instigados a realizarem os dois movimentos citados pelo autor, primeiramente passando do plano interno da linguagem ao externo e, posteriormente, a tomada de consciência dos significados verbais das palavras no contexto. Vale ressaltar que nas palavras do mesmo autor “a linguagem *externa* supõe a transição do pensamento da palavra, é um processo de materialização e objetivação do pensamento” ao passo que na linguagem *interna* observa-se “um processo de sentido oposto, um processo que parece dirigir-se de fora para dentro. Um processo de evaporação da linguagem transformando em pensamento. [O destaque é nosso]. (VIGOTSKI, 1997, p. 339)

3.3 Análise dos resultados: Plano de Ensino II

3.3.1 O desenvolvimento dos conceitos de Tipos e Gêneros textuais

Na aula do dia 23 de set. 2015 (ver Apêndice B - Plano II), iniciou-se a base orientadora da ação dos tipos textuais por meio de uma conversa informal sobre os diferentes tipos que existem atualmente em nossa sociedade, como eles se agrupam e se classificam. Com vistas a descobrir quais conhecimentos os alunos já possuíam acerca dos tipos, a professora-pesquisadora perguntou quem poderia dizer alguns exemplos. Os alunos de forma equivocada e muito convictos foram dizendo aleatoriamente vários nomes dos gêneros e tipos de texto concomitantemente, tais como: lenda, carta, fábula, contos, narração, outros gritavam “descrição” evidenciando uma situação problemática instaurada, o conceito de tipo textual vinculado ao conceito de gênero.

Diante da situação, a professora-pesquisadora fomentou as discussões informando aos alunos que a partir do conceito de texto construído, juntos iam descobrir como os tipos foram agrupados e classificados, e quais são os gêneros de texto mais comuns em nosso dia a dia. Para isso, apresentamos a tipologia textual, recorrendo ao linguista Travaglia (2007).

Por conseguinte, a professora-pesquisadora entregou a folha impressa contendo o conceito e a classificação sobre os tipos de texto na perspectiva do falante em relação ao objeto do dizer (ver Apêndice B2). Na sequência, ela solicitou a leitura em voz alta apenas do conceito geral - tipologia textual - na visão do autor, solicitando que eles verbalizassem quais palavras-chave do conceito eles identificaram, convidando-os a interpretá-las oralmente.

Na sequência, a pesquisadora informou aos alunos que esse autor classificou os textos em quatro tipos principais, chamados de descrição, narração, dissertação e injunção.⁷

Após explicações detalhadas desses conceitos, os alunos sublinharam as ideias principais e discutiram nas duplas os conceitos lidos. Com base nesses alicerces, o estudo dos tipos textuais foi se corporificando em sala de aula. Com relação à narração e à descrição a assimilação foi rápida, pois os alunos têm mais contato com esses tipos de texto. Entretanto, a dissertação e a injunção, a princípio, o processo de assimilação foi mais lento. Constatou-se que o entendimento dos diferentes tipos deu-se somente a partir das análises das diferenças entre o conteúdo, o estilo, a estrutura composicional e o objetivo característico que compõem os diferentes gêneros desses tipos textuais. Vejamos no diálogo a seguir, como se deu parte desse processo.

⁷ Travaglia (2007) apresenta outras classificações, porém para o nosso estudo, adotamos essa tipologia textual.

Na sequência, a pesquisadora instigou-os por meio da seguinte pergunta orientativa: “*Desses quatro tipos, quais vocês já conhecem?*” Os alunos responderam em coro: “*A narração e a descrição*”. Em seguida, o aluno Inácio pede a palavra:

No texto narrativo temos uma situação inicial, o desenvolvimento, conflito, o clímax e o desfecho, conta um fato; já o texto dissertativo não tem essas características. O texto lido critica a sociedade machista.

A evidência na fala do aluno apontou-nos indícios sobre a importante tarefa do professor de prover o ensino não somente pautado nas organizações curriculares, mas também considerando que a aprendizagem está sempre diante do desenvolvimento, não se deve partir do princípio de que o aluno já domina o conceito, deve-se ensiná-lo, sobretudo, a pensar nos conceitos.

Professora-pesquisadora: Então, como podemos interpretar a seguinte afirmação: Um texto é tipologicamente variado – heterogêneo?

Sandra: Quer dizer que um tipo de texto pode estar misturado a outro, não pertencendo a um tipo apenas.

Juliana: O texto pode ter mais de um tipo dentro dele mesmo, pode haver partes de narração, descrição ou até mesmo injunção, mas sempre haverá um tipo que predominará no texto.

Cristina: O tipo pode variar de acordo com o texto que você deseja escrever.

Vigotski (1997) afirma que a lógica do pensamento dos escolares não segue os currículos, e sim a sua própria lógica de desenvolvimento. Diante disso, nosso experimento nos mostrou a enorme importância da fala na formação da BOA. A ação linguística não se forma à margem do resto das ações, senão que faz parte substancial tanto da BOA, como da fase material e posteriormente da ação mental.

Nesse sentido, a professora-pesquisadora prosseguiu a explicação dizendo que a expressão tipo de texto é confundida com a expressão gênero de texto. Ela explicou que neste estudo, estamos diferenciando tipo textual de gênero, seguindo a teoria de Travaglia (2007). Como já foi apresentado, há 4 tipos textuais e em cada um deles, há inúmeros gêneros produzidos pelos usuários da língua. Os diálogos a seguir apresentam um trecho da discussão entre a professora-pesquisadora e os alunos:

Professora-pesquisadora: Ao falarmos de conto de enigma, conto de mistério, estamos falando de tipo ou de gênero textual?

Alunos respondem em coro: Gênero textual.

Marcelo: Um tipo de texto pode aparecer dentro de outro tipo?

Nota-se pela resposta em coro dos alunos a introdução de um novo conceito, o de gênero textual que aos poucos foi sendo introduzido e aprofundado. Entretanto, o questionamento, do aluno Marcelo oportunizou a professora-pesquisadora explicar que um texto narrativo, por exemplo, pode conter parágrafos descrevendo a moradia da personagem, as vestimentas da protagonista, o local onde acontecem os fatos, desde que tenha sentido e relação com o texto. Assim, teremos um tipo de texto dentro de outro. Nesse caso, podemos dizer que temos um texto narrativo com sequências descritivas, do gênero conto. Nas palavras de Talizina, [...] “a efetividade da assimilação se aumenta, se os conceitos forem introduzidos não de maneira isolada, mas em um sistema. Isto permite ao aluno ver as semelhanças e diferenças, compreender as relações entre elas”. (TALÍZINA, 1988, p. 142)

A professora-pesquisadora baseando-se na teoria de Talizina sentia-se cada vez mais imbuída de seu método. Apresentou os conceitos na forma materializada da ação por meio de esquema, a fim de conduzi-los ao reconhecimento das características necessárias e essenciais sobre cada tipo textual.

Com relação aos textos injuntivos, embora os alunos demonstrassem familiaridade com eles, desconheciam a nomenclatura “injunção” e apresentaram dificuldades em classificá-lo quanto ao tipo. A professora-pesquisadora convidou-os para analisar um texto que ensina a preparar um bolo, nesse momento, ela os deixou conversarem livremente sobre o texto e a imagem de um bolo de amêndoa. Na sequência, pediu-lhes que retomassem o esquema de Travaglia (2007) e tentassem classificar em que tipo de texto ele estaria inserido. As falas a seguir nos revelaram fatos importantes para nossas análises do método experimental:

Professora-pesquisadora: De acordo com os conceitos e com a divisão apresentada por Travaglia, em que tipo textual a receita se insere?

Alunos: A receita ensina a fazer o bolo, ela é do tipo injuntivo.

Professora-pesquisadora: E quem sabe me dizer qual é o gênero desse texto?

Alunos: O gênero é a receita.

A princípio, os alunos demonstraram compreensão. Entretanto, a professora-pesquisadora apresenta um segundo exemplo de texto injuntivo, a bula de remédios, e perguntou em que tipo de texto a bula está inserida, logo os alunos demonstraram-se confusos:

Fabiola: Tia, o gênero bula de remédio é uma mistura de tudo! Sandra: Tia, a bula pode ser inserida na descrição porque caracteriza do que o medicamento é composto e na dissertação porque explica para que o remédio serve.

A professora-pesquisadora retoma a fala das alunas Fabiola e Sandra e completa dizendo que um texto dificilmente pertence a um único tipo, e pergunta novamente qual a predominância do tipo textual apresentado na receita.

Alunos: Dissertação!

Professora-pesquisadora: Vocês estão certos disso? Retomemos o conceito de tipo dissertativo, de Travaglia. A dissertação busca-se o refletir, o explicar, o avaliar, o conceituar, expor ideias para dar a conhecer, para fazer saber, associando-se à análise e síntese de representações.

Antônia: É a injunção!?

A partir dessas falas nota-se que os alunos ainda não compreenderam o conceito dos tipos injuntivos, até o momento eles apenas construíram o conceito prévio da atividade e, geralmente, é assim que acontece com o ensino atualmente, o aluno não é conduzido a pensar logicamente, isso requer tempo e paciência. Fazer com que os alunos façam o movimento do geral para o particular, numa lógica dedutiva é oferecer-lhes condições para aprenderem. Segundo Talizina (1988) “[...] por isso é necessário que os escolares solucionem, de maneira independente, vários problemas que requerem da atividade que se forma e dos conhecimentos que se assimilam”. (TALÍZINA, 1988, p. 144). A eficácia do processo de ensino-aprendizagem está imbricada nas relações que o aluno estabelece com o conteúdo em busca da solução do problema, este é determinado a partir da necessidade do aprendiz.

Na sequência da aula, a pesquisadora reforça aos alunos que os gêneros são estruturas socialmente reconhecidas, por meio deles atingimos nossas intenções comunicativas. Além disso, ocorrem em situações específicas de comunicação. Por exemplo, se queremos contar uma história podemos optar optamos pelo gênero conto; se desejamos aprender algo, estudar sobre um determinado assunto, optamos por ler artigos científicos, reportagens e outros. Pode-se dizer que se tratam das variadas formas de linguagem que circulam em nossa sociedade, sejam elas formais ou informais. Aos poucos, por meio de vários outros modelos de textos os alunos foram percebendo as diferenças entre eles, assimilando o conceito de tipos textuais e gêneros.

No início, a pesquisadora, ao rever as gravações, percebia-se repetitiva durante às aulas experimentais, com o passar do tempo, ela chegou à conclusão que quanto mais ela

retomava os assuntos trabalhados nas aulas anteriores estabelecendo novas conexões, deixando os alunos verbalizarem seus conhecimentos, mais eles gostavam das aulas e assimilavam os conteúdos subsequentes mais facilmente. Além disso, favorecia o clima de descontração permitindo aos alunos estabelecerem relações com os seus conhecimentos espontâneos. Assim, tais procedimentos passaram a ser constantes no dia a dia da sala de aula experimental.

Na aula do dia 25 de set. 2015, (ver Apêndice B3), após reafirmar os conceitos construídos com a turma, a professora-pesquisadora inicia o estudo dos gêneros textuais, ponto forte dessa pesquisa, esclarecendo-lhes que a compreensão desse assunto é de suma importância para o desenvolvimento deles com relação à interpretação e produção de textos.

Diante do conceito de gênero impresso, os alunos leram em voz alta e sublinharam as palavras-chave, na sequência, ela solicitou o registro de uma pequena síntese. Observou-se que a maioria dos alunos conseguiu registrar o texto demonstrando mais facilidade na sua elaboração. Em seguida, os alunos, verbalizaram o que entenderam do conceito de gênero, nas palavras de Bakhtin,

Fabiola: Não importa o texto, seja ele oral ou escrito, apresenta características que te ajudam a identificar a que gênero pertence.

Cristina: Eu entendo que os gêneros possuem um conjunto de características que podem se alterar de acordo com a forma do texto.

Marcelo: Você explicou que o tipo é narrativo, mas tem textos que aparecem que o gênero é narrativo. Isso está correto.

Nas falas das primeiras alunas percebe-se a compreensão inicial do conceito a ser assimilado. Em contrapartida, Marcelo revelou em sua pergunta uma certa confusão na compreensão do conceito geral de gênero textuais. Ressalta-se que Marcelo é um aluno muito estudioso, atento às aulas e às explicações, às vezes é perceptível que ele já se apropriou do conceito, mas elabora perguntas com o intuito de testar os seus próprios conhecimentos, em função de sua insegurança, tornando-se confuso, comportamento característico dos adolescentes.

Tal fato favoreceu a reflexão da pesquisadora em dois sentidos: primeiramente, sabe-se que os alunos precisam de um tempo maior para a absorção de conteúdos mais complexos para que haja apropriação/internalização pelo sujeito, no entanto, comprova-se que o tempo das aulas experimentais para o estudo dos gêneros textuais foi curto, em virtude da

complexidade e amplitude do assunto. Por isso, optou-se no último plano de ensino em trabalhar apenas com o tipo de texto narrativo, com ênfase no gênero conto.

Na sequência da aula, com vistas a aprofundar o conceito de gêneros baseando-se na ação materializada, a professora-pesquisadora propôs um trabalho em grupo com revistas. Os alunos, de posse das revistas e jornais, folhearam as páginas e discutiram entre eles a variedade de gêneros que compõe uma revista ou um jornal. Após observarem os textos uns dos outros e conversarem livremente sobre eles, a professora-pesquisadora solicitou que cada aluno selecionasse um gênero textual e o colasse no caderno. Para a próxima aula todos deveriam se preparar para apresentar para a turma o gênero escolhido, a que tipo textual pertence e o tema central.

A professora-pesquisadora orientou os alunos na seleção dos textos e esclareceu as dúvidas, fazendo-os retomar os conceitos de Travaglia, sobre os tipos estudados na folha impressa sempre que necessário, antes de classificá-los. Na sequência, seguem as apresentações dos alunos:

Carina: Grande parte do texto descreve sobre a atuação do papel dele como ator na novela.

Ricardo: Eu vou falar sobre a injunção. Meu texto é uma receita ensinando a fazer um brigadeiro tradicional e um bolinho de chuva. E as características principais desse tipo de texto é que ele é muito comum em nosso cotidiano, como os manuais e as receitas e nos ensinam a fazer algo. Geralmente são usados verbos no imperativo.

Sandra: O meu texto é uma charge, o tipo textual é a narração. A charge faz uma crítica às pessoas que fazem trapaça e os personagens revelam isso nas ações uns com os outros. Além disso, as principais características do tipo narrativo são contar fatos, acontecimentos, uma história com personagens.

Sabrina: O meu texto é do gênero reportagem e o tema é sobre a “Bolsa família; o tipo textual é dissertação.

A professora-pesquisadora, nesse momento, pede para um integrante do grupo explicar qual é a diferença entre os gêneros receita, reportagem e charge. A aluna Carina pede a palavra:

Carina: A receita ensina como preparar os alimentos. A Dissertação expõe uma ideia e... só![...].

Na sequência, a aluna Sandra, retoma a palavra do grupo e ajuda a colega complementando:

Sandra: Ela também busca refletir sobre alguma situação, apresenta ideias novas sobre algo. Apresenta argumentos contra ou a favor; são características que predominam no tipo dissertativo.

Nesse caso, podemos analisar a situação considerando a importância de se adotar uma estratégia de ensino diferenciada para cada tipo de aluno, ou seja, o aluno mais adiantado cognitivamente, o que precisa de um tempo maior para assimilar ou até mesmo o aluno mediano devem ter sempre papéis diferenciados na sala de aula, nenhum deles precisa sentir-se em condições de inferioridade, é preciso ressaltar os diferentes saberes, pois é nesse contexto que a “relação entre o desenvolvimento destas linhas opostas, descobre-se sem dúvida alguma a verdadeira natureza: a conexão entre a zona de desenvolvimento próximo e o nível atual de desenvolvimento”. (VIGOTSKI, 1997, P. 254)

Os relatos revelam como os alunos foram se apropriando lentamente dos conceitos, alterando significativamente a prática da pesquisadora, que aos poucos foi mais paciente e segura do método de ensino que estava sendo aplicado. No início a resistência dos alunos foi um fator que influenciou os estudos, pois eles queriam resolver os problemas práticos primeiramente, resolver os exercícios e redigirem a produção final antes de se apropriarem do conceito, o que é da rotina escolar. Progressivamente foram descobrindo o método de apropriação de conceitos, na medida em que o experimento foi avançando.

Por conseguinte, a professora-pesquisadora no primeiro momento da aula do dia 30 de set. 2015 (ver Apêndice B4), retomou a folha impressa denominada “Gêneros e tipos textuais” contendo seis pequenos textos de gêneros variados. Em seguida solicitou-lhes a verbalização.

Paulo, timidamente, pediu a palavra, justificando-se ter concluído a atividade em casa e solicitando a oportunidade de expressar com suas próprias palavras o que havia entendido da tarefa:

Vou falar da dissertação! O gênero eu coloquei a propaganda, a reportagem e o verbete. A característica desse gênero é que apresenta argumentos, ideias e conceitos. A ideia central é fazer expor, fazer com que o leitor reflita e consiga explicar.

Vê-se que o aluno assimilou o conceito de tipo textual, indo além do aspecto formal da ação, ou seja, a forma verbal foi preparada antecipadamente na forma materializada da ação, por meio de uma atividade de estudo dirigida e bem orientada pelo professor.

Com relação à verbalização da aluna Antônia, a seguir, nota-se um alto nível de desenvolvimento intelectual, pois a formação verbal ocorreu em sua forma completa. Vejamos o relato da aluna:

Posso falar da descrição? As principais características são: apresenta adjetivos, muitos verbos de ligação e, conseqüentemente, predicativos do sujeito. O gênero eu citei a reportagem e o artigo, devido ao fato desses gêneros também apresentarem trechos em que predominam a descrição. E a ideia central do texto é caracterizar, dizer como algo ou alguém é, descrever, detalhar.

Essa ação completa confirma as palavras de Talizina, ou seja, a relação do desenvolvimento intelectual e a formação da ação verbal. É possível verificar que houve um grau determinado de generalização de sua forma material na etapa anterior, dito de outra maneira, a ação material, reforçada pelas palavras, se converteu em verdadeiros significados para aluna.

Outro fato interessante ocorreu, nesta mesma aula, quando a professora-pesquisadora perguntou quem saberia falar qual é a importância de aprender os diferentes tipos e gêneros de texto na escola. O aluno Inácio, impulsivamente, logo pediu a palavra e verbalizou:

Este estudo vai nos ajudar a diferenciar um gênero do outro, para sabermos responder questões que envolvem textos de diferentes gêneros. Desse modo, você também aprende a escrever melhor, a descrever os personagens nos textos narrativos. Aprender essa diferenciação entre os diversos textos nos ajuda a interpretar melhor.

Nesse momento, houve uma espécie de disputa entre Inácio e Cristina, ambos são muito inteligentes e interessados nos estudos, logo queriam demonstrar mais conhecimento perante a câmera e para os demais colegas, enquanto os outros alunos estavam esperando uma oportunidade para falarem:

Discordo do Inácio! Aprender sobre os gêneros é bom não somente para os estudos mas para a vida mesmo, pois quando você ler uma receita de bolo, por exemplo, vai saber diferenciar o tipo de texto que está lendo e saberá para que ele é usado. Em uma conversa com outras pessoas, como você vai defender a sua opinião sem reconhecer os diferentes tipos de texto?

A partir das falas dos alunos Inácio e Cristina, a professora-pesquisadora retoma a palavra e fomenta as discussões dizendo que cada gênero é empregado em diferentes

situações socio-comunicativas. Além disso, possuem características marcantes de variação e heterogeneidade linguística. Eles possuem uma funcionalidade para cada situação desejada. Entretanto, se desejamos preparar um prato, optamos pelo gênero receita, mas se a intenção é se informar, refletir, explicar, avaliar, conceituar, expor ideias para conhecer algo, certamente faremos uso de um artigo de opinião. Por isso, é importante reconhecer a função de comunicativa dos gêneros textuais. Para Bakhtin, “a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo”. (BAKHTIN, 1997, p. 262)

Para Bakhtin, os diálogos do cotidiano, os relatos do dia a dia, a carta (em todas as diversas formas), os documentos oficiais, as manifestações publicísticas, os textos científicos e os gêneros literários, exemplificam a amplitude da heterogeneidade dos gêneros discursivos.

No desenrolar dessas aulas sobre tipos e gêneros textuais, a professora-pesquisadora propôs uma atividade na forma materializada da ação, salientando aos alunos que não se trata de uma avaliação e sim de uma atividade a ser resolvida com colaboração dos colegas. Para isso, entregou aos alunos um “simulado” impresso, contemplando diferentes gêneros de texto (ver Apêndice B5). Informou ainda, que a resposta final deve revelar o consenso das discussões do grupo. Além disso, elucidou aos alunos a importância de reconhecer os diferentes gêneros textuais primeiramente, a fim de interpretá-los cada vez melhor. Segundo Talizina,

para a preparação da forma verbal, é necessário acostumar as crianças a pronunciar todas as operações que eles realizam na forma material (materializada). Constantemente, as crianças se recordam que tem que nomear tudo o que eles fazem: “fazer e dizer”. Gradualmente, a materialização desaparece e a ação, não de imediato, transforma-se em ação verbal interna. (TALIZINA, 1988, p. 127)

É importante destacar que a organização dos grupos nesta aula foi muito conturbada, pois os alunos pediram para não serem sorteados nos grupos de trabalho e que pudessem escolher seus próprios grupos. A professora-pesquisadora retomou os combinados com a turma e os organizou, por meio de sorteio, causando um forte descontentamento em alguns alunos.

Um outro aspecto importante com relação ao comportamento adolescente, refere-se à maturação sexual, que também transcorre nesse período, influenciando na formação da

personalidade. As meninas da turma demonstram um nível mais elevado de amadurecimento tanto do ponto de vista sexual quanto do cognitivo, os meninos ainda brincam uns com os outros com as mãos, com pequenos objetos e trocam figurinhas, enquanto as meninas pensam em namoro, exercendo grande influência sobre os meninos. Elkonin explica que, “o crescimento das forças intelectuais e físicas da criança e a maturação sexual exercem sua influência em forma mediatizada, através das relações do indivíduo com o mundo” (ELKONIN, 1986, p.119). Além disso, é na fase da adolescência que as funções psíquicas superiores se concretizam e contribuem para a formação da personalidade nas relações com o outro.

No andamento do experimento foi-se mostrando que o manejo pedagógico da idade psicológica, junto a influência educativa adequadamente orientada para a formação dos conceitos científicos, surte os melhores resultados na aprendizagem, sem que necessariamente tenhamos que ver nisso uma relação causal. Fala-se aqui apenas de evidências.

No dia 01 de out. 2015 realizou-se a última aula experimental referente ao plano de ensino dos tipos e gêneros textuais. A pesquisadora estendeu-se um pouco mais neste plano, em função da complexidade dos conceitos a serem assimilados, especialmente no estudo dos gêneros textuais. Cada tarefa de estudo elaborada buscou envolver todas as relações e nexos essenciais da atividade que se pretendia formar nos alunos do 7º ano. Os objetivos propostos foram pautados em resultados, pois neles estão imbricadas as modificações as quais se pretende elevar os conhecimentos dos sujeitos pesquisados.

A princípio, a professora-pesquisadora propôs a correção do simulado e discussão dos vários tipos de texto. Ela organizou a sala em um grande círculo e retomou os conteúdos com os alunos, explorando os tipos de texto de cada questão do simulado proposto. Inicialmente, perguntou qual é o tipo textual predominante no primeiro texto e como eles descobriram que se tratava desse tipo textual. Os resultados obtidos nas respostas dos alunos apontaram evidências de que “o aluno deve ser exposto a diferentes tipos de textos e de gêneros discursivos para aprender o que os caracteriza em suas especificidades e naquilo que os identifica”. (BRANDÃO, 2002, p. 40)

A aluna do grupo A, Cristina, solicitou a oportunidade de verbalizar a escolha da alternativa representando os colegas, conforme relatado a seguir:

Tia, a resposta é a letra B. Nosso grupo ficou em dúvida. Alguns acharam que o texto da charge retratava, por meio de um desenho, o vazamento de petróleo. Outros acharam que a alternativa correta fosse a letra D, pois entenderam que o texto demonstrava, por meio de uma caricatura, o vazamento de petróleo. Por fim, ficamos em dúvida nas

palavras-chave (verbos) “retratar e demonstrar”, porém, depois da descoberta do significado da palavra “sátira”, percebemos que a alternativa correta é a letra A, pois, na verdade, o autor queria fazer uma crítica através do desenho, ou seja, não retratava e nem demonstrava.

Podemos dizer que desta forma ao realizar a orientação correta, pautada num sistema de características essenciais, que vai além de mera decodificação e memorização de conceitos, a leitura e a compreensão dos textos requerem efetivamente a ativação de um conjunto de inferências na interpretação dos textos. Em seguida o grupo B, nas falas dos alunos Paulo e Marcelo, pede a palavra e reinterpreta a palavra *sátira* e de modo subjetivo, reconhece a ironia no texto, refletindo sobre as diversas possibilidades de interpretação da palavra no contexto da charge:

Paulo: No fato de a mãe dar uma lição de moral no filho, dizendo para ele limpar os pés antes de entrar em casa.

Marcelo: As mães sempre pedem para nós tirarmos os sapatos antes de entrarmos em casa, assim, a ironia está no fato de ela fazer esse pedido ao filho todo sujo de petróleo, parecendo ser algo do cotidiano deles⁸.

Nota-se aqui que a formação do aspecto linguístico, ou verbalizada da ação, ocorre a partir do momento em que os alunos já são capazes de falarem pautados no objeto (texto), mas aos poucos verifica-se que a representação direta dos objetos vai se “despregando” para um plano mental superior, e, conseqüentemente, a compreensão do texto torna-se mais clara. Galperin (2001) explica que essa fase é um período de transição, no qual a ação linguística vai em direção ao desenvolvimento do pensamento teórico.

Para isso, é preciso contemplar o ensino dos gêneros como uma ação social da linguagem, eles devem ser vistos como ferramentas para as interações sociais e para a reflexão sobre o desenvolvimento de competências de leitura e análise em sala de aula.

Seguindo essa lógica e focada em seu método, a professora-pesquisadora, prosseguiu a aula com a leitura da reportagem “*Depoimento: não para não ter celular*”, da colunista da Folha Marion Strecker. Ela, antecipadamente, selecionou um texto que certamente fomentaria a discussão dos grupos, pois trata-se de um tema pertinente aos interesses dos adolescentes, despertando-os para a leitura. Nesse momento, iniciaram-se as discussões:

⁸ A professora-pesquisadora observou que a leitura dos alunos foi linear, literal. Entretanto, sabe-se que a intenção de charges é fazer, com humor, a crítica a uma situação atual. Assim, coube à professora, dialogicamente, despertá-los para as possíveis inferências presentes nas charges trabalhadas.

Inácio: Eu entendi que o texto nos ensina que ficar o tempo todo do seu dia no celular não é bom, porque às vezes as pessoas perdem o limite [...]. Sandra: Eu acho que além de desenvolver o vício, também faz mal à saúde, embora hoje, com a existência do whatsapp o aparelho fica longe do ouvido, está próximo ao seu corpo e transmite ao ser humano uma radiação muito forte. Eu também sou um pouco viciada, mas tento evitar ao máximo. Cristina: Eu sou totalmente viciada, mas percebo que as pessoas hoje em dia deixaram de fazer muitas coisas que faziam antes e não as fazem mais. Por exemplo, deixam de conversar com os amigos para ficarem ao celular [...] Por outro lado, o celular é muito necessário para o nosso dia a dia, as pessoas não conseguem viver sem ele.

Os alunos evidenciaram em seus depoimentos o quão a interação com o texto produziu sentido aos discursos, nas palavras de Koch “o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação” (KOCH, 2000, p. 25). Outrossim, as discussões propiciam extrair do texto relações implícitas e delas extrair um sentido, além de estabelecer outras conexões fornecendo a compreensão acerca dos procedimentos ideais para que o curso da aprendizagem por meio de textos se concretize de fato.

Nesse sentido, as evidências nas falas dos alunos apontam para o que diz Galperin, em relação à ação como ato mental. Os alunos passaram a ler os textos do simulado, e, rapidamente, identificavam o gênero textual apenas pela sua estrutura, conteúdo e a linguagem do texto refletindo mentalmente sobre ele. O autor, considera que,

[...] na etapa da ação material seu conteúdo se reduziu consideravelmente. Na etapa da ação verbal, o processo de redução conduz a uma ação de acordo com uma fórmula. Na etapa da ação do pensamento também começa a se reduzir o aspecto verbal da fórmula. Naturalmente que ao final, para a auto-observação, a ação intelectual representa um ato de pensamento puro que aparece automaticamente, dirigido pela tarefa e acompanhado pela consciência indefinida acerca de seu sentido (GALPERIN, 2001, p. 50-51).

Nesta fase, ocorre uma síntese mental da ação, o sujeito já é capaz de abstrair a essência das coisas, todas as etapas anteriores se bem construídas, são conservadas e unem-se formando uma conexão. Nesse ínterim, as ações abreviam-se constituindo um ato de generalização, em si mesmo (AQUINO; CUNHA, 2015, s/p).

3.4 Análise dos resultados: Plano de Ensino III

3.4.1 A estrutura da narração – O gênero conto

Neste último plano de ensino, destinado ao estudo da estrutura da narração, no dia 02 de out., a professora-pesquisadora iniciou a aula retomando os conteúdos trabalhados nas aulas anteriores (ver Apêndice C – Plano III). Nesse momento, a professora-pesquisadora reafirmava com a turma todas as ações mentais desenvolvidas anteriormente, pois conforme já dito, conserva-se a essência das ações anteriores, “conduzindo-os a transitarem do plano abstrato e interno para uma ação material externa” (AQUINO; CUNHA, 2015, s/p).

Na sequência, salientou que em nosso dia a dia nos deparamos com uma infinidade de tipos de textos e seus diferentes gêneros. Além disso, informou novamente que os gêneros são infinitos e se renovam a cada dia. A pesquisadora conduziu as discussões fazendo com que a turma percebesse que o contato com os variados gêneros acontece em todos os momentos do nosso cotidiano, desde um diálogo face a face ou virtual até os encontros formais, acadêmicos, culturais etc. Nesse sentido, Koch (2002) destaca que os gêneros não podem ser estudados totalmente isolados dos parâmetros da situação de comunicação. A autora enfatiza que eles diferenciam-se uns dos outros pelas características, pela estrutura e possuem uma intenção sociocomunicativa.

De posse desses conceitos, a professora-pesquisadora refletiu com a turma sobre os diversos contatos com o texto, fazendo-os perceberem que todos nós, em algum momento, contamos alguma história, uma piada, fazemos uma "fofoca" e esses gêneros textuais fazem parte do tipo narrativo.

Nesse momento, solicitou que saíssem dos seus lugares e conversassem livremente uns com os outros contando histórias vividas por eles. Ao término da conversa livre, ela retomou a aula, perguntando-lhes se eles sabiam que os textos narrativos são os mais variados do mundo. Foi um momento muito feliz e descontraído para a pesquisadora e alunos.

Em seguida, pediu-lhes para verbalizarem o que eles entenderam sobre o tipo textual em estudo, antes mesmo da ação materializada, ou seja, antes do contato com o conceito na forma impressa. A seguir, apresentamos o diálogo:

Inácio: Os textos narrativos contam os fatos, devem ter coesão e coerência entre as frases e uma sequência lógica de ideias.

Antônia: A narração possui um enredo, conflito [...].

Marcelo: Tem personagens, tempo, lugar [...]

Professora-pesquisadora: Quais exemplos de texto narrativos vocês conhecem?

Sandra: Conto de enigma, conto policial, charge, piada [...]

Antônia: Aquelas pessoas que ficam narrando o jogo, o texto é uma narrativa?

Marcelo: É uma série de filmes, também é narração?

Com base nas evidências apresentadas nas falas, nota-se que os saberes estavam no campo dos conhecimentos espontâneos. Sendo assim, coube à pesquisadora em pouco tempo, trabalhar os conceitos científicos, nas palavras de Vigotski, “a partir das propriedades mais complexas e superiores para outras mais elementares e inferiores”. (VIGOTSKI, 1997, p. 252).

A pesquisadora utilizou várias estratégias metodológicas como trechos de filmes e músicas, para diversificar as aulas experimentais, todas com objetivos muito bem definidos, conduzindo os alunos a identificarem os elementos básicos das narrativas: personagens, narrador, tempo, espaço e enredo. Com isso, em todas as aulas passou-se a aplicar o conceito geral de texto aos casos particulares.

No dia 02 de out. 2015, a professora-pesquisadora forneceu aos alunos a folha impressa contemplando o conceito de narração e os elementos essenciais de uma narrativa (ver Apêndice C2). Em seguida, pediu-lhes que realizassem a primeira leitura apenas com os olhos, individualmente, e, após, a leitura compartilhada em voz alta. A pesquisadora foi mediando as falas dos alunos fazendo com que sublinhassem as palavras-chave de cada elemento apresentado, deixando-os expressarem livremente suas primeiras conclusões e buscando relacionar a outros textos narrativos já lidos anteriormente. Em seguida, iniciou-se a discussão acerca dos elementos essenciais da narração, apresentados nos diálogos que seguem:

Marcelo: Tia, o conflito é a parte que vem antes do clímax?

Fabíola: O conflito é o “problema” que causa o clímax.

Cristina: O conflito e o clímax possuem quase a mesma intensidade, pois o conflito causa o clímax, momento de maior tensão. Um, conseqüentemente, desencadeia a ação para o outro.

Marcelo: Sherlock Holmes e Watson eram protagonistas e antagonistas no livro [...]?

Nas palavras dos alunos, verifica-se a percepção de que para escrever um texto narrativo é necessário dominar a sequência estrutural que constitui uma narração. Analisando as considerações de Brandão (2002), a autora define a narração como “uma sequência de proposições interligadas que progridem para um fim”. Ressalta ainda que para que haja uma narração, cinco elementos devem ser reunidos em um texto:

Pelo menos um ator antropomorfo constante, individual ou coletivo, que garanta a unidade de ação;
 Transformação de predicados: passagem de um estado para o outro [...];
 Um processo em que se constrói uma intriga com a integração dos fatos em uma ação única;
 Causalidade narrativa: uma lógica singular em que o que vem depois aparece como tendo sido causado por algo anterior;
 Um fim sob forma de avaliação final (moral) explícita ou a derivar.
 (BRANDÃO, 2002, p. 29-30).

Nessa perspectiva de trabalho com o texto, é de fundamental importância que o professor apresente as características, as etapas e a organização de uma produção textual. O aluno não aprende a escrever apenas escrevendo, é preciso dotá-lo de conhecimentos, mostrar-lhe a relação geral ou essencial das etapas de produção de um texto bem escrito e acima de tudo, despertar o potencial criativo. (DAVIDOV, 1999, p. 7)

Na aula do dia 05 de out. 2015 (ver Apêndice C3), a professora-pesquisadora entregou a letra da música “Dezesseis”, de Legião Urbana, após a interpretação oral e a identificação dos elementos fundamentais da narração, constatou-se um avanço significativo na assimilação dos conceitos decorrentes da eficácia da ação material. A Professora-pesquisadora perguntou para a turma que elementos compõem o enredo da narrativa que acabaram de cantar, os alunos responderam:

Stella: Tia, o enredo da narrativa é composto pela introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho.

Sabrina: O enredo é composto pela introdução e desenvolvimento do texto, além do desfecho.

Sandra: Ela se desenrola no conflito do texto.

Na sequência a professora-pesquisadora perguntou se a complicação da narrativa acontece no conflito do texto. Além disso, questionou os alunos com relação ao tempo da narrativa e solicitou exemplos:

Marcelo: Tempo cronológico e tempo psicológico. “Uma da hora da tarde, depois do almoço”, “na quarta-feira” são exemplos de tempo cronológico [...]

Inácio: “Ao anoitecer [...]”

Marcelo: O tempo da música é psicológico, exemplo: Mas de uns tempos para cá [...].

Os alunos foram manifestando a formação dos conceitos a partir do sentido geral da linguagem. A professora-pesquisadora continuou indagando sobre o espaço da narração, o foco narrativo, dentre outras características que compõem o tipo textual:

Fabiola: Pode ser geográfico ou social. O espaço geográfico é aquele que se refere à localização exata. Exemplos: “na escola, em casa [...]”
Gilberto: A letra da música foi escrita em 3ª pessoa.
Flávio: A letra da música é uma narração, e tem trechos da descrição [...].
Sabrina: A música possui um sentido para o ouvinte [...]
Marcelo: Possui um enredo, uma sequência lógica.

Vê-se que o processo de formação de conceitos possui uma estrutura específica de desenvolvimento, uma lógica dedutiva, que vai dos conceitos gerais para os casos particulares, condicionando o modo de aprendizagem dos alunos. Nas palavras de Marcelo, percebe-se a compreensão geral do texto da música, verbalizada por ele assim:

A música conta a história de um cara legal que tocava violão chamado Johnny. Em certo momento de sua vida, estava um pouco triste e quieto; então resolver apostar um pega na curva do Diabo, mas, infelizmente, foi surpreendido por uma curva fatal e se chocou com um caminhão, ocasionando a morte do garoto de dezesseis anos.

A partir desse exemplo, cabe-nos parafrasear Vigotski, segundo o autor o desenvolvimento humano ocorre sobre duas bases: o real e o potencial. A primeira é determinada pela capacidade de o indivíduo solucionar independentemente as atividades que lhe são propostas, consolida-se no desenvolvimento real. Entretanto, o nível de desenvolvimento potencial é determinado através da solução de atividades realizadas sob a orientação de um outro indivíduo mais capaz ou em cooperação com colegas mais experientes, pode ser compreendido como o plano mais elevado de desenvolvimento que a criança pode alcançar. E a zona de desenvolvimento proximal refere-se ao nível intermediário entre desenvolvimento real e desenvolvimento potencial.

É importante destacar que no processo de desenvolvimento, os níveis não são estáticos, eles se alteram por um meio cíclico de evolução, possuem uma espécie de movimento, antes o que se caracterizava como potencial, em outro momento pode se transformar em real.

Portanto, considerou-se importante o papel do professor nesse processo, por entender que não é somente ele que ensina o aluno, mas o aluno também pode aprender com seus pares. “O papel do professor é ajudar o aluno a ensinar-se a si mesmo”. (REPKIN, 2014, p.

85) E foi justamente aqui, neste encontro, entre alunos e professora-pesquisadora, que emergiram os contornos de um novo fazer pedagógico.

Na sequência do experimento didático, na aula do dia 06 de out. 2015, a professora-pesquisadora explicou aos alunos que todos participariam de um jogo, chamado por ela de “Jogo das previsões”. Na sequência, introduziu a leitura do texto a “A doida” de Carlos Drummond de Andrade (ver Apêndice C4). Durante a leitura, os alunos ouviram atentamente a história, pois a capacidade de interpretação da turma seria testada tanto na língua oral como na escrita.

Durante a leitura do texto pela professora-pesquisadora, eles deveriam arriscar bons palpites sobre o que aconteceria no conto. A sala foi dividida em grupos. A pesquisadora foi lendo o conto em voz alta, por partes e tempo em tempo, ela fazia uma pergunta sobre o que aconteceria mais adiante no texto, e os grupos faziam uma previsão. Cada grupo teve um caderno anotador registrando as respostas da equipe em uma folha de papel avulsa.

A seguir, apresentamos a síntese de um dos grupos acerca do “Jogo das previsões”:

1. *Nós a imaginamos uma pessoa velha, magra, triste desprezada pela sociedade.*
2. *O homem a abandonou na noite de núpcias devido a uma briga, a mulher era descontrolada.*
3. *A mulher teria enlouquecido em função do peso na consciência, o abandono na noite de núpcias e as lembranças negativas.*
4. *A doida reagiu à agressão com xingamentos, já que esta era uma atitude rotineira para ela, além de fazer um escândalo.*
5. *Ao entrar na casa o menino encontrou uma foto do marido, com um pedaço queimado debaixo da escada.*
6. *O menino, ao vê-la na casa não atirou a pedra, pois viu a mulher deitada, chorando pelas lembranças do marido. Uma vez que as características do garoto assemelhavam-se às de seu ex-marido.*
7. *O estado de saúde da mulher era muito ruim, ela estava doente e necessitava de remédios. Magra e desnutrida.*
8. *O sentimento do garoto era de responsabilidade, ele queria ajudá-la, ele se sentia arrependido por maltratá-la, ele sentia amor e dó dela.*
9. *A história finalizará com o garoto protegendo-a contra as pedradas dos outros meninos, ele não a deixou sozinha. (Registro do grupo 1: Sandra, Carlos e Paulo).*

Nesta atividade a pesquisadora aplicou o procedimento de leitura protocolada. Os alunos fizeram suas previsões sobre os acontecimentos da narrativa e puderam checar se elas foram confirmadas pelo texto real. Podemos perceber, por meio dos exemplos registrados pelos grupos que mediante o jogo das previsões, os alunos atingiram um dos objetivos desta aula estabelecendo relação de causa/consequência entre partes e/ou elementos do texto. Além

de reconhecerem as relações entre as partes de um texto como fatores que contribuem para o princípio da continuidade e da progressão nos textos narrativos.

A professora-pesquisadora, na ânsia de conduzir os alunos a compreenderem melhor o texto lido em todas as suas dimensões, na aula do dia 06 de out. 2015, realizou a correção dos exercícios do texto “A doida” e, ao final, perguntou para a turma qual é o gênero do texto estudado e o que o caracteriza como tal. A verbalização ocorreu conforme apresentado nos diálogos a seguir:

Carlos: Tia, trata-se de um conto.

Cristina: Foi fácil perceber pela estrutura do texto e pelas características.

Marcelo: Também pela sequência de fatos narrados envolvendo os personagens.

Antônia: Possui um enredo, tem personagens [...].

Na sequência a professora-pesquisadora convida os alunos a rememorarem verbalmente os elementos da narração a partir do conto “A doida”, possibilitando o desenvolvimento de capacidades de linguagens diversas a ele relacionado. Com isto, ela já estava preparando-os para a fase final das ações mentais por etapa, a produção textual do gênero conto. Nesse contexto, continuam os diálogos entre alunos e professora-pesquisadora:

Juliana: O foco narrativo está na terceira pessoa.

Antônia: Podemos perceber pelo exemplo: “Os três garotos... A doida... Ele teve impressão...”

Elizabeth: O tempo verbal é o pretérito.

Antônia: O tempo verbal é o pretérito perfeito. Mas também há presença do pretérito imperfeito e o pretérito mais-que-perfeito, quando ele diz: “perdera”.

Ressalta-se, também, no que foi dito acima, que todo texto apresenta esquemas linguísticos básicos que entram na constituição dos gêneros, de acordo com suas principais características. Como o nosso *material de estudo* é uma narração, vê-se que os alunos, numa escalada gradual, passam a dominar os elementos essenciais que compõem esse tipo textual, domínio esse que aparece nas falas dos alunos:

Antônia: Há poucas falas no texto. Nesse caso, eu acho que o discurso é indireto, pois registra mais as falas das personagens indiretamente, feitas pelo narrador.

Serena: Tia eu acho que a expressão “Contava mais de 60 anos”, refere-se ao tempo cronológico.

Cristina: “Os três garotos desceram manhã cedo...” seria um exemplo de tempo psicológico?

Paulo: Os cabelos brancos e desgrenhados. E a boca inflamada, soltando xingamentos, pragas, numa voz rouca...”, são exemplos de passagens descritivas.

Nesta última fala do aluno Paulo, a professora-pesquisadora pergunta por que essas passagens descritivas são importantes em um texto predominantemente narrativo, o aluno responde: *“para dar emoção ao texto, para fazer o leitor imaginar a história e querer ler até o fim”*.

Para Talizina, na etapa das ações verbais externas, o trabalho realiza-se na mesma ordem. Entretanto, agora, os alunos já dominam as características utilizando apenas a sua memória, em outras palavras, eles leem ou escutam e identificam aquilo que relaciona-se diretamente com a primeira característica assimilada.

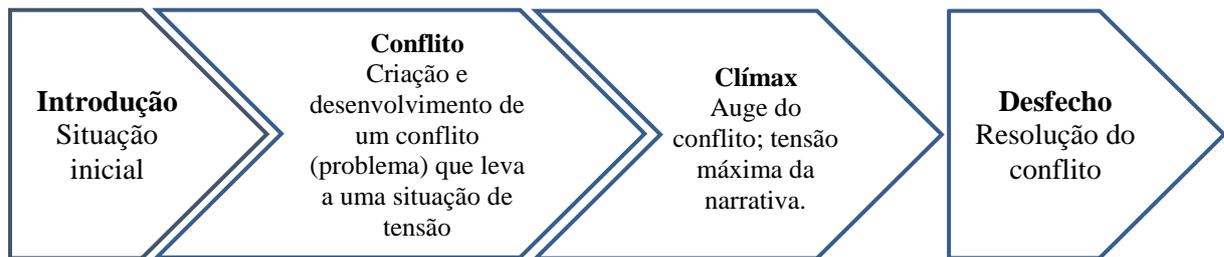
Nesse caso, asseguramos que a escola é o autêntico lugar de comunicação e as situações escolares são ocasiões de produção/recepção de textos. Não se pode agir como se houvesse uma separação entre o mundo exterior à escola com o interior. Diante disso, observa-se a importância do ensino dos gêneros textuais, que estão presentes em todas as práticas de linguagem de todos os usuários da língua.

Na última aula experimental, ocorrida no dia 07 de out. 2015, a pesquisadora destinou o momento para a concretização da ação mental pelos alunos. Este, sem dúvida, é o momento mais importante de todo processo de assimilação, pois há uma intensa atividade cognitiva e os conhecimentos adquiridos passam à forma mental da ação e se fazem generalizados, após passar por todas as etapas conforme a teoria de Galperin. Para isto, a correta seleção das atividades de estudo e a elaboração de diferentes situações-problemas são basilares para o avanço intelectual e afetivo dos alunos.

Nesta aula, a professora-pesquisadora solicitou aos alunos que escrevessem individualmente, um novo conto a partir do trecho do texto “A doida” de Carlos Drummond de Andrade. Foi solicitado também que fosse apresentada uma conclusão diferente do texto original de Drummond, como “A descoberta do outro” (ver Apêndice C5).

Na sequência, a professora-pesquisadora os alertou para refletirem nas etapas que compõem uma narrativa, construindo o texto de acordo com o esquema exposto a seguir, contemplando os elementos principais do tipo textual.

Figura 3 – Esquema criado pela pesquisadora.



Neste momento, os alunos passaram a utilizar os conhecimentos que já haviam assimilado, desenvolvendo o processo de solução do problema, apenas mentalmente, num processo totalmente individual. Já nesta etapa, a ação adquire a generalização mais profunda, ela se reduz e é automatizada pelo sujeito. (TALÌZINA, 1988, p. 147).

Apresentamos a seguir os exemplos das produções textuais, em ordem alfabética, dos alunos Antônia e Sandra, buscando justificar o que foi dito anteriormente.

A escolha dos textos deu-se em virtude da participação efetiva destes alunos no experimento-didático. Outrossim, dos três textos analisados, nota-se que os alunos não estão no mesmo nível na língua escrita, tal fato nos permitiu analisar os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos da turma experimental. Ressalta-se que há desvios quanto à linguagem, norma culta e coesão e coerência. Entretanto, deu-se ênfase na apresentação estética e estrutural da narração e aos elementos textuais próprios do gênero exigido na proposta. Passamos à análise do texto I.

Figura 4 – Texto I: Antônia – Aluna da turma experimental do 7º ano do ensino fundamental

A descoberta de outro	
<p>No final da rua Fícero, havia uma casa, antiga, com lindas vidraças quase todas quebradas e paredes sob a ação do tempo. Era habitada por uma velha solteira, que vivia com o cabelo desgrenhado e usava sempre pijamas.</p>	
<p>Muitas vezes de crianças que passaram por essa rua, pedejavam a casa para ouvir os xingamentos da senhora, que apelidaram-na de doida por suas idiossincrasias características e por não se conhecerem direito.</p>	
<p>Um dia de sol, há alguns anos, uma turma de meninos foi até a casa da velha e jogaram pedras, esperando ouvir os xingamentos e a voz aguda dela, mas nada aconteceu.</p>	
<p>Logo, o mais curioso da turma, resolveu entrar na casa da doida. Dinha medo, mas a emoção de ser o único a fazer essa ação o levou a diante. A casa era todo escura (bloqueada da luz solar), praticamente vazia, no fundo havia um quarto sob a luz de uma vela, com uma cama e uma poltrona. Entrou para observar. Ele assustou com o que viu. Seus olhos estavam arregalados ao ver a ans. Ficou perplexo.</p>	
<p>Era a doida, sua situação era frágil, precisava de ajuda. O menino sentou-se ao seu lado, deu-lhe a mão. De corações abertos, andou dela. Deu-lhe água e remédio. Ela era especial. Muito mais que uma maluca de rua. Por muito tempo ficou lá. Abriu as janelas e permitiu a entrada da luz. Estava se sentindo bem. Feliz por descobrir a verdadeira pessoa da doida, que se levantou e como agradecimento, deu-lhe um abraço, sumindo como o seu olhar.</p>	

Nesse exemplo, nota-se que a aluna, evidentemente, já domina a estrutura da narração e utiliza em grande parte os elementos textuais próprios do gênero conto. Observa-se que ela distingue e caracteriza a protagonista do conto, fazendo uso da descrição em diversos momentos.

No início, ainda no primeiro parágrafo, temos um resumo abreviado da situação “da doida” e das condições de sua residência, marcado pelo uso do pretérito perfeito e o

imperfeito, este último numa tentativa de demonstrar que as ações ocorreram no passado, mas ainda estão em acontecimento.

O foco narrativo é o da terceira pessoa: o narrador assume claramente a voz para expor os fatos e as principais razões que conduzem as ações das personagens, salientando as características da mulher, como se estivéssemos acompanhando as ações do ponto de vista do garoto – narrador/locutor.

O aspecto temporal, elemento de suma importância nos textos narrativos, é marcado pelo tempo psicológico nas passagens “*Um dia de sol, há alguns anos [...] supondo um largo espaço de tempo.*”

Além disso, a verossimilhança emerge em todo o texto, dando-nos a impressão que estamos diante da situação de exclusão e abandono vivida pela protagonista da história, especialmente demonstrados na passagem do estado de tristeza e depressão da mulher para um estado de felicidade e acolhimento pelo menino.

No conflito, escrito no quarto parágrafo, a aluna opta por construir o problema que levou a situação de tensão, em períodos menores ao final do parágrafo, criando no leitor certa suspense, que foi revelado no último parágrafo do texto.

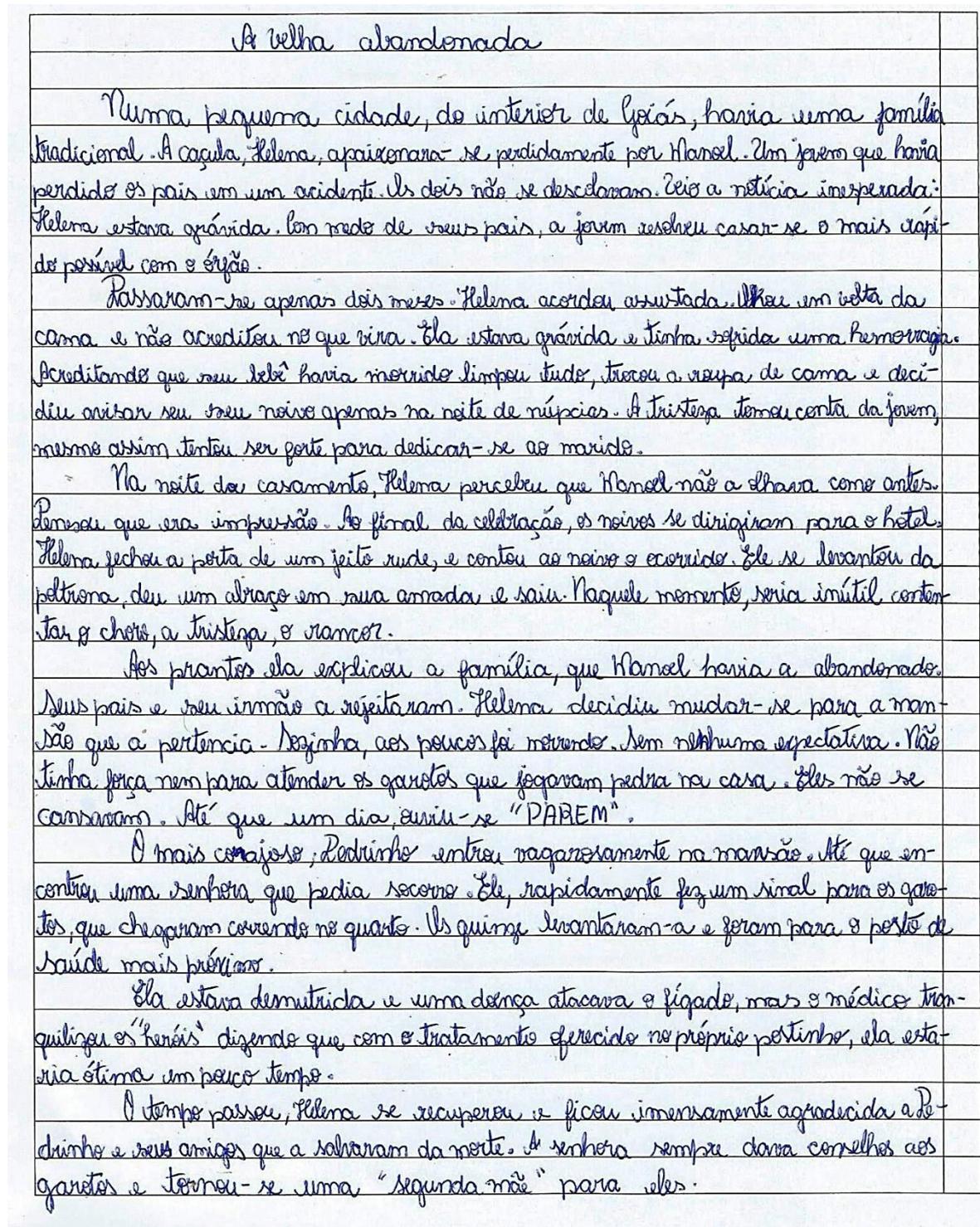
Ainda no quinto parágrafo, há uma sequência dialogal mais extensa, na qual ela apresenta o desfecho da história. Nesse trecho, nota-se a falta de planejamento textual, ocasionando a escrita do clímax, momento de maior tensão, unido ao desfecho do texto. Tal fato pode ter ocorrido em função do número de linhas estabelecido, e, com a falta de espaço, houve uma junção dos dois momentos na situação final.

Enfim, observa-se uma sequência de proposições interligadas que progride para um fim que nos remete a uma avaliação final, uma espécie de moral do texto. Desse modo, conclui-se que a aluna internalizou a estrutura textual já sendo capaz de aplicar seus conhecimentos na produção do texto narrativo do gênero conto.

Talízina (1988) explica que não é necessário estudar cada fenômeno (conteúdo) separadamente, pode-se levar o aluno à compreensão por meio de um método único. Aos poucos, ele vai adquirindo os fenômenos particulares e, posteriormente, será capaz, com a ajuda desse método, de aplicar os conteúdos de maneira independente.

A seguir, analisaremos o texto II:

Figura 5 – Texto II: Sandra – Aluna da turma experimental do 7º ano do ensino fundamental



Passemos, agora, para as análises da segunda produção textual. A aluna Júlia revelou-se uma produtora de texto narrativo muito amadurecida. A riqueza de detalhes e o vocabulário técnico foram escolhidos cuidadosamente pela aluna, cada termo apropria-se à narração, despertando no leitor, a emoção e o prazer ao ler o texto.

Nota-se que a produção textual foi desenvolvida não somente com colocações de palavras ou frases, mas em toda sua complexidade incluindo escolhas linguísticas nas situações mais diversas da vida cotidiana.

As características do gênero e a sequência textual da narração foi assimilada pela aluna em todas as etapas das ações mentais com propriedade. Assim, o desenvolvimento do gênero ocorreu não somente na sequência ideal para um conto, mas também nas unidades que permitem designar um mesmo fato ao longo do texto, nas escolhas de responsabilidade enunciativa e de modalização dos enunciados. Além disso, o emprego dos tempos verbais no pretérito perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito, garantiram ao texto o uso correto da temporalidade exigida no tipo textual, sobretudo, na forma como foram utilizados e inseridos no discurso indireto.

Enfim, esclarecemos que as demais produções textuais escritas pelos alunos da turma experimental também foram analisadas pela pesquisadora confirmando os resultados dessa pesquisa. Informamos ainda que elas se encontram à disposição para conferência dos dados, apresentados neste estudo científico.

De maneira geral, verificou-se, neste capítulo, o quanto os estudos da Psicologia Histórico-Cultural, partindo da teoria de Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934) e seus continuadores possuem relevância para os estudos científicos sobre a Educação. Esse material subsidiou a construção do quadro teórico deste capítulo, e, em especial, a teoria da formação das ações mentais de autores como Galperin (2001) e Talizina (1988), que permitiu uma análise pormenorizada das ações mentais no processo de formação do conceito de gênero e seus correlatos aos alunos de 7º ano de ensino fundamental.

Este trabalho, buscou reforçar o pensamento Vigotskiano apontando-nos a estreita relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Concluímos que o ensino deve pautar-se em atividades de estudo eficientes que promovam a execução das ações e operações adequadas à resolução das tarefas de estudo.

Espera-se, nessa perspectiva, que a forma de organização dos processos de ensino-aprendizagem dos textos aos alunos possa se sustentar nas etapas de orientação, execução e controle. Nesse sentido, com uma correta formação da Base Orientadora da ação, o aprendiz será coautor do seu próprio sistema de conhecimento e, com a mediação do professor, tornar-se-á capaz de estabelecer os modelos das ações a serem executadas com vistas à realização da atividade de estudo.

Nesse sentido, a partir da contribuição de Galperin (2001), formulou-se um complexo modelo lógico de ensino organizado pelo autor em quatro etapas fundamentais para

formação da ação interna nos escolares. A teoria funciona como um sistema interfuncional. Além disso, as operações mentais que se formam em cada etapa constituem a base para o futuro desenvolvimento dos alunos e se abreviam no decorrer das tarefas de estudo. Segundo o autor, elas se organizam em quatro momentos: 1) a formação da base orientadora da nova ação; 2) a formação do aspecto material ou materializada da ação; 3) a formação de seu aspecto linguístico; 4) a formação da ação como ato mental. Esse modelo lógico possui alto valor pedagógico por considerar instrução, desenvolvimento e educação aspectos indissociáveis para uma nova forma de organizar os programas de ensino nas escolas.

Assim, com base nesses alicerces, organizamos os três planos de ensino propostos neste estudo, buscando apresentar um modo para desenvolver o ensino-aprendizagem-científico dos gêneros textuais, tendo como fim o desenvolvimento integral dos alunos nos aspectos cognitivo, afetivo e moral.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

El propio proceso de aprendizaje se realiza siempre en forma de colaboración del niño con los adultos y constituye un caso particular de interacción de formas ideales y efectivas que mencionamos antes como una de las leyes más generales del desarrollo social del niño. (VIGOTSKI)

Concluimos este estudo com a certeza de que o ensino da Língua Portuguesa nas escolas de Educação Básica precisa de uma profunda renovação. Essa discussão não é novidade no meio acadêmico entre os estudiosos da língua, no entanto, o modo de ensinar ainda não propicia condições para que o aluno desenvolva a proficiência leitora e escritora nas diversas situações comunicativas. Esse fato ocorre, visto que “o ensino de português tem afastado a língua da vida a que ela serve tornando para o aluno algo artificial e sem significado para sua realidade”. (TRAVAGLIA, 1988 *apud* COSTA, 2007, p. 68).

A partir dessa constatação, a presente pesquisa se propôs a apresentar uma alternativa metodológica partindo dos estudos de Vigotski e de outros estudiosos como Galperin, Talizina, Davidov e Zancov, embasando os estudos que buscaram explicar o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros textuais, elegendo um dos métodos de investigação mais utilizados pela Teoria da Psicologia Histórico-Cultural, o *experimento didático-formativo*.

As evidências apresentadas nas aulas experimentais nos mostraram que o modo de organização e de condução das atividades de estudo oportunizou aos alunos a manifestação do pensamento a partir das discussões, aferindo sentido global aos textos estudados. Além disso, a mediação da professora-pesquisadora nas análises textuais, realizadas a partir dos gêneros apresentados, direcionou a aprendizagem para o domínio de habilidades envolvendo o uso da língua em variadas situações comunicativas.

Para a realização desta pesquisa, buscou-se atingir os quatro objetivos específicos que são: propor a elaboração de um sistema didático-experimental direcionado para o ensino-aprendizagem dos gêneros textuais; realizar o experimento-didático formativo à luz da teoria das ações mentais por etapas; identificar os fatores que contribuiriam para a assimilação dos conceitos de texto e gêneros textuais e explicar as contribuições da forma de organização didática selecionada para o desenvolvimento da aprendizagem da língua oral e escrita no 7º ano do ensino fundamental.

Outrossim, o experimento-didático favoreceu aos aprendizes da turma experimental um engajamento com as propostas de ensino-aprendizagem, colocando-os em contato com uma variedade de situações interativas por meio de textos e mobilizando todos os conhecimentos e estratégias cognitivas ao seu alcance para serem capazes de interpretar. Assim, durante as aulas, os alunos foram convidados a vivenciarem o sentido dos textos, numa relação dialógica entre os interlocutores favorecendo momentos de reflexão sobre a língua, de problematização do conhecimento e colaboração mútua nos grupos de trabalho.

Logo, as atividades de estudo, relacionadas à conceitualização científica de texto e desenvolvidas durante o processo de investigação, promoveram a partir das análises dos exemplos de textos verbais e não verbais, do diálogo intertextual, da junção de elementos semânticos, pragmáticos (contextuais) e estilísticos, a compreensão dos sentidos de um texto, em determinado contexto (situação comunicativa), assim como os estilos individuais e coletivos de uso da língua oral e escrita. Ressaltamos que tais atividades possuem um grande valor pedagógico para o ensino dos gêneros textuais em geral.

O processo de ensino-aprendizagem teve como guia o modelo lógico de Galperin (2001), responsável pela formação da ação interna nos alunos. No primeiro momento das aulas experimentais, destinadas à formação da base orientadora da nova ação (BOA), os aprendizes obtiveram a orientação de todo o processo de ensino pelo qual deveriam percorrer, para garantir o êxito da nova ação. Dessa forma, formou-se nos alunos o plano mental do trabalho a ser desenvolvido com os textos, com objetivos claros e o suporte adequado para atuar com o objeto em estudo, conduzindo-os para a aprendizagem das unidades básicas do conteúdo estudado e seus nexos essenciais. Nesta etapa, destinada à base orientadora, os alunos inicialmente demonstraram-se ansiosos, pois queriam resolver as atividades de ordem prática, sem valorizar a orientação correta da atividade. Com o desenrolar das aulas experimentais, os procedimentos de trabalho foram sendo assimilados, oportunizando a organização do ensino-aprendizagem dos gêneros não somente pautada nos pilares do cognitivo, mas, sobretudo, do afetivo.

Observamos que na etapa da formação dos aspectos materiais dessa nova ação, demonstrada em sua forma externa, ou seja, material ou materializada, os alunos avançaram consideravelmente no que se refere à compreensão dos conceitos de texto, gêneros e tipos textuais. Com isso, passaram a realizar generalizações destacando o essencial (para a ação) em vários sentidos, atuando diretamente nos aspectos mais relevantes, manipulando, observando e descrevendo suas percepções na forma escrita. Essas generalizações conduziram

os alunos a avançarem nas aulas experimentais consolidando novas leis e regularidades com base na teoria textual.

Assim, a partir das duas etapas anteriores construídas de modo consistente, passou-se à terceira etapa, que tratou da formação do aspecto linguístico ou de verbalização da ação. Galperin (2001) explica que nessa etapa a ação é um relato sem nenhum tipo de execução material sem que participem diretamente nela os objetos. Dessa forma, por meio de estratégias de ensino variadas, ora em grupos, ora em duplas, fomentados pelas discussões, os aprendizes passaram a verbalizar suas percepções acerca dos conceitos de texto, contexto, tipos e gêneros textuais. Além disso, as questões relacionadas à heterogeneidade discursiva dos tipos de texto em estudo foram se corporificando às discussões, a partir dos conhecimentos assimilados nas etapas anteriores.

Observamos que nesta etapa, a linguagem verbal passou a comunicar todo o aprendizado adquirido, os alunos passaram a estabelecer relações descobrindo como os tipos foram agrupados e classificados, e quais são os gêneros de texto mais comuns em nosso cotidiano, segundo a tipologia textual de Travaglia (2007). Com isso, pudemos concluir a enorme importância da verbalização em todas as etapas das ações mentais, uma vez que a ação linguística não se forma à margem do resto das ações, mas faz parte substancial tanto da BOA, como da fase material e posteriormente da ação mental. Desse modo, viu-se que o processo de formação de conceitos possui uma estrutura específica de desenvolvimento, uma lógica dedutiva, que vai dos conceitos gerais para os casos particulares, incidindo no modo de aprendizagem dos alunos.

Na última etapa do modelo formalizado por Galperin, iniciou-se o processo em que a ação se transforma em um ato mental, executando-se de forma abreviada, para si próprio, de forma interiorizada. Nesse momento, a ação material se reduziu, o pensamento evoluiu intelectualmente.

Observamos um avanço considerável na turma experimental no que se refere à produção escrita dos alunos, obtendo uma melhora considerável nesta última etapa da ação mental, notou-se a preocupação em produzir textos mais significativos e coerentes, buscando elaborar um enredo atraente ao leitor, descrevendo e caracterizando personagens do ponto de vista físico e psicológico, demonstrando desenvolvimento na competência textual.

Conclui-se que os alunos revelaram grande desenvoltura nas produções textuais, a partir dos modelos de texto trabalhados em sala de aula, como em “*Circuito Fechado*” e a “*A doida*”, passando a contemplar os propósitos comunicativos, respeitando a forma, a função e a

linguagem do tipo narrativo, demonstrando, sobretudo, princípios de coerência evidenciados nos textos da maioria dos alunos da turma experimental do 7º ano do ensino fundamental.

Em nossa pesquisa, a organização dos conceitos científicos oportunizou aos estudantes experimentarem um nível adequado de aprendizagem não apenas congregando as habilidades até aqui destacadas, mas também enriquecendo o repertório de compreensão leitora e escritora dos alunos do 7º ano, seja pelo acréscimo de novas conquistas cognitivas ou pela desenvoltura dos aprendizes em lidar com desafios interpretativos mais robustos.

Cabe à escola a tarefa de prover o ensino não somente pautado nas organizações curriculares, mas também deve-se considerar que a aprendizagem está sempre diante do desenvolvimento. Vigotski afirma que a lógica do pensamento dos escolares não segue a dos currículos, e sim a sua própria lógica de desenvolvimento.

Incluimos aqui a importância da atuação da professora-pesquisadora no que se refere à ZDP, como fio condutor para o diagnóstico da aprendizagem, conduzindo a turma para a formação de conceitos científicos. Além disso, os resultados da pesquisa nos apontam que o desenvolvimento do conceito científico de caráter social se produz nas condições do processo de instrução, instrumentalizando a atividade psíquica dos escolares. Constatamos ainda, no decorrer da pesquisa, que a cooperação e a relação sistemática entre a professora-pesquisadora e os adolescentes e também entre os adolescentes constituiu a base para o desenvolvimento cognitivo-afetivo dos alunos.

Com relação ao desenvolvimento da língua oral e escrita durante o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros textuais, a pesquisa conduziu os alunos do 7º ano a estabelecerem novas generalizações acerca da fala e da escrita pois, como afirma (Kock, 1995, p.68-9 *apud* Casagrande, 2010, p. 726), “há uma escrita informal que se aproxima da fala e uma fala formal que se aproxima da escrita, dependendo da situação comunicativa”. Portanto, coube à professora-pesquisadora conduzir a turma a diferenciar a língua escrita da língua oral, uma vez que a linguagem escrita exige para o seu desenvolvimento mínimo, um alto grau de abstração. Ao passo que a linguagem oral constrói-se em pensamento, em ideias. (VIGOTSKI, 1997, p. 229)

Com base nas diferenças entre as modalidades escrita e oral, nas aulas experimentais, foram apresentados vários exemplos de gêneros de textos informais como: diálogos pelo *whatsapp*, cartas, *e-mails* receitas, piadas, crônicas, letra de músicas, que são textos escritos, mas apresentam repetições, diálogos, gírias, marcadores conversacionais, ou seja, elementos da língua falada. Em contrapartida, foram analisados os tipos dissertativos com trechos de

artigos, reportagens, passagens bíblicas, verbetes e dicionário, que apresentam uma fala específica da linguagem formal, apropriada para língua escrita.

Além disso, foi fortalecido o conceito de texto como unidade significativa. A construção desse conceito ocorreu durante o experimento, partindo sempre dos conhecimentos estabelecidos entre os educandos e dos princípios científicos preconizados por teorias linguísticas.

A professora-pesquisadora ao longo das aulas experimentais indagou-se em vários momentos se os alunos estavam de fato assimilando os conceitos abordados, pois para conduzi-los à compreensão de que todos os gêneros de texto são artefatos culturais e, portanto, reveladores dos sujeitos produtores, foi preciso adequar o plano de ensino por várias vezes, reduzindo-o até chegar à quarta versão. As adaptações e/ou reestruturações realizadas nos planos foram decorrentes das constantes análises de tempo e a partir das reações e manifestações dos alunos no decorrer das aulas experimentais.

Embora o experimento didático-formativo seja um meio de conduzir e organizar o processo de ensino-aprendizagem, apontamos a necessidade de desenvolvê-lo em um tempo maior ao que foi proposto nas aulas experimentais do 7º ano, visto que, os alunos precisam de tempo para reordenarem o pensamento lógico, sanarem as dúvidas, estabelecerem relações entre os conteúdos para que possam de fato, evoluírem-se intelectualmente. As etapas mentais do modelo lógico de Galperin devem ser compreendidas como um intercâmbio de ações mentais que precisam ser retomadas aula a aula, destinando tempo para os aprendizes apropriarem-se bem do método de ensino e, conseqüentemente, dos conceitos científicos ensinados.

Destaca-se que o percurso de estudo realizado para compor a dissertação possibilitou à pesquisadora realizar algumas reflexões pessoais sobre sua própria prática de ensino da língua. Dentre os benefícios conquistados, ressalta-se que uma nova abordagem sociointerativa da língua foi incorporada ao cotidiano da sala de aula da professora-pesquisadora, nas produções linguísticas e no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, é imprescindível que o professor proponha as inferências necessárias para o trabalho com o texto na sala de aula, atualizando-se sempre, fornecendo aos alunos leituras que ampliem seu conhecimento para além do senso comum, assegurando-lhes o processo de leitura e produção em sala de aula, em uma perspectiva interativa, pois só assim os aprendizes terão condições de avançarem na produção de leitura e escrita textual, e, paulatinamente, sanar as deficiências linguísticas e de compreensão global do texto.

Esperamos que esta pesquisa possa ecoar e se multiplicar nas aulas de Língua Portuguesa, não somente nessa disciplina, mas em todas as outras, transformando o fazer pedagógico diário em um processo científico, criativo, interativo e reflexivo.

REFERÊNCIAS

AQUINO, O. F.; MATTOSINHO, M. E; SFORNI, M. Metodologia de pesquisa na psicologia histórico-cultural e na didática desenvolvimental: resultados e caminhos. **XVII Endipe. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. UECE. 11 a 14 de novembro de 2014.

AQUINO, O. F.; CUNHA, Neire M. A tarefa de estudo: ciência e criatividade do professor. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 29, n. 57, p. 125 - 152, jan./jun. 2015.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. *In: Os gêneros do discurso*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 262-305.

_____. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. *In: Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 307-335.

BRANDÃO, Helena Neganime. Texto, gêneros do discurso e ensino. *In: Aprender e ensinar com texto gêneros do discurso na escola*. Vol. 5. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002, p.17-45.

BECHARA, Bel e SERPA, Sandro. **A doida**. Curta-metragem, Bhte, 1999. Disponível em: <<https://vimeo.com/92955714>>. Acesso em 06 set. 2015.

BENTES, Anna Chistina. Gênero e ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. *In: Gêneros textuais e ensino*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 102-105.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal do professor**. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br>>. Acesso em: 01 jul. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 24-92.

CASAGRANDE, Fernanda Couto Guimarães. Língua falada e língua escrita: uma proposta didática para as aulas de Língua Portuguesa. **VIII Seminário de pesquisa em Ciências Humanas – SEPECH**. Londrina, UEL, 2010, p. 724-736.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens, 7º ano/ 6ª ed. Reformada**. São Paulo: Atual, 2010.

COSTA, Deborah Christina Lopes. Desafios do professor de Língua Portuguesa: redimensionando o ensino-aprendizagem da língua. **Revista de Educação**. Kroton Educacional, v. 10, n. 10, 2007, p. 67-74.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes e NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. *In: Gêneros textuais e ensino*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 37-56.

DAVIDOV, V. Problemas del desarrollo psíquico de los niños. *In: La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Progreso, 1988.

_____. O que é atividade de estudo?. *Revista Escola Inicial*, n.7, 1999.

DAVIDOV, V. V.; SLOBODCHIKOV, V. I.; TSUKERMAN G.A. O aluno das séries iniciais do ensino fundamental como sujeito da atividade de estudo publicado no jornal. *Journal of Russian and East European Psychology*, Vol. 41, n. 05, set – out. 2003, p. 10-33.

DAVIDOV, V. e MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. *In: La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS*. (Antología). Biblioteca de Psicología Soviética. Moscou: Progreso, 1987.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In: ILIASOV, I.I y LIAUDIS. (Orgs.) Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. La Habana: Pueblo Y Educación, 1986, p. 104-124.

FABRI, Kátia Maria Capucci. **O funcionamento textual-discursivo do já e do agora em diferentes tipos de textos orais e escritos da Língua Portuguesa**. 2013. 232 f. Tese de doutorado. Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, 2001.

FÁVERO, Leonor Lopes; BASTOS, Neusa Maria de Oliveira Barbosa; MARQUESI, Sueli Cristina (orgs.). **Língua Portuguesa pesquisa e ensino**. São Paulo: EDUC/FAPESP, [2003]/2007. v. 2.p.97-117.

FREITAS, Irene de Lima. **A construção discursiva do sistema de cotas na revista “Caros Amigos”**. Doutorado em Linguística aplicada e estudos da linguagem. PUC-SP. São Paulo, 2011.

GALPERIN, P. YA. Sobre la formación de las imágenes sensoriales y de los conceptos. *In: QUINTANAR, R. L & SOLOVIEVA, Y. La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. México: Trillas, 2001, p. 27-64.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GUIMARÃES, M. F. O conto popular. *In: BRANDÃO, Helena Neganime. Aprender e ensinar com texto gêneros do discurso na escola*. Vol. 5. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 85-119.

INADE. Instituto de Avaliação e Desenvolvimento Educacional. **Módulo Pedagógico de Língua Portuguesa**. Boletim da escola. Colégio Marista Diocesano. Uberaba, 2014.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **PISA 2000**. Relatório Nacional. Brasília, dez. 2012.

_____. **O texto e a construção de sentidos**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingerode Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e Coerência.** São Paulo: Cortez, 1989.

LEONTIEV, Alexei N. El Problema de la Actividad en la Psicología. In: **Actividad, conciencia y personalidad.** Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1983, cap.3, p. 45-74.

LIBÂNEO, J. C. FREITAS, R. A. M. da M. **A elaboração de planos de ensino** (ou de unidades didáticas) conforme a teoria do ensino desenvolvimental. Texto didático (digitado) 2009.

_____. **Experimento didático como procedimento de investigação em sala de aula** (texto de uso didático), 2007.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucena, 2003, p. 19-36.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz e BRITO, Karin Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais reflexões e ensino.** 2ª ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro. Lucerna, 2006, p. 37-56.

MARCUSCHI, L.A. DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Org.) Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros Textuais e Ensino.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 19-36.

MARISTA. **Portal Colégio Marista Diocesano.** Disponível em: <<http://marista.edu.br/institucional/quem-somos/>>. Acesso em: 05 mai. 2015.

NERY, Alfredina. **Você sabe qual o conceito?** Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/portugues/texto-voce-sabe-qual-o-conceito.htm>>. Acesso em: 14 set. 2015.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil:** um manifesto. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

RAMOS. R. **Circuito Fechado.** Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2012.

RAMOS, R. A. **Projeto Universos:** Língua Portuguesa, 7º ano. Guia didático. 2ª ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

REPKIN, V. V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. **Ensino Em ReVista**, v. 21, n. 1, p. 85-99, jan./jun. 2014.

RUSSO, Renato. Dezesesseis. Legião Urbana. Tempestade. EMI Brazil, 1996. Disponível em: <www.vagalume.com.br/legiao-urbana/dezesesseis.html>. Acesso em: 05 jul. 2015.

SABINO. F. Nas garras do primeiro amor. **O menino no espelho.** Vídeo. FTD. Disponível em <http://digital.ftd.com.br/>. Acesso em 14 set. 2015.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A caracterização de categorias de textos: tipos, gêneros e espécie. **Alfa: Revista de Linguística**. São Paulo, v. 51, p.39-79, [2003]/2007.

_____. Tipelementos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos. *In*: _____. **Um estudo textual-discursivo do verbo no português**. 1991. 330 p. + 124 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Campinas, SP: IEL / UNICAMP, 1991.

_____. Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino da língua materna. *In*: **Língua Portuguesa: uma visão em mosaico**. São Paulo: EDUC, 2002, p. 201-214.

TALÍZINA, N.F. **Psicologia de la enseñanza**. Moscou: Progreso, 1988. (Biblioteca de Psicologia Soviética).

UBEE – União Brasileira de Educação e Ensino. **Matrizes Curriculares da Educação Básica**. Área de Linguagens, códigos e suas Tecnologias – Ensino Fundamental – anos finais. Brasília, dez. 2012. p. 20-32.

_____. **Projeto Político Pastoral Pedagógico**. Belo Horizonte: UBEE, 2003. v. 1. Documento geral. (V.1 Coleção Projeto Político Pastoral Pedagógico das Unidades Escolares da UBEE)

UBEE-UNBEC. Superintendência Socioeducacional. **Programa de Avaliação de Competência Leitora e Escritora**. Colégio Marista Diocesano. Relatório 6º e 9º ano do Ensino Fundamental. Brasília: UBEE-UNBEC, 2016.

VAN DIJK, T. A. V. **La ciencia del texto un enfoque interdisciplinario**. 3ª ed. Barcelona/Buenos Aires/México: Paidós Ibérica, S.A, 1978.

VIGOTSKI, L. S. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la infancia. *In*: **Obras Escogidas**. Tomo II. Segunda Edición. Madrid: Visor, 1997, p. 181-285.

VIGOTSKI, L. S. El problema de la edad. *In*: **Obras Escogidas**. Tomo IV. Segunda Edición. Madrid: Visor, 1997, p. 251-273.

APÊNDICES E ANEXOS



Plano de Unidade I

Ano: 7º ano do Ensino Fundamental

Professora: Luciana Góis Barbosa

Disciplina(s): Língua Portuguesa e Produção de Texto

Unidade de ensino: O que é um texto?

Data: 14/09; 16/09; 17/09; 18/09 e 23/09

Atividade de Estudo

Objetivo Geral: Analisar textos a partir de sua organização interna e de suas articulações sintática e semântica.

Objetivos Específicos (ações mentais a serem formadas)	Conteúdos:	Desenvolvimento Metodológico (tarefas de aprendizagem)	Dia, carga horária e Recursos didáticos	Avaliação
TAREFA DE ESTUDO 1- Apresentação dos conceitos gerais acerca do texto como unidade de sentido.				
<ul style="list-style-type: none"> - Familiarizar os alunos com os conceitos, matérias e procedimentos de trabalho. - Criar nos alunos a Base Orientadora da ação. - Aprender o conceito geral de texto e suas relações 	<p>O que é um texto?</p> <p>Textos orais e escritos.</p> <p>O sentido do texto.</p>	<p>1). <u>A formação da base orientadora da ação.</u></p> <p>Ação 1 - Introdução do conceito de texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discussão sobre o que os alunos entendem por texto. (<i>Professor:</i> permitir que eles se expressem livremente sobre o assunto). <p>2) <u>Fase da ação material ou materializada.</u></p> <p>Ação 1 – Leitura e interpretação do conceito de texto segundo autores como Bakhtin (2003) e Travaglia (2007). Sublinhar a essência do conceito em cada um dos autores. Comparar essas essencialidades nos conceitos estudados e <i>registrar uma síntese dos conceitos</i></p>	<p>- 7 aulas de 50min.</p> <p>Recursos: data show, computador, lousa, pincel, caderno, caneta, atividade impressa.</p>	<p>Buscar-se-á avaliar se o aluno está desenvolvendo a capacidade de transformar os conceitos ensinados em ações mentais. Tais ações serão desenvolvidas por meio de perguntas orientativas que a professora fará aos alunos durante a realização das tarefas de estudo e pelos</p>

<p>essenciais.</p> <p>-Aplicar o conceito geral de texto aos casos particulares.</p> <p>- Ler e interpretar diferentes tipos de textos.</p> <p>- Redigir textos partindo de outros textos.</p> <p>- Compreender a lógica da formulação do conceito geral de texto.</p> <p>-Reconhecer a leitura de textos verbais e não verbais como possibilidade de compreensão textual.</p> <p>-Comparar textos, buscando</p>	<p>apresentados. (APÊNDICE A2)</p> <p><u>Conceito I:</u></p> <p><i>Bakhtin (1997), afirma que o texto (verbal – oral ou escrito), é a unidade, o dado (realidade) primário e o ponto de partida para compreensão todas as disciplinas. O texto constitui a realidade imediata para que se possa estudar o homem social e a sua linguagem, já que sua constituição bem como sua linguagem é mediada pelo texto; é através dele que o homem exprime suas ideias e sentimentos. Bakhtin apresenta duas características que “determinam” o texto como enunciado; são elas:</i></p> <p><i>a) o seu projeto discursivo (entendendo-o como o autor e o seu querer dizer);</i></p> <p><i>b) a realização desse projeto (trata-se da produção do enunciado atrelado às condições de interação e a relação com os outros enunciados, já-ditos e previstos).</i></p> <p><u>Conceito II:</u></p> <p><i>“O texto pode ser considerado o “próprio lugar da interação” e o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos ou texto-co-enunciadores, i.e., o texto não preexiste a essa interação”. (KOCH, 2002, p. 17)</i></p> <p><u>Ação 2</u> – Registro da síntese do conceito de texto na folha.</p> <p><u>Ação 3</u> – Leitura e discussão das sínteses apresentadas.</p> <p><u>3) Fase da ação verbalizada.</u></p> <p>- Retomada dos conceitos de textos por meio de exemplos de textos</p>	<p>questionamentos que estes farão à professora.</p> <p>Além disso, a interpretação dos textos e a produção textual avaliará a aprendizagem dos alunos. Com base em suas respostas, teremos indícios se a apreensão dos conceitos estará ocorrendo ou não. A cada aula a retomada dos assuntos estudados permitirá aos alunos superar as dificuldades encontradas nos conteúdos estudados, evoluindo intelectualmente.</p>
--	---	--

<p>semelhanças e diferenças.</p>		<p>verbais e não verbais.</p> <p><u>Ação 1</u> - Leitura e interpretação oral de textos no power point. Entregá-los aos alunos na forma escrita para acompanhamento.</p> <p><u>Ação 2</u> - Leitura e visualização no power point dos exemplos de textos verbais e não verbais: (APÊNDICE A3).</p> <p><u>Ação 3</u>- Leitura do texto: Construindo o sentido do texto - “Circuito Fechado” – Ricardo Ramos: (APÊNDICE A4)</p> <p>(<i>Professor</i>: os alunos devem compreender que "Circuito fechado" é uma crônica - um texto narrativo curto, cujo tema é o cotidiano e que leva o leitor a refletir sobre a vida. Usando somente substantivos, o autor do texto produziu um texto que termina onde começou.)</p> <p><u>4) Fase da ação mental.</u></p> <p><u>Ação 1 - Produção textual:</u></p> <p>- Leitura do texto “<i>Circuito Fechado</i>”. (APÊNDICE A4)</p> <p><u>Ação 2</u> - Produção de texto de acordo com as orientações da professora-pesquisadora usando o mesmo recurso que o autor Ricardo Ramos utilizou, para a produção do texto narrativo, ou seja, com uso intenso de substantivos, atribuindo-lhe sentido. Ao final, leitura do texto produzido para a turma.</p>		
----------------------------------	--	--	--	--

Referências:

- BAKHTIN, M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. *In: Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 307-335.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens**, 7º ano/ 6ª ed. Reformada. São Paulo: Atual, 2010.
- GALPERIN, P. YA. Sobre la formación de las imágenes sensoriales y de los conceptos. *In: QUINTANAR, R. L. & SOLOVIEVA, Y. La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. México: Trillas, 2001. p. 27-64.
- INADE. Instituto de avaliação e desenvolvimento educacional. **Módulo Pedagógico de Língua Portuguesa**. Boletim da escola. Colégio Marista Diocesano. Uberaba, 2014.
- KOCH, I.V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. **A elaboração de planos de ensino** (ou unidades didáticas conforme a teoria do ensino desenvolvimental), digitado, 2009.
- _____. **Experimento didático como procedimento de investigação em sala de aula** (texto de uso didático), 2007.
- NERY, Alfredina. **Você sabe qual o conceito?** Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/portugues/texto-voce-sabe-qual-o-conceito.htm>>. Acesso em: 14 set. 2015.
- RAMOS, R. A. **Projeto Universos: Língua Portuguesa**, 7º ano. Guia didático. 2ª ed. São Paulo: Edições SM, 2012.
- RAMOS, R. **Circuito Fechado**. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2012.

TRANSCRIÇÕES DAS FALAS DA PROFESSORA-PESQUISADORA

PLANO DE UNIDADE I

UNIDADE DE ENSINO A: O QUE É TEXTO?

1). A formação da base orientadora da ação.

Bem, fico feliz em saber que vocês têm lido textos na escola, na família, na internet, mas alguém pode me explicar o que é um texto?

Bom, tudo parece indicar que vocês têm certa experiência no trabalho com textos, mas acho que precisamos ainda nos apropriar corretamente do conceito de textos.

Justamente nesta aula nós vamos apreender o conceito geral de texto, vamos determinar a essência ou núcleo desse conceito e vamos aplicar esse conhecimento tanto na produção como na compreensão e interpretação de diferentes tipos de textos.

Querem saber como vamos fazê-lo? Primeiro vamos debater o conceito de linguagem e de comunicação, depois vamos estudar, na sua profundidade, o conceito de texto e, por último, vamos aplicar esse conceito, assim como interpretar diferentes gêneros textuais.

Para isso será necessário trabalhar com os conceitos e com os textos. Esses materiais foram preparados por mim facilitar a aprendizagem e o desfrute das atividades. Será preciso nos organizarmos em equipes para ajudarmos uns aos outros na realização das atividades.

Só para lembrarmos, o propósito principal é se apropriar do conceito de texto, assim como a essência do mesmo. Estão todos acompanhando?

Você já se perguntou o que é, de fato, um texto? Geralmente, entendemos o texto como um conjunto de frases, ou seja, algo que foi feito para ser lido. Mas a definição de texto não é tão simples quanto parece.

Imagine, por exemplo, que você está lendo um livro e, de repente, encontra em uma página qualquer um papel com a palavra “madeira”. Ora, certamente você ficará intrigado ou simplesmente não dará importância a isso.

Agora, vamos imaginar outra situação: você está no meio de uma floresta e ouve alguém gritar: “Madeira!”. Bem, se você pretende preservar sua vida, sua reação imediata é sair correndo. Isso acontece porque a situação em que você se encontra levou-o a interpretar o grito como um sinal de alerta.

A partir desses exemplos simples, podemos chegar a algumas conclusões importantes:

1º - os textos não são apenas escritos, eles também podem ser orais;

2º - os textos não são simples amontoados de palavras ou frases, ou seja, eles precisam fazer sentido.

Na segunda situação, uma única palavra foi capaz de transmitir uma mensagem de sentido completo, por isso ela pode ser considerada um texto. Mas o que leva um texto a fazer sentido? Pensemos em uma outra situação:

Você provavelmente está acostumado a ver a palavra texto. Mas sabe qual o seu conceito? Para entendê-lo, pense em outras duas situações:

1) Você foi visitar um amigo que está hospitalizado e, pelos corredores, você vê placas com a palavra "Silêncio".

2) Você está andando por uma rua, a pé, e vê um pedaço de papel, jogado no chão, onde está escrito "Ouro".

Em qual das situações uma única palavra pode constituir um texto?

Na situação 1, a palavra "Silêncio" está dentro de um contexto significativo por meio do qual as pessoas interagem: você, como leitor das placas e os administradores do hospital, que têm a intenção de comunicar a necessidade de haver silêncio naquele ambiente. Assim, a palavra "Silêncio" é um texto.

Na situação 2, a palavra "Ouro" não é um texto. É apenas um pedaço de papel encontrado na rua por alguém. A palavra "Ouro", na circunstância em que está, quer dizer o quê? Não há como saber.

*Mas e se a palavra "Ouro" estiver escrita em um cartaz pendurado nas costas de um daqueles homens que ficam nas esquinas do centro das cidades grandes que anunciam a compra de ouro? Aí sim, nessa situação, a palavra "Ouro" constitui um texto, porque se encontra **num contexto** significativo em que alguém quer dizer algo para outra pessoa (no caso, vender/comprar ouro) e, então anuncia isso.*

2) Fase da ação material ou materializada.

Vamos discutir sobre esses conceitos?

Para o autor Bakhtin, o que é um texto?

Quais palavras ou expressões você sublinhou na explicação? Traduza com suas próprias palavras.

E para Koch? Como a autora define texto?

Quais as semelhanças entre os dois conceitos? Os autores possuem a mesma opinião?

Explique:

Agora registre a síntese do que é um texto, em duplas, com suas próprias palavras.

3) Fase da ação verbalizada.

Até aqui, vimos que os textos podem ser orais ou escritos. Mas essa noção precisa ser ampliada, pois há textos que não contam com o auxílio da palavra, seja ela escrita ou oral. É o caso, por exemplo, da fotografia e da pintura. Dizemos, então, que há textos verbais e não verbais. Há ainda textos que utilizam os dois recursos, como os filmes, que usam imagens, diálogos e legendas.

- A partir da análise das imagens e dos textos, a professora-pesquisadora questionou os alunos:

A linguagem escrita utilizada em um poema conta com quais recursos? É um quadro pintado?

Vamos explorar oralmente a pintura do quadro: quem é o autor? Em que contexto o quadro foi pintado? Qual é a intenção comunicativa da obra?

Demora-se mais para ler um quadro ou um poema? Por quê? Qual é a diferença entre eles?

Que habilidades são necessárias para que o leitor construa eficazmente a sua leitura?

Quais os suportes/elementos que cada um dos "objetos" escolhidos apresenta para ser compreendido?

Com relação ao poema de Cecília Meireles, que sentimentos a autora nos transmite? Que palavras demonstram isso?

Agora, leia o texto "Circuito Fechado" de Ricardo Ramos de modo a aprofundar ainda mais o conceito de "texto".

Vamos lá, você considera que em "Circuito fechado" há apenas uma série de palavras soltas? Ou se trata de um texto? Por quê?

Na verdade, trata-se de um texto. Apesar de haver palavras, aparentemente, sem relação, numa primeira leitura, é possível dizer, depois de outra leitura mais atenta, que há uma articulação entre elas.

Vamos pensar mais sobre isso... Em "Circuito fechado" há, quase que exclusivamente, substantivos (nomes de entidades cognitivas e/ou culturais, como "homem", "livro", "inteligência" ou palavras que designam ou nomeiam os seres e as coisas).

*Verifique que pela escolha dos substantivos e pela sequência em que são usados, o leitor pode ir descobrindo um significado implícito, um elemento que as une e relaciona, **formando o texto**.*

Podemos dizer que este texto se refere a um dia na vida de um homem comum. Quais palavras e que sequência nos indicam isso?

Note que no início do texto, há substantivos relacionados a hábitos rotineiros, como levantar, ir ao banheiro, lavar o rosto, escovar dentes, fazer barba (para os homens), tomar banho, vestir-se e tomar café da manhã.

Essa estrutura circular tem relação com o título ("Circuito fechado") e com os dias atuais? Sem dúvida nenhuma, podemos compreender suas relações, não é mesmo? O cotidiano repete-se, fecha-se em si mesmo a cada dia. Rotinas...

APÊNDICE A2 – O que é um texto?

	<p>ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA Prof^a. Luciana Góis Barbosa</p> <p>NOME: _____ N^o _____</p> <p>DATA: ___/___/2015 – 7^o Ano ____ Ensino Fundamental II</p>
---	--

O QUE É UM TEXTO?

Agora, vamos ler e interpretar o conceito de texto segundo os linguistas Bakhtin (2003b), e Koch (2002). Após a leitura, **sublinhe** a essência do conceito em cada um dos autores. Compare essas essencialidades nos dois conceitos estudados e, a seguir registre uma síntese dos conceitos apresentados.

Conceito I

Bakhtin (1997) afirma que o texto (verbal – oral ou escrito) é a unidade, o dado (realidade) primário e o ponto de partida para compreensão todas as disciplinas. O texto constitui a realidade imediata para que se possa estudar o homem social e a sua linguagem, já que sua constituição bem como sua linguagem é mediada pelo texto; é através dele que o homem exprime suas ideias e sentimentos.

Bakhtin apresenta duas características que “determinam” o texto como enunciado; são elas:

- a) o seu projeto discursivo (entendendo-o como o autor e o seu querer dizer);*
- b) a realização desse projeto (trata-se da produção do enunciado atrelado às condições de interação e a relação com os outros enunciados, já-ditos e previstos).*

Conceito II

Vamos ler outra definição sobre o texto, na visão de Koch (2002):

“O texto pode ser considerado o “próprio lugar da interação” e o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos ou texto-co-enunciadores, i.e., o texto não preexiste a essa interação”. (KOCH, 2002, p. 17)

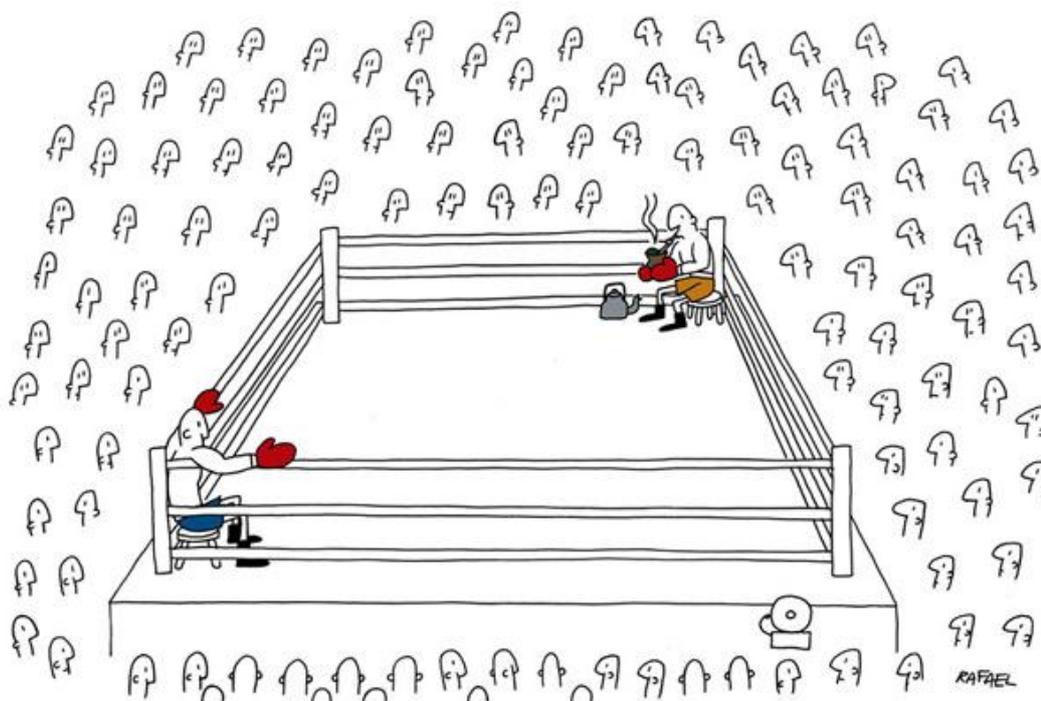
- O que os conceitos apresentam em comum?
- Registre aqui a sua síntese:

APÊNDICE A3 – Textos verbais e não verbais

 <p>COLÉGIO MARISTA DIOCESANO</p>	<p style="text-align: center;">ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA Prof.^a Luciana Góis Barbosa</p> <p>NOME: _____ N° _____</p> <p>DATA: ___/___/2015 – 7º Ano ___ Ensino Fundamental II</p>
--	--

TEXTOS VERBAIS E NÃO VERBAIS

Observe o cartum de Rafael Correa, a seguir:



O cartunista para interagir com seus leitores, produziu um cartum, que, nesse caso, é um texto não verbal (sem palavras). Ele fez uso, portanto, de um tipo de linguagem: a linguagem não verbal.

“Linguagem é o sistema através do qual o homem comunica suas ideias e sentimentos, seja através da fala, da escrita ou de outros signos convencionais”.

<http://www.significados.com.br/linguagem/> Acessado em 03/09/15.

Existem diferentes tipos de **linguagem**. A fala, o gesto, o desenho, a pintura, a música, a dança, o código de trânsito, tudo isso é linguagem.

Cada tipo de linguagem apresenta uma unidade diferente. **Linguagem verbal** é aquela cuja unidade é a palavra. Já as **linguagens não verbais** têm unidades diferentes da palavra, como o gesto, a imagem, a nota musical, etc. Existem também as **linguagens mistas**, que combinam unidades próprias de diferentes linguagens. É o caso das histórias em quadrinhos, que geralmente unem linguagem não verbal e linguagem verbal.

Veja os exemplos a seguir:

Um pensamento...

“Aprendi que são os pequenos acontecimentos diários que tornam a vida espetacular.” *William Shakespeare*

Um sinal...



www.google.com.br. Acessado em 05-

Uma charge...



www.google.com.br. Acessado em 05-09-15

Uma pintura...



Criança Morta, Cândido Portinari

Uma poesia...

Motivo

Eu canto porque o instante existe
e a minha vida está completa.
Não sou alegre nem sou triste:
sou poeta.
Irmão das coisas fugidias,
não sinto gozo nem tormento.
Atravesso noites e dias
no vento.
Se desmorono ou se edifico,
se permaneço ou me desfaço,
- não sei, não sei. Não sei se fico
ou passo.
Sei que canto. E a canção é tudo.
Tem sangue eterno a asa ritmada.
E um dia sei que estarei mudo:
- mais nada.

Cecília Meireles

APÊNDICE A4 – Construindo o sentido do texto

 <p>COLÉGIO MARISTA DIOCESANO</p>	<p style="text-align: center;">ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO Profª. Luciana Góis Barbosa</p> <p>NOME: _____ N° _____</p> <p>DATA: ___/___/2015 – 7º Ano ____ Ensino Fundamental II</p>
--	--

CONSTRUINDO O SENTIDO DO TEXTO

Agora, leia o texto a seguir de modo a aprofundar ainda mais o conceito de "texto".

Circuito Fechado

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, telefone, agenda, copo com lápis, caneta, blocos de notas, espátula, pastas, caixa de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques, memorandos, bilhetes, telefone, papéis. Relógio. Mesa, cavalete, cinzeiros, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, cigarro, fósforo, bloco de papel, caneta, projetos de filmes, xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel. Mictório, pia, água. Táxi. Mesa, toalha, cadeiras, copos, pratos, talheres, garrafa, guardanapo. xícara. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Escova de dentes, pasta, água. Mesa e poltrona, papéis, telefone, revista, copo de papel, cigarro, fósforo, telefone interno, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço, relógio, maço de cigarros, caixa de fósforos. Jornal. Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapos. Quadros. Pasta, carro. Cigarro, fósforo. Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, externo, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, relógio, papel, pasta, cigarro, fósforo, papel e caneta, telefone, caneta e papel, telefone, papéis, folheto, xícara, jornal, cigarro, fósforo, papel e caneta. Carro. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Paletó, gravata. Poltrona, copo, revista. Quadros. Mesa, cadeiras, pratos, talheres, copos, guardanapos. Xícaras, cigarro e fósforo. Poltrona, livro. Cigarro e fósforo. Televisor, poltrona. Cigarro e fósforo. Abotoaduras, camisa, sapatos, meias, calça, cueca, pijama, espuma, água. Chinelos. Coberta, Cama. Travesseiro.

Ricardo Ramos

1- Pesquise o significado da palavra circuito e explique o título escolhido para o texto.

2- Com base na leitura, responda às perguntas:

- a) O personagem é um homem ou mulher? Como você concluiu isso?
- b) Qual é a possível profissão dessa pessoa? Justifique:
- c) Em que cidade poderia morar?

- d) Se você tivesse de dar um nome ao personagem do texto, qual escolheria?
- e) Este texto é do início da década de 1970. De que outros recursos esse profissional poderia dispor atualmente para realizar seu trabalho? Será que a rotina dele continuaria a mesma?

3-Observando a maioria das palavras do texto e aplicando seus conhecimentos sobre classes de palavras, você as classificaria em: artigos, substantivos, adjetivos, pronomes ou verbos? Por quê?

4-O que você acha de o autor ter escolhido basicamente essa classe de palavras para construir o texto?

5-No texto aparecem os substantivos: mictório, caso, pia. Eles fazem parte do mesmo ambiente. Você conhece outros substantivos que sejam sinônimos desses? Qual é o mais usado em sua região?

6-Pela leitura do texto, percebe-se que esse personagem possui um vício muito prejudicial à saúde. Que vício é esse? O que você teria a dizer para essa pessoa?

PRODUÇÃO DE TEXTO

1. A seguir, produza um texto, em seu caderno, usando o mesmo recurso que o autor Ricardo Ramos utilizou, ou seja, com uso intenso de substantivos, atribuindo-lhe sentido. Pense em uma situação cotidiana, exemplo: uma aula, uma viagem, um dia no campo, o primeiro amor, etc.

Plano de Unidade II

Ano: 7º ano do Ensino Fundamental

Professora: Luciana Góis Barbosa

Disciplina(s): Língua Portuguesa e Produção de Texto

Unidade de ensino: Os gêneros e os tipos textuais

Data: 24/09; 25/09; 26/09; 28/09, 29/09; 30/10 e 01/10.

Atividade de Estudo

Objetivo Geral: Refletir sobre as concepções de tipo e de gênero textual

Objetivos Específicos (ações mentais a serem formadas)	Conteúdos:	Desenvolvimento Metodológico (tarefas de aprendizagem)	Dia, carga horária e Recursos didáticos	Avaliação
TAREFA DE ESTUDO 1- Apresentação dos conceitos gerais acerca dos gêneros e tipos textuais.				
<ul style="list-style-type: none"> - Familiarizar os alunos com os conceitos, materiais e procedimentos de trabalho. - Criar nos alunos a Base Orientadora da ação. - Aprender o conceito geral de tipos e gêneros textuais 	<ul style="list-style-type: none"> - Tipos de texto. - Os tipos textuais: <i>narração;</i> <i>descrição;</i> <i>dissertação;</i> <i>injunção.</i> - A diferença entre tipo e gênero textual. - A questão do gênero como 	<p><u>1). A formação da base orientadora da ação.</u></p> <p><u>Ação 1</u> – Introdução do conceito de tipos e gêneros textuais.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discussão informal sobre o que os alunos entendem por tipos textuais. - Demonstração de exemplos do cotidiano do aluno. <p><u>Ação 2</u> – Leitura da folha: “O que são tipos textuais?” Definição dos conceitos de tipos de Travaglia (1991). (APÊNDICE B2)</p> <p><u>Conceito:</u></p>	<p>– 9 aulas de 50min.</p> <p>Recursos: data show, computador, lousa, pincel, caderno, caneta, atividade impressa.</p>	<p>Buscar-se-á avaliar se o aluno está desenvolvendo a capacidade de transformar os conceitos ensinados em ações mentais. Tais ações serão desenvolvidas por meio de perguntas orientativas que a professora fará aos alunos</p>

<p>e suas relações essenciais.</p> <p>-Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.</p> <p>- Identificar elementos que caracterizam um gênero.</p> <p>- Refletir sobre quais são as características textuais e discursivas que compõem o gênero.</p> <p>-Reconhecer que um gênero é um texto que possui sentido completo.</p> <p>-Identificar o tema de um texto.</p> <p>- Inferir uma</p>	<p>uma construção textual e prática social.</p> <p>-A heterogeneidade dos tipos e gêneros de texto.</p>	<p>Travaglia (1991) considera a tipologia como a possibilidade de particularização, de singularização dos discursos e ao mesmo tempo de sistematização e análise. O tipo, nessa perspectiva é, então, uma atividade estruturada sendo as suas regularidades sedimentadas dentro dos tipos. (TRAVAGLIA, 1991, p. 39).</p> <p>(<i>Professor:</i> Após a leitura dos conceitos dos tipos textuais, os alunos devem sublinhar a ideia central dos conceitos, discutir em duplas e registrar uma síntese na folha.)</p> <p><u>Ação 3</u> – Leitura da folha: “O que são gêneros textuais”, apresentação do conceito de gênero. (APÊNDICE B3)</p> <p><u>Conceito:</u></p> <p>Segundo Bakhtin (1997), todos os textos que produzimos, orais ou escritos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis. Essas características configuram diferentes gêneros textuais, que podem ser caracterizados por três aspectos básicos coexistentes: o assunto, a estrutura e o estilo (procedimentos recorrentes de linguagem).</p> <p><u>Ação 4</u> – Discussão sobre a variedade de gêneros existentes em detrimento do número reduzido de tipos textuais utilizando exemplos práticos do material levado para sala.</p> <p>(<i>Professor:</i> Esclarecer aos alunos que os gêneros em contraposição aos tipos, são entidades empíricas em situações comunicativas e se</p>	<p>durante a realização das tarefas de estudo e pelos questionamentos que estes farão à professora-pesquisadora. Além disso, a interpretação dos textos e a produção textual avaliará a aprendizagem dos alunos. Com base em suas respostas, teremos indícios se a apreensão dos conceitos estará ocorrendo ou não. A cada aula a retomada dos assuntos estudados permitirá aos alunos superar as dificuldades encontradas nos conteúdos estudados, evoluindo intelectualmente.</p>
---	---	--	---

<p>informação implícita em um texto.</p> <p>- Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.</p> <p>- Interpretar texto com o auxílio de material de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.)</p>		<p>expressam em designações diversas constituindo em princípio listagens abertas.)</p> <p>- Ação 5 – Apresentação dos diferentes gêneros do cotidiano, provocando a discussão na turma, são eles:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>telefonema,</i> • <i>sermão,</i> • <i>carta comercial,</i> • <i>carta pessoal,</i> • <i>romance, bilhete,</i> • <i>reportagem,</i> • <i>aula expositiva,</i> • <i>reunião de condomínio,</i> • <i>notícia jornalística,</i> • <i>horóscopo, receita culinária,</i> • <i>bula de remédio,</i> • <i>cardápio de restaurante,</i> • <i>instruções de uso,</i> • <i>inquérito policial,</i> • <i>resenha,</i> • <i>edital de concurso,</i> • <i>piada,</i> • <i>conversação espontânea,</i> • <i>conferência, carta eletrônica,</i> • <i>bate-papo ,</i> • <i>aulas virtuais e assim por diante.</i> <p>(Professor: As discussões devem conduzir os alunos a perceberem as diferenças entre “<i>gêneros textuais</i>” e “<i>tipos textuais</i>” apresentados. Ao término da explicação eles deverão registrar em folha própria os principais conceitos discutidos.)</p>		
---	--	---	--	--

		<p>Ação 6 - Os alunos devem trazer de casa, jornais e revistas de grande circulação.</p> <p><u>2) Fase da ação material ou materializada.</u></p> <p><u>Ação 1</u> – Leitura e discussão da variedade de gêneros que compõem uma revista ou um jornal. Nesse momento, os alunos devem observar e conversar livremente sobre os textos.</p> <p><u>Ação 2</u> – Análise e discussão dos principais assuntos da revista e do jornal trazidos pelos alunos. Verificar juntamente com a turma as linguagens de ambas.</p> <p><u>Ação 3</u> - Em grupos, os alunos devem escolher no interior da revista, após análise da capa, uma reportagem, uma notícia, um artigo de opinião ou outro gênero qualquer. Após a escolha, devem ler o texto selecionado e registrar a ideia principal.</p> <p><i>(Professor: Conduzi-los a observarem a construção dos textos selecionados. Nesse momento, abrir espaço para a discussão. Nesta aula, os alunos devem perceber as diferenças entre os diferentes tipos de texto que circulam em uma revista. Os alunos devem perceber as marcas textuais que poderão auxiliar na classificação de narração, descrição, dissertação e injunção.</i></p> <p><u>Ação 4:</u> Leitura e discussão dos textos apresentados na folha: “Gêneros e tipos textuais” identificando algumas diferenças gerais entre eles, como por exemplo, a finalidade, o gênero e o tipo de texto. (APÊNDICE B4)</p>		
--	--	--	--	--

		<p><u>3) Fase da ação verbalizada.</u></p> <p><u>Ação 1 - Batalha dos gêneros:</u> a atividade a seguir será realizada em forma de batalha entre os grupos.</p> <p><u>Desenvolvimento:</u></p> <p>-os alunos formarão pequenos blocos de trabalho, divididos em grupos de quatro alunos. Cada grupo deverá recortar das revistas e jornais trazidos de casa pequenas silhuetas dos gêneros textuais variados com sequências de frases que marcam <i>a narração, a descrição, a dissertação e a injunção</i>;</p> <p>-ao sinal da professora-pesquisadora, os alunos devem analisar as sequências recebidas separando os gêneros pela sua tipologia, agrupando-os conforme explicação da aula anterior;</p> <p>-em seguida, um representante de cada grupo deverá afixar no quadro os textos de acordo com a sua tipologia;</p> <p>-entre as sequências apresentadas haverá textos de um determinado gênero com predominância de outros, nesse momento trabalhar com a hibridização dos tipos de texto. O professor deverá intermediar as discussões nos grupos orientando-os a criar um subgrupo para os textos que apresentarem essa característica;</p> <p>-ao final vencerá a batalha o grupo que realizar a separação correta dos gêneros de acordo com a sua tipologia predominante;</p> <p>-por último, cada grupo deverá apresentar a tipologia de cada texto, o gênero e a ideia central de modo claro e objetivo.</p> <p>-o final, perguntar aos alunos quais características eles observaram nos</p>		
--	--	--	--	--

		<p>textos para categorizar tais gêneros?</p> <p><u>Ação 2</u> – Leitura e interpretação dos textos argumentativos, descritivos, narrativos e injuntivos. Após esse momento, os alunos devem reunir-se em pequenos grupos e preencherem um quadro analisando cada um dos textos lidos, de acordo com as características de cada sequência tipológica de Travaglia. Além disso, deverão registrar as principais características do gênero e, por fim, a ideia central de cada um deles. Folha: “Gêneros e tipos textuais” (APÊNDICE B4)</p> <p><u>4) Fase da ação mental.</u></p> <p><u>Ação 1</u> - Realização do simulado. Leitura e discussão detalhada de cada texto do simulado e resolução das questões na sala de informática em duplas. (APÊNDICE B5)</p>		
--	--	--	--	--

Referências:

- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. *In: Os gêneros do discurso*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 262-305.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens**, 7º ano/ 6ª ed. Reformada. São Paulo: Atual, 2010.
- GALPERIN, P. YA. Sobre la formación de las imágenes sensoriales y de los conceptos. *In: QUINTANAR, R. L & SOLOVIEVA, Y. La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. México: Trillas, 2001. p. 27-64.
- INADE. Instituto de avaliação e desenvolvimento educacional. **Módulo Pedagógico de Língua Portuguesa**. Boletim da escola. Colégio Marista Diocesano. Uberaba, 2014.
- LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. **A elaboração de planos de ensino** (ou unidades didáticas conforme a teoria do ensino desenvolvimental), digitado, 2009.
- _____. **Experimento didático como procedimento de investigação em sala de aula** (texto de uso didático), 2007.

RAMOS, R. A. **Projeto Universos**: Língua Portuguesa, 7º ano. Guia didático. 2ª ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Tipelementos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos. In: FÁVERO, Leonor Lopes; Bastos, Neusa Maria de Oliveira Barbosa; MARQUESI, Sueli Cristina (org). **Língua Portuguesa pesquisa e ensino**. São Paulo: EDUC/FAPESP, [2003]/2007, v. 2, p.97-117.

_____. Um estudo textual-discursivo do verbo no português. 1991. 330 p. + 124 p. **Tese (Doutorado em Linguística)** – Campinas, SP: IEL / UNICAMP, 1991.

TRANSCRIÇÕES DAS FALAS DA PROFESSORA-PESQUISADORA

PLANO DE UNIDADE II

UNIDADE DE ENSINO B: OS GÊNEROS E OS TIPOS TEXTUAIS

1). A formação da base orientadora da ação.

O que vocês entendem por tipos textuais?

Todo dia, você acorda de manhã vai para a escola, no caminho você passa pelos outdoors com propagandas diversas, conversa com seus pais sobre assuntos variados, ouve uma música em seu celular. No rádio, o radialista lê o horóscopo do seu signo.

Vamos pensar...

Ao iniciar a aula, a professora solicita a leitura do capítulo do livro de História. De repente, você é surpreendido por uma mensagem de texto em seu celular convidando-lhe para uma festa no final de semana. Ao final da aula, na porta do colégio, você recebe um prospecto anunciando a venda de um imóvel na cidade. À tarde, sua mãe lhe pede para pesquisar uma receita de um bolo especial para o lanche. Após o lanche, vocês vão à missa e o padre lê o sermão. De volta em casa, já é hora de dormir, mas você vai a sua estante e pega seu livro de contos favorito para ler.

Não é de hoje que nossa relação com os textos escritos é assim: eles têm formato próprio, suporte específico, possíveis propósitos de leitura - em outras palavras, têm o que os especialistas chamam de "características sociocomunicativas", e fazem parte do nosso dia a dia.

*Vamos conversar um pouco acerca da **comunicação humana**, para isso pensemos nas questões dos conceitos apreendidos nas aulas anteriores:*

- *Como se dá a comunicação humana?*
- *Ela acontece de maneira verbal ou não verbal?*
- *Quais os principais canais que hoje utilizamos para comunicação?*
- *Quais as diferenças entre a linguagem falada e a escrita?*
- *Quais canais utilizamos para nos fazer entender?*

Mas, como saber o que são tipos textuais? E como eles se organizam? Primeiro vamos debater o conceito de tipos textuais, depois vamos estudar, em sua profundidade, o conceito de gênero,, como interpretá-los e, por último, vamos aplicar esse conceito.

2) Fase da ação material ou materializada.

Análise dos textos da revista e dos jornais trazidos pelos alunos.

- *Essas capas são formadas por textos verbais ou não verbais?*
- *Qual o tema principal que será discutido em cada uma?*
- *Qual o objetivo comunicativo de cada capa?*

- *Observe o índice: como ele está subdividido? O que o leitor poderá encontrar na leitura desse gênero?*
- *Como os assuntos estão distribuídos dentro da revista?*
- *De que é formado esse texto?*
- *Trata-se de uma história que tem a finalidade de fazer o leitor rir, é uma história de ficção, imita ações e acontecimentos do cotidiano?*
- *É escrito em parágrafos? Possui título?*
- *O texto apresenta alguma informação de interesse e importância ao leitor?*
- *O texto tenta convencer o leitor de que a opinião apresentada é válida, por meio de argumentos?*
- *Utiliza a linguagem para defender sua posição e/ou refutar opiniões contrárias?*
- *Informa as pessoas um conhecimento social sistematizado?*
- *O texto escolhido tem a função de instruir, orientar, definir regras de uso de um produto?*

APÊNDICE B2 – O que são Tipos textuais?

 <p>COLÉGIO MARISTA DIOCESANO</p>	<p>ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA Prof^a. Luciana Góis Barbosa</p> <p>NOME: _____ N^o _____</p> <p>DATA: ___/___/2015 – 7^o Ano ____ Ensino Fundamental II</p>
--	---

O QUE SÃO TIPOS TEXTUAIS?

Conceito:

Travaglia (1991) considera a tipologia como a possibilidade de particularização, de singularização dos discursos e ao mesmo tempo de sistematização e análise. O tipo, nessa perspectiva é, então, uma atividade estruturada sendo as suas regularidades sedimentadas dentro dos tipos. (TRAVAGLIA, 1991, p. 39).

A seguir, veja como Travaglia (2007) apresenta os **tipos de texto** na perspectiva do falante em relação ao objeto do dizer:

Tipos de texto	Descrição	Dissertação	Injunção	Narração
Perspectiva do enunciador/ produtor de texto	Enunciador na perspectiva do espaço em seu conhecer.	Enunciador na perspectiva do conhecer, abstraindo-se do tempo e do espaço.	Enunciador na perspectiva do fazer posterior ao tempo da enunciação.	Enunciador na perspectiva do fazer / acontecer inserido no tempo.
Objetivo do enunciador	O que se quer é caracterizar, dizer como é.	Busca-se o refletir, o explicar, o avaliar, o conceituar, expor ideias para dar a conhecer, para fazer saber, associando-se à análise e síntese de representações.	Diz-se a ação requerida, desejada, diz-se o que e/ou como fazer; incita-se à realização de uma situação.	O que se quer é contar, dizer os fatos, os acontecimentos, entendidos estes como os episódios, a ação em sua ocorrência.
Forma como se instaura o	Como aquele que observa o espetáculo.	Como ser pensante, que raciocina.	Como aquele que realiza aquilo que se	Como o assistente, o espectador não

APÊNDICE B4 – Gêneros e Tipos textuais

 <p>COLÉGIO MARISTA DIOCESANO</p>	<p style="text-align: center;">ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA Prof^ª. Luciana Góis Barbosa</p> <p>NOME: _____ Nº _____</p> <p>DATA: ___/___/2015 – 7º Ano ____ Ensino Fundamental II</p>
--	---

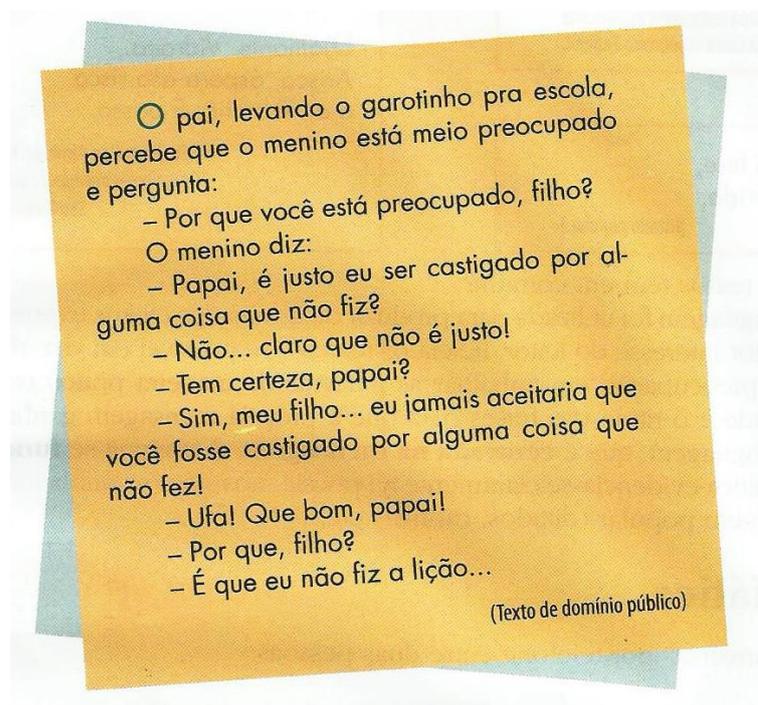
GÊNEROS E TIPOS TEXTUAIS

São apresentados, a seguir, seis pequenos textos. Leia-os e procure identificar algumas diferenças gerais entre eles, como por exemplo, a **finalidade**, o **gênero** e o **tipo de texto**.

TEXTO I

 <p style="text-align: center;">Arroz doce de chocolate</p>	<p style="text-align: right;"><i>Ana Maria Braga</i></p>
 <p>Ingredientes: 600ml de leite 100g de açúcar 200g de chocolate meio amargo picado 300g de arroz cozido e lavado em água corrente 2 colheres (sobremesa) de licor de laranja Raspas de 1 laranja 2 maçãs verdes descascadas e picadas 30g de manteiga gelada</p>	<p>Modo de preparo: Numa panela, em fogo médio, coloque o leite e o açúcar e deixe ferver. Assim que ferver adicione o chocolate meio amargo picado e mexa até que derreta. Junte o arroz e cozinhe por cerca de 15 minutos. Acrescente o licor de laranja, as raspas de laranja e as maçãs verdes. Mexa novamente. Junte batendo vigorosamente a manteiga gelada para dar brilho. Sirva quente com sorvete de sua preferência ou frio.</p>
	<p style="text-align: center;"><i>Dica: se quiser variar o doce, acrescente a castanha do Brasil picada e substitua as raspas de laranja por raspas de limão.</i></p> <p style="text-align: right;">www.anamariabraga.com.br -03-</p>

TEXTO II



TEXTO III

Cientista canadense faz córnea artificial

Tecido é feito em laboratório com colágeno sintetizado e pode ser alternativa segura para transplantes

As longas filas de espera por um transplante de córnea podem estar com os dias contados. Cientistas conseguiram recriar essa camada ocular em laboratório, eliminando a necessidade de um doador para a cirurgia.

[...]

Nos primeiros testes, a córnea bios-

sintética recuperou completamente a capacidade de enxergar em seis dos dez pacientes que tinham lesões ou doenças na córnea.

Em todos os casos, as terminações nervosas voltaram a crescer, e o novo tecido foi completamente incorporado ao organismo.

Folha de S. Paulo, São Paulo, 26 ago. 2010. p. A18.

TEXTO IV

Mobilidade rurbana*

Enquanto as grandes cidades já não dão conta de congestionamentos estressantes e antieconômicos, o campo vem recuperando terreno graças a programas como os de agricultura familiar e de biocombustíveis. O descompasso entre os avanços na sustentabilidade rural e a falta de projetos para reduzir a poluição urbana nos obrigam a buscar um ajuste cidade-campo mediante uma política de “mobilidade rurbana”. Trata-se de uma evolução no sentido de focar convenientemente o problema urbano brasileiro em suas dimensões ambientais, econômicas, sociais e tecnológicas.

[...]

Já nos grandes centros urbanos, o combate à poluição depende sobretudo da implantação de sistemas racionais de transporte coletivo, de forma a reduzir o uso de veículos individuais em deslocamentos urbanos e interurbanos.

Rurbana: rural e urbana*

Maurilio Biagi Filho. Extraído do site:

<<http://sociedadesustentavel.terra.com.br>>. Acesso em: 1º jun. 2011.

TEXTO V

Gênero (2) (*genre*) –

Uma variedade de texto historicamente estável, dotada de traços distintivos evidentes. [...]

O fato fundamental a respeito de um dado gênero é que ele tem alguns traços distintivos, prontamente identificáveis, que o opõem marcadamente a outros gêneros, e que esses traços permanecem estáveis por um período de tempo considerável. Na maioria dos casos, um gênero particular também ocupa um lugar bem definido na cultura do povo que o utiliza.

R. L. Trask. *Dicionário de linguagem e linguística*.

Trad. e adap. Rodolfo Ilari,

São Paulo: Contexto, 2004. p. 123.

TEXTO VI

Eles também sentem dor
maus-tratos é CRIME

Denuncie
Linha Verde:
0800 61 8080

Cetas
Ministério do Meio Ambiente
BRASIL
COPA DO MUNDO 2014

Anúncio da IBAMA/CETAS

Anúncio da Campanha Nacional de Proteção.

Vimos alguns textos que exemplificam alguns gêneros textuais; vimos também que cada um daqueles textos envolve, em sua produção, e também em sua compreensão, uma destas cinco capacidades de utilização da linguagem: **narrar, relatar, argumentar, expor e instruir**.

CONCEITUANDO

Gêneros textuais são, portanto, os “modelos gerais” que orientam a organização dos textos (orais e escritos) por meio dos quais nos comunicamos com as demais pessoas e com a sociedade da qual fazemos parte.

Todo gênero realiza necessariamente uma ou mais sequências tipológicas (**narrar, relatar, argumentar, expor, instruir**) e todos os tipos de texto inserem-se em algum gênero.

ATIVIDADES

Os textos lidos possuem características e finalidades bem diferentes e cada um deles envolve uma determinada capacidade de utilização da linguagem.

1. Preencha o quadro a seguir, analisando cada um dos textos lidos, de acordo com as características de cada sequência tipológica estudada. Escreva **as principais características, o gênero e, por fim, com suas palavras, a ideia central de cada um deles**:

SEQUÊNCIA TIPOLOGICA	CARACTERÍSTICA	GÊNERO	IDEIA CENTRAL
NARRAÇÃO			
DISSERTAÇÃO			

INJUNÇÃO			
DESCRIÇÃO			

APÊNDICE B5 – Simulado

 <p>COLÉGIO MARISTA DIOCESANO</p>	<p>ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA Prof.^a Luciana Góis Barbosa</p> <p>NOME: _____ N° _____</p> <p>DATA: ___/___/2015 – 7º Ano ____ Ensino Fundamental II</p>
--	---

SIMULADO

Leia o texto a seguir para responder às questões de 1 a 3:

Austrália descobre nova espécie de lagarto já com risco de extinção

Uma equipe de cientistas da Universidade Nacional da Austrália anunciou nesta segunda-feira (29) ter descoberto uma nova espécie de lagarto nas dunas de areia da costa ocidental da ilha. O lagarto *Ctenotus ora* tem seis centímetros de comprimento, vive nas dunas ao longo da planície costeira do rio Swan, ao sul da cidade de Perth, e foi descrito na revista *Zootaxa*.

No entanto, a descoberta pode ter curta duração — a expansão urbana está destruindo o *habitat* do pequeno réptil, que pode empurrar a nova espécie à extinção. “A descoberta de uma nova espécie é uma ocasião importante na ciência”, disse Kay. “[...] encontrar algo ainda não detectado, tão perto de uma das maiores cidades do país, demonstra o quanto ainda temos para descobrir.”

Essa região da Austrália é conhecida como um dos 25 melhores locais do mundo para a biodiversidade, ao lado do Cerrado brasileiro e das selvas tropicais da África Ocidental. Mas o trecho de areia está



Getty Images

passando por uma drástica mudança, com novos empreendimentos residenciais acomodando o crescimento de Perth.

“Nosso novo lagarto está sob sério risco de ser extinto tão rápido quanto apareceu para nós. Só alguns foram encontrados na natureza, por isso temos um número tão baixo [da espécie] e ainda não temos certeza do tamanho exato do restante da população”, conclui Kay.

(Uol Notícias, 29/10/2012. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/redacao/2012/10/29/australia-descobre-nova-especie-de-lagarto-ja-em-risco-de-extincao.htm>. Acesso em: 7/2/2013.)

1. O tema do texto é:

- a. os melhores locais do mundo para a biodiversidade.
- b. a descoberta de uma nova espécie de lagarto.
- c. a expansão urbana.
- d. a necessidade de haver mais pesquisas científicas sobre lagartos.

2. De acordo com o texto, que fator pode levar à extinção do lagarto?

- a. A urbanização.
- b. A biodiversidade.
- c. A poluição.
- d. A não realização de pesquisas nas universidades da Austrália.

3. Observe a estrutura, o conteúdo e a linguagem do texto. Trata-se do gênero:

- a. texto de divulgação científica, que tem por finalidade divulgar em linguagem comum conhecimentos científicos.
- b. notícia, que tem por finalidade defender um ponto de vista do autor sobre um assunto, geralmente polêmico.
- c. texto de opinião, que tem por finalidade defender um ponto de vista do autor sobre um assunto, geralmente polêmico.
- d. relatório, que tem por finalidade documentar experiências científicas.

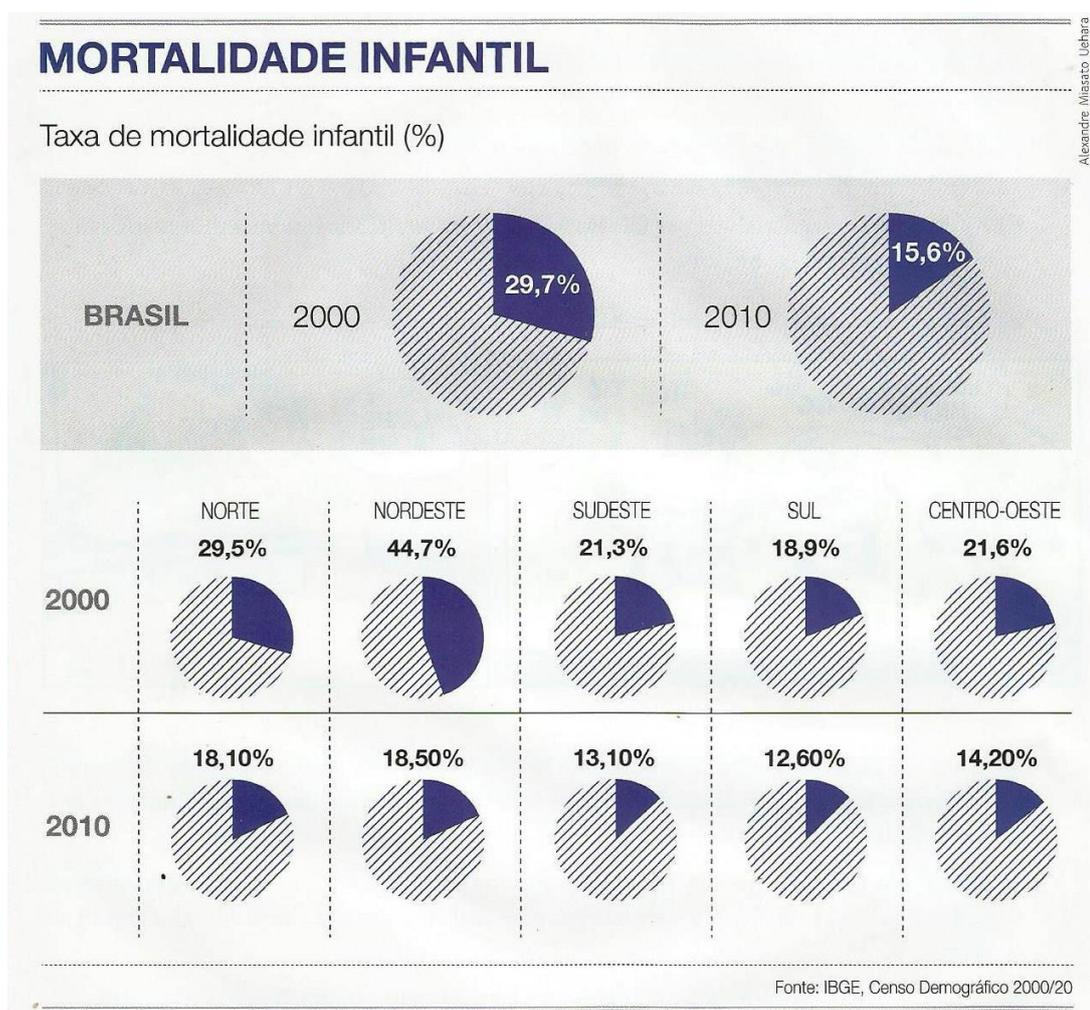
4. A charge a seguir foi publicada por ocasião do vazamento de 3 mil barris de petróleo na costa do Rio de Janeiro, em novembro de 2011. Leia-a:



Considerando-se o contexto relacionado à charge, é possível afirmar que ela tem como finalidade:

- descrever, por meio de uma caricatura, o vazamento do petróleo.
- criticar, por meio de uma sátira, o vazamento de petróleo.
- retratar, por meio de um desenho, o vazamento de petróleo.
- demonstrar, por meio de uma caricatura, o vazamento de petróleo.

5. Os gráficos a seguir mostram os índices de mortalidade infantil no Brasil divulgados em 2012. Leia-os e responda às questões 5 e 6.



De acordo com os gráficos:

- a região Nordeste apresentou o índice mais alto de mortalidade infantil entre 2000 e 2010 e, ao mesmo tempo, a maior taxa de diminuição dessas mortes nesse período.
- a região Norte apresentou o índice mais alto de mortalidade infantil entre 2000 e 2010 e a menor taxa de diminuição dessas mortes nesse período.
- a região Centro-Oeste apresentou o índice mais baixo de mortalidade infantil de 2000 a 2010 e a maior taxa de diminuição dessas mortes nesse período.
- a região Sul apresentou o índice mais alto de mortalidade infantil entre 2000 e 2010 e a maior taxa de diminuição dessas mortes nesse período.

6. Comparando-se a situação de mortalidade infantil de 2000 com a de uma década depois, é correto afirmar:

- A região que tinha o menor índice de mortalidade infantil em 2000 perdeu essa posição em 2010.
- A região que tinha o maior índice de mortalidade infantil em 2000 perdeu essa posição em 2010.
- As duas regiões que tinham os menores índices de mortalidade infantil em 2000 mantiveram-se nessa posição em 2010.
- As duas regiões que tinham os maiores índices de mortalidade infantil em 2000 passaram a ter o menor índice em 2010.

Leia a tira a seguir, de Fernando Gonsales, e responda às questões 7 e 8:



7. Na tira, foi empregada a onomatopeia TIC TIC. Onomatopeia é uma figura de linguagem que consiste no emprego de palavras que produzem sons. Assinale a alternativa correta a respeito da relação entre a onomatopeia TIC TIC e o humor da tira.

- Associada às galinhas e à fala do rato, a onomatopeia cria uma falsa expectativa, que é a quebra no último quadrinho, com a descoberta da verdadeira origem do som.
- A onomatopeia reproduz o som de relógios e sugere que chegou a hora do almoço.
- O humor da tira resulta da confirmação da expectativa criada com o emprego da onomatopeia no 1º quadrinho.
- O humor da tira resulta da confirmação da expectativa criada com o emprego, no 1º quadrinho, de uma onomatopeia que normalmente reproduz o som do corte de unhas.

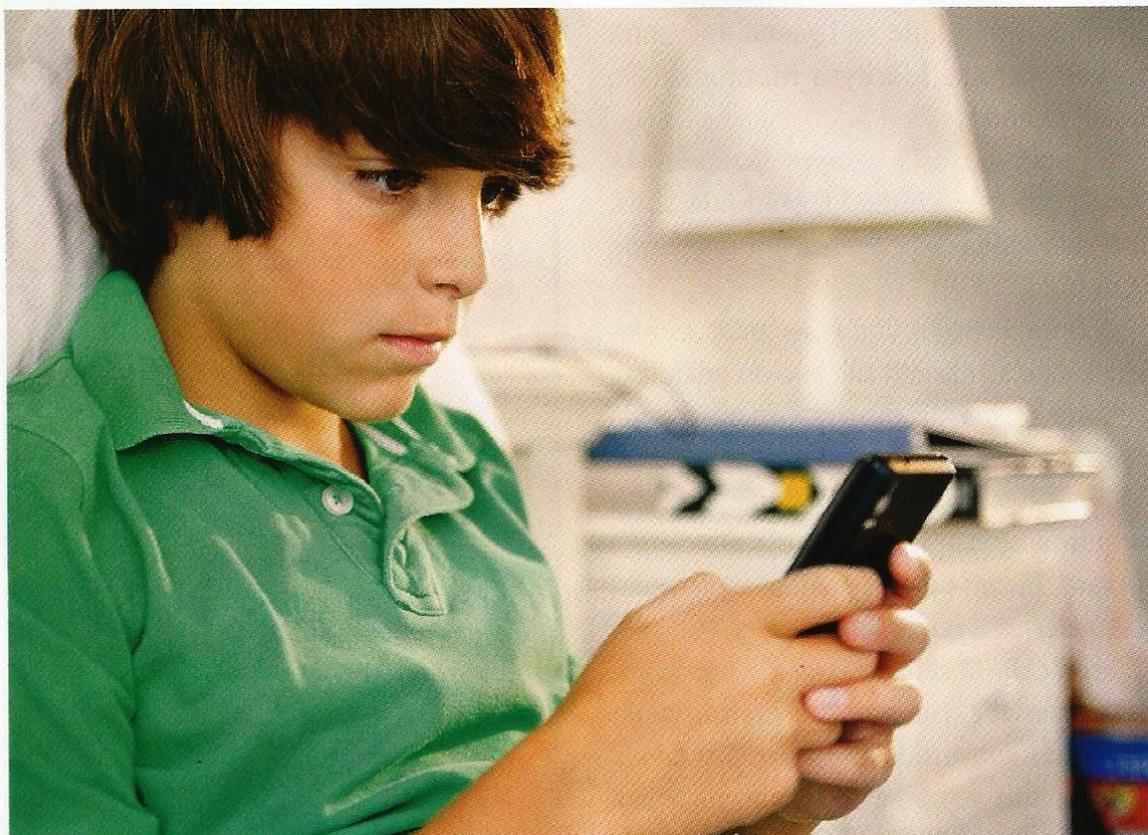
8. Na tira de Fernando Gonsales, a linguagem não verbal:

- ilustra a linguagem verbal, mas não constrói sentidos.
- complementa a linguagem verbal, construindo sentidos.
- destoa da linguagem verbal, não construindo sentidos.
- comprova a linguagem verbal, mas não constrói sentidos.

Leia o texto a seguir e responda às questões 9 e 10:

Depoimento: Não dá pra não ter celular

MARION STRECKER
COLUNISTA DA FOLHA



Claro que dá pra não ter. Mas não ter é só para radicais, libertários, desprendidos ou os que têm uma vida regrada junto a telefones fixos.

A maioria acha que não dá pra não ter um celular. Eu também, embora saiba que dá. Virou dependência. Nós achamos que precisamos e os outros também esperam isso de nós. “Como? Você não tem celular?”, perguntam, como se a pessoa fosse um ET.

Uns têm um. Outros têm dois ou mais. Ainda mais no Brasil, com esses planos de telefonia complexos e incomparáveis. Para driblar os preços absurdos o consumidor é levado a ter linhas diferentes, de

modo a só ligar do seu Tim para os amigos que usam Tim, do seu Vivo para os que usam Vivo e assim por diante. Parece loucura. Mas é uma tentativa de economizar.

Digo tentativa porque nunca gastamos tanto com telecomunicação quanto na atualidade. Virou item de primeira necessidade.

Quanto tempo, dinheiro e energia gastos com aparelhos que quebram, ligações interrompidas ou inaudíveis e contas difíceis de entender.

Lojas cheias. Filas e senhas para sermos atendidos, que aceitamos como cupons de comida em tempo de guerra.

[...]

O celular é uma das coisas mais íntimas que alguém pode ter, reunindo e revelando as relações pessoais, seus dias, suas horas, suas vozes, suas frases, seus conteúdos. Perder ou achar um traz emoções e angústias. “Back-ups”, para quem pode e consegue fazê-los, não resolvem. Perder o aparelho ou tê-lo roubado é como vestir uma saia que se levanta ao vento: vai bem para as Marilyn Monroes. Não para a maioria.

O aparelho está sempre fazendo volume no bolso, vibrando, emitindo sons, interrompendo a conversa, atrapalhando os outros.

O mito é ter o mundo nas mãos. A realidade é se tornar um escravo do aparelho.

Uma forma de mostrar quem manda nessa relação é manter o celular desligado. E só ligar quando quiser usá-lo. Mas os outros, as empresas, os aplicativos não deixam. Ficam com demandas e provocações, alertas e buzinações.

Meu celular dito inteligente me causa alta ansiedade. Se está por perto, ligado e à vista, sinto toda hora a tentação de checar o que se passa ali. Então escondo, desligo e às vezes “esqueço” em casa.

[...]

Minha filha de 14 anos é mais viciada do que eu. Brinco que a geração dela ficará com patolas enormes no lugar dos dedões, de tanto digitar. Ela também dorme e acorda com ele (o álibi é o despertador). Leva o fulano para a escola, o banheiro, a praia, a neve, onde for. Só não surfou com ele, ainda. [...]

Mas a história mais inusitada que ouvi foi a de uma amiga que levou o aparelho no bolsinho do avental para dentro da sala de parto. Seu primeiro filho nasceu. Enquanto ela era costurada, começou a digitar para contar as novidades aos familiares.

O que é *nomofobia*?

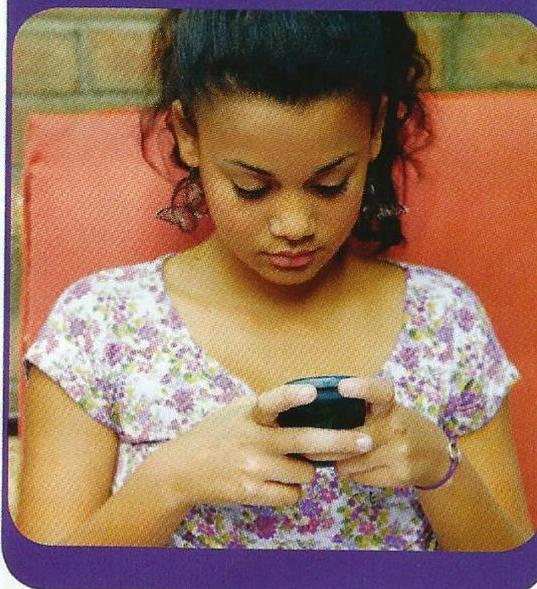
“A nomofobia é uma dependência patológica do celular — diferente de uma dependência normal, associada ao uso intenso por conta do trabalho ou por necessidades reais de comunicação”, diz Anna Lucia Spear King, doutora em saúde mental e pesquisadora do laboratório de Pânico e Respiração da UFRJ.

“Os sintomas são alteração da respiração, angústia, ansiedade e nervosismo provocados pela falta do aparelho.”

[...]

(Disponível em: [http://www1.folha.uol.com.br/fsp/](http://www1.folha.uol.com.br/fsp/equilibrio/74946-que-medo-de-te-perder.shtml)

equilibrio/74946-que-medo-de-te-perder.shtml. Acesso em: 8/2/2013.)



Getty Images

[...] “Ou ele ou eu”, o marido disse várias vezes em discussões. Hoje, ela acha que a pressão do marido a educou.

Mas, quando ele a flagrou com o aparelho na mão ao ser costurada, ela teve medo de perdê-lo justo no dia em que seu filho nascia. No entanto, o marido decidiu fotografar a cena para ficar na história.

(Folha de S. Paulo, 20/10/2012. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/1177132-depoimento-nao-da-pra-nao-ter-celular.shtml>. Acesso em: 13/2/2013.)

9. Analisando-se o texto, nota-se que a autora tem certas opiniões sobre o uso do celular.

Entre as afirmações a seguir, quais correspondem a essas opiniões?

- I. É quase impossível não ter celular, mas é preciso estabelecer limites no seu uso.
- II. Os planos de telefonia contribuem para que as pessoas tentem economizar nas ligações.
- III. As novas gerações exageram no uso do celular.
- IV. As demandas do mundo dificultam às pessoas desligar o celular e só ligar quando realmente é necessário.
- V. O celular é a principal causa de ansiedade nas pessoas no mundo moderno.

- a. I, II e III.
- b. I, II e V.
- c. I, II, III e IV.
- d. Todas.

10. Releia o boxe “*O que é nomofobia?*” e, depois, relacionando-o com o texto, conclua:

- a. A nomofobia pode ser considerada um distúrbio de comportamento.
- b. A nomofobia não é considerada um distúrbio de comportamento.
- c. A nomofobia manifesta-se exclusivamente nos jovens.
- d. A tendência é que todos tenham nomofobia, por causa do modo de vida moderno.



Plano de Unidade III

Ano: 7º ano do Ensino Fundamental
 Professora: Luciana Góis Barbosa
 Disciplina: Língua Portuguesa e Produção de Texto
 Unidade de ensino: A estrutura da narração – O gênero conto
 Data: 01/10; 02/10; 05/10; 06/10 e 07/10.

Atividade de Estudo

Objetivo Geral: Analisar textos narrativos do domínio literário à luz de sua tipologia: organização, natureza e função.

Objetivos Específicos (ações mentais a serem formadas)	Conteúdos:	Desenvolvimento Metodológico (tarefas de aprendizagem)	Dia, carga horária e Recursos didáticos	Avaliação
TAREFA DE ESTUDO 1- Apresentação dos conceitos gerais acerca dos narração e do gênero conto.				
<p>- Familiarizar os alunos com os conceitos, matérias e procedimentos de trabalho.</p> <p>- Criar nos alunos a Base Orientadora da ação.</p> <p>- Apreender o conceito geral de texto narrativo e suas relações</p>	<p>O que é a narração.</p> <p>Elementos básicos dos textos narrativos. Produzir textos narrativos.</p> <p>O gênero conto.</p>	<p>1). A formação da base orientadora da ação.</p> <p>Ação 1 - Introdução do conceito de narração.</p> <p>- Discussão dos conceitos acerca da estrutura tipológica da narração.</p> <p>Ação 2 – Leitura e discussão da folha “A narração” – (APÊNDICE C2):</p> <p>Ação 3 – Apresentação do vídeo dos materiais pedagógicos da FTD. Discussão sobre as superestruturas da narração.</p> <p>Ação 4 – Apresentação do vídeo da música “Dezesseis” Legião Urbana com a letra da música em mãos. Folha: “Elementos da narrativa. (APÊNDICE C3). Os alunos devem ouvir e cantar a música. Em seguida, em duplas, deverão identificar os</p>	<p>– 7 aulas de 50min.</p> <p>Recursos:</p> <p>data show, computador, lousa, pincel, caderno, caneta, atividade impressa.</p>	<p>Buscar-se-á avaliar se o aluno está desenvolvendo a capacidade de transformar os conceitos ensinados em ações mentais. Tais ações serão desenvolvidas por meio de perguntas orientativas que a professora fará aos alunos durante a realização das tarefas de estudo e pelos questionamentos que estes farão à professora. Além disso, a interpretação dos textos e a produção textual avaliará a aprendizagem dos alunos. Com base em suas respostas,</p>

<p>essenciais.</p> <p>-Aplicar o conceito geral de texto narrativo aos casos particulares.</p> <p>-Identificar os elementos básicos das narrativas: personagens, narrador, tempo, espaço, enredo.</p> <p>-Reconhecer os elementos constitutivos dos diferentes gêneros do domínio literário.</p> <p>- Reconhecer as marcas linguísticas das sequências temporais em textos narrativos;</p>		<p>elementos básicos da narração.</p> <p><u>2) Fase da ação material ou materializada.</u></p> <p><u>Ação 1</u> – Introdução e orientação da aula: motivação para leitura do conto “<i>A doida</i>” Carlos Drummond de Andrade.</p> <p><u>Ação 2</u> - Antes de iniciar a leitura do texto, estimular o conhecimento prévio dos alunos, perguntando a eles o que consideram uma pessoa “normal” e uma pessoa “louca” – tema do conto. Deixá-los discutirem sobre o tema por alguns instantes, conduzindo-os a assumirem o papel ativo de coautor do texto.</p> <p><u>Ação 3</u> - Jogo das previsões/ Regras do jogo: (Estratégia de ensino do texto: predição)</p> <p><u>-Desenvolvimento:</u></p> <p>-Dividir a sala em grupos de três alunos. O professor vai ler o conto em voz alta, por partes. De tempos em tempos, ele fará uma pergunta sobre o que vai acontecer mais adiante no texto, e os grupos devem fazer uma previsão.</p> <p>-Não é permitido consultar o texto em hipótese alguma. Se algum participante desobedecer a essa regra, o grupo será eliminado do jogo. Cada grupo deve ter um aluno anotador registrando as respostas da equipe em uma folha de papel avulsa.</p> <p>-As anotações, feitas a caneta e sem rasuras, devem ser encerradas assim que o professor iniciar a leitura da parte seguinte do conto. Não é permitido alterar as respostas das partes anteriores.</p>	<p>teremos indícios se a apreensão dos conceitos estará ocorrendo ou não. A cada aula a retomada dos assuntos estudados permitirá aos alunos superar as dificuldades encontradas nos conteúdos estudados, evoluindo intelectualmente.</p>
--	--	---	---

<p>-Localizar informações explícitas e implícitas no conto.</p> <p>-Identificar a ideia central do texto do conto.</p> <p>-Atribuir sentido global ao texto ao conto.</p> <p>-Reconhecer as relações entre as partes de um texto como fatores que contribuem para o princípio da continuidade e da progressão nos textos narrativos.</p> <p>-Inferir informações explícitas e implícitas no texto narrativo.</p>		<p>-Ao final da leitura, cada grupo fará a correção da folha de respostas do grupo mais próximo. Cada resposta certa vale um ponto.</p> <p><i>(Professor: O objetivo deste jogo é solicitar aos alunos que façam previsões sobre os acontecimentos da narrativa e chequem se elas podem ser confirmadas pelo texto.)</i></p> <p><u>Ação 4</u> – Apresentação do curta-metragem “A DOIDA NO CINEMA”, produzido pelos cineastas Bel Bechara e Sandro Serpa com 12 minutos de duração.</p> <p><u>Ação 5</u> - Discussão sobre a temática do conto apresentado no curta. Ao final, colocar a música “Balada de louco”, de Rita Lee e Arnaldo Baptista. Após a audição da música, refletir com os alunos sobre o tema do conto.</p> <p><i>(Professor: Tais discussões permitirão aos alunos evoluírem nos aspectos semânticos do texto).</i></p> <p><u>Ação 6</u> - Após o momento de discussão, os alunos devem receber o texto e resolver as atividades escritas de interpretação do texto “A doida”. (APÊNDICE C4).</p> <p><u>3) Fase da ação verbalizada.</u></p> <p><u>Ação 1</u> - Momento de retomada do texto.</p> <p><u>Ação 2</u> - Os alunos devem identificar e sublinhar no próprio conto “A doida”, as partes da estrutura narrativa, em seguida, solicitar que verbalizem para a turma.</p> <p><u>4) Fase da ação mental.</u></p>		
--	--	--	--	--

<p>-Fazer inferências no texto narrativo.</p> <p>-Estabelecer relação de causa/consequência entre partes e/ou elementos do texto.</p> <p>- Estabelecer paralelo temático entre a música “Balada do louco” de Rita Lee e Arnaldo Baptista, o conto “A doida” de Carlos Drummond de Andrade.</p> <p>-Identificar aspectos comuns e diferentes da mesma temática em diferentes</p>		<p><u>Ação 1</u> - Produção textual – Gênero conto.</p> <p>-Nesta etapa, o aluno deverá escrever uma narrativa do gênero conto, empregando os elementos da narração com propriedade, deve ser capaz de retomar os conceitos assimilados mentalmente e aplicá-los no texto escrito. Folha: “Orientações para a produção textual”. (APÊNDICE C5)</p> <p>- Os alunos que produzam um novo conto, a partir do trecho do texto “A doida”, apresentando-lhe uma conclusão diferente do texto de Drummond. O texto poderá ter como título “<i>A descoberta do outro</i>” e poderá ser iniciado a partir do fragmento retirado do texto. (APÊNDICE C5)</p> <p><u>Ação 2</u> – Na próxima aula, os alunos deverão ler os textos produzido individualmente, referentes ao tema “<i>A descoberta do outro</i>” e, indiretamente, os conhecimentos sobre o gênero, a estrutura textual, a coerência e a coesão, ou seja, a forma prática de utilizar o conhecimento apreendido nesta unidade temática será demonstrada pelos alunos. Os textos produzidos devem ser corrigidos pelo professor e devolvido aos alunos para a reescrita.</p>		
---	--	---	--	--

<p>suportes.</p> <p>-Produzir textos com coerência e coesão.</p> <p>- Colocar em prática os conceitos apreendidos durante toda a unidade de estudo.</p>				
---	--	--	--	--

Referências:

BECHARA, Bel e SERPA, Sandro. **A doida**. Curta-metragem, Bhte, 1999. Disponível em: <<https://vimeo.com/92955714>>. Acesso em 06 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal do professor**. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br>>. Acesso em: 01 jul. 2015.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens**, 7º ano/ 6ª ed. Reformada. São Paulo: Atual, 2010. p. 132-136.

GALPERIN, P. YA. Sobre la formación de las imágenes sensoriales y de los conceptos. *In*: QUINTANAR, R. L & SOLOVIEVA, Y. **La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño**. México: Trillas, 2001. p. 27-64.

INADE. Instituto de avaliação e desenvolvimento educacional. **Módulo Pedagógico de Língua Portuguesa**. Boletim da escola. Colégio Marista Diocesano. Uberaba, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. **A elaboração de planos de ensino** (ou unidades didáticas conforme a teoria do ensino desenvolvimental), digitado, 2009.

_____. **Experimento didático como procedimento de investigação em sala de aula** (texto de uso didático), 2007.

RUSSO, Renato. **Dezesseis**. Legião Urbana. Tempestade. EMI Brazil, 1996. Disponível em: <www.vagalume.com.br/legiao-urbana/dezesseis.html>. Acesso em: 05 jul. 2015.

SABINO, F. Nas garras do primeiro amor. **O menino no espelho**. Vídeo. FTD. Disponível em <http://digital.ftd.com.br/>. Acesso em 14 set. 2015.

TRANSCRIÇÕES DAS FALAS DA PROFESSORA-PESQUISADORA**PLANO DE UNIDADE III****UNIDADE DE ENSINO: A ESTRUTURA DA NARRAÇÃO – O GÊNERO CONTO****1). A formação da base orientadora da ação.****Escrever é uma arte!**

Sabemos que muitos artistas como pintores, escultores e outros se utilizam de técnicas para realizarem seus trabalhos e, com a escrita não é diferente. Essas técnicas aprimoram o talento nato de alguns e fazem com que aqueles que não possuem talento, mas sobra-lhes força de vontade, possam também aprender a ler e a escrever bem. Nesse sentido, a narrativa deve ser ensinada como algo natural, pois se pensar bem, todos nós em algum momento contamos alguma história, contamos uma piada, fazemos uma "fofoca", tudo isso é uma narrativa.

Vocês sabem que os textos narrativos são os mais variados do mundo? Vivemos rodeados de lendas, mitos, contos, crônicas, romances, novelas, piadas, músicas, poemas, entre tantos gêneros de textos narrativos.

Mas do que se trata um texto narrativo?

- *O que é uma narrativa?*
- *Quais são os elementos necessários para que um determinado texto seja classificado como narrativa?*
- *O que significa enredo da narrativa?*
- *Como criar o conflito da narrativa?*
- *O que é clímax da narrativa?*
- *Quais são os tipos de textos narrativos que vocês conhecem?*

Vamos ler e interpretar o conceito de narração?

Que tal identificarmos os elementos da narrativa, como foi feito no vídeo com uma música?

APÊNDICE C2 – A narração

 <p>COLÉGIO MARISTA DIOCESANO</p>	<p>ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO Prof.^ª. Luciana Góis Barbosa</p> <p>NOME: _____ N^o _____</p> <p>DATA: ___/___/2015 – 7^o Ano ___ Ensino Fundamental II</p>
--	---

A NARRAÇÃO

-Narração: São textos nos quais se contam um ou mais fatos, envolvendo certas personagens. A narrativa pode se manifestar em diferentes gêneros: notícia de jornal, conto de fada, romance, novela, crônica, lendas etc.

-Elementos da narrativa:

- **Enredo:** conjunto dos fatos narrados. O autor organiza as informações de modo a criar algum suspense ou a intensificar a emoção de seu leitor. O enredo desencadeia-se com base em um conflito. É o conflito que possibilita, quase sempre, a divisão do enredo em partes: introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho.
- **Tempo e espaço:** são duas categorias importantes, pois revelam quando e onde ocorrem os fatos narrados.
- **Personagens:** se movimentam, agem, conversam, provocando nos leitores as mais diversas emoções. A personagem principal é o protagonista, a quem quase sempre se opõe um antagonista. Em torno deles atuam as personagens secundárias.
- **Foco narrativo:** pode ser entendido como o ponto de vista a partir do qual o texto nos é apresentado: pelo narrador ou por uma das personagens, em primeira pessoa, ou por um narrador em terceira pessoa, que não participa da história.
- **Discurso direto:** Nele, as personagens dialogam, com a eventual interferência do narrador.
Exemplos:

"- Ah! Eu vou chorar.

- A culpa é tua, disse o príncipezinho, eu não te queria fazer mal; mas tu quiseste que eu te cativasse...

- Quis, disse a raposa".

Antoine de Saint-Exupéry. O pequeno príncipe. Trad. De Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro, Agir, 1993. p. 72.

- **Discurso indireto:** nesse tipo de discurso, registra-se a fala das personagens indiretamente, transmitida pelo narrador, como neste exemplo:

"Oscar contou que haviam ficado com medo porque ouviram um barulho esquisito como se alguém estivesse raspando a terra justamente onde eles pisavam. Henrique deu risada e disse que, com o canivete, andou raspando a terra em muitos lugares para ver se descobria alguma novidade".

Maria José Dupré. A mina de ouro. 13.ed. São Paulo: Ática, 1984. p. 65.

- **Discurso indireto livre:** há uma mescla de vozes: os pensamentos da personagem chegam diretamente ao leitor, mas pode ocorrer também a intervenção do narrador. Exemplo:

"Faustino agradeceu a boa-vontade. O menino tinha nascido. O carreiro deu uma espiada, mas não se via nem a cara do bichinho que estava embrulhado nuns trapos sobre um monte de capim cortado, ao lado da mãe adormecida."

Rubem Braga. Os melhores contos de Rubem Braga. Seleção de Davi Arrigucci Jr. 3.ed. São Paulo: Global, 1985. p. 121. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>. Acessado em 06-09-15

APÊNDICE C3 – Elementos da narrativa

 <p>COLÉGIO MARISTA DIOCESANO</p>	<p style="text-align: center;">ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO Profª. Luciana Góis Barbosa</p> <p>NOME: _____ Nº _____</p> <p>DATA: ___/___/2015 – 7º Ano ____ Ensino Fundamental II</p>
--	--

ELEMENTOS DA NARRATIVA

*Dezesseis
Legião Urbana*

João Roberto era o maioral
O nosso Johnny era um cara legal

Ele tinha um Opala metálico azul
Era o rei dos pegas na Asa Sul
E em todo lugar

Quando ele pegava no violão
Conquistava as meninas
E quem mais quisesse ter
Sabia tudo da Janis
Do Led Zeppelin, dos Beatles e dos
Rolling Stones

Mas de uns tempos pra cá
Meio que sem querer
Alguma coisa aconteceu

Johnny andava meio quieto demais
Só que quase ninguém percebeu

Johnny estava com um sorriso estranho
Quando marcou um super pega no fim
de semana

Não vai ser no CASEB
Nem no Lago Norte, nem na UnB

As máquinas prontas
Um ronco de motor
A cidade inteira se movimentou

E Johnny disse:
"- Eu vou pra curva do Diabo, em
Sobradinho, e vocês?"

E os motores saíram ligados a mil
Pra estrada da morte o maior pega que
existiu
Só deu para ouvir, foi aquela explosão
E os pedaços do Opala azul de Johnny
pelo chão

No dia seguinte, falou o diretor:
" O aluno John Roberto não está mais
entre nós
Ele só tinha dezesseis
Que isso sirva de aviso pra vocês"

E na saída da aula, foi estranho e bonito
Todo o mundo cantando baixinho:

Strawberry Fields Forever
Strawberry Fields Forever

E até hoje, quem se lembra
Diz que não foi o caminhão
Nem a curva fatal
E nem a explosão

Johnny era fera demais
Pra vacilar assim
E o que dizem que foi tudo
Por causa de um coração partido

Um coração

Bye, bye bye Johnny
Johnny, bye, bye
Bye, bye Johnny

1. Após ouvir a letra da música *Dezesseis* de Legião Urbana, analise o texto de acordo com os elementos apontados a seguir, escrevendo com suas próprias palavras as partes que compõem uma narração:

Enredo:

Tempo psicológico ou tempo cronológico:

Espaço social ou espaço geográfico:

Conflito:

Complicação:

Clímax:

Desfecho:

APÊNDICE C4 – A Doida – Carlos Drummond de Andrade

 <p>COLÉGIO MARISTA DIOCESANO</p>	<p style="text-align: center;">ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA Prof.^a Luciana Góis Barbosa</p> <p>NOME: _____ N^o _____</p> <p>DATA: ___/___/2015 – 7^o Ano ____ Ensino Fundamental II</p>
--	---

Às vezes, podemos estranhar e até não compreender as pessoas que vivem à nossa volta. Mas será que temos o direito de não aceitá-las? Temos o direito de ser cruéis com o outro somente porque ele é diferente de nós?

A doida

A doida habitava um chalé no centro do jardim maltratado. E a rua descia para o córrego, onde os meninos costumavam banhar-se. [...]

Os três garotos desceram manhã cedo, para o banho e a pega de passarinho. Só com essa intenção. Mas era bom passar pela casa da doida e provocá-la. As mães diziam o contrário: que era horroroso, poucos pecados seriam maiores. Dos doidos devemos ter piedade, porque eles não gozam dos benefícios com que nós, os sãos, fomos aquinhoados. Não explicavam bem quais fossem esses benefícios, ou explicavam demais, e restava a impressão de que eram todos privilégios de gente adulta, como fazer visitas, receber cartas, entrar para irmandades. E isso não comovia ninguém. A loucura parecia antes erro do que miséria. E os três sentiam-se inclinados a lapidar a doida, isolada e agreste no seu jardim.



Como era mesmo a cara da doida, poucos poderiam dizê-lo. Não aparecia de frente e de corpo inteiro, como as outras pessoas, conversando na calma.

Só o busto, recortado numa das janelas da frente, as mãos magras, ameaçando. Os cabelos, brancos e desgrenhados. E a boca inflamada, soltando xingamentos, pragas, numa voz rouca. Eram palavras da Bíblia misturadas a termos populares, dos quais alguns pareciam escabrosos, e todos fortíssimos na sua cólera.

Sabia-se confusamente que a doida tinha sido moça igual às outras no seu tempo remoto (contava mais de sessenta anos, e, loucura e idade, juntas, lhe lavravam o corpo). Corria, com variantes, a história de que fora noiva de um fazendeiro, e o casamento, uma festa estrondosa; mas na própria noite de núpcias o

homem a repudiara, Deus sabe por que razão. O marido ergueu-se terrível e empurrou-a, no calor do bate-boca; ela rolou escada abaixo, foi quebrando ossos, arrebentando-se. Os dois nunca mais se viram.[...] Repudiada por todos, ela se fechou naquele chalé do caminho do córrego, e acabou perdendo o juízo. Perdera antes todas as relações. Ninguém tinha ânimo de visitá-la. O padeiro mal jogava o pão na caixa de madeira, à entrada, e eclipsava-se. Diziam que nessa caixa uns primos generosos mandavam pôr, à noite, provisões e roupas, embora oficialmente a ruptura com a família se mantivesse inalterável. [...]

Vinte anos de tal existência, e a legenda está feita. Quarenta, e não há mudá-la. O sentimento de que a doida carregava uma culpa, que sua própria doidice era uma falta grave, uma coisa aberrante, instalou-se no espírito das crianças. E assim, gerações sucessivas de moleques passavam pela porta, fixavam cuidadosamente a vidraça e lascavam uma pedra. [...]

Os três verificaram que quase não dava mais gosto apedrejar a casa. As vidraças partidas não se recompunham mais. A pedra batia no caixilho ou ia aninhar-se lá dentro, para voltar com palavras iradas. Ainda haveria louça por destruir, espelho, vaso intato? Em todo caso, o mais velho comandou, e os outros obedeceram na forma do sagrado costume. Pegaram calhaus lisos, de ferro, tomaram posição. Cada um jogaria por sua vez, com intervalos para observar o resultado. O chefe reservou-se um objetivo ambicioso: a chaminé.

O projétil bateu no canudo de folha de flandres enegrecido — blem — e veio espatifar uma telha, com estrondo. Um bem-te-vi assustado fugiu da mangueira próxima. A doida, porém, parecia não ter percebido a agressão, a casa não reagia. Então o do meio vibrou um golpe na primeira janela. Bam! Tinha atingido uma lata, e a onda de som propagou-se lá dentro; o menino sentiu-se recompensado. Esperaram um pouco, para ouvir os gritos [...] era tudo a mesma paz.

Aí o terceiro do grupo, em seus onze anos, sentiu-se cheio de coragem e resolveu invadir o jardim. Não só podia atirar mais de perto na outra janela, como até praticar outras e maiores façanhas. Os companheiros, desapontados com a falta do espetáculo cotidiano, não queriam segui-lo. E o chefe, fazendo valer sua autoridade, tinha pressa em chegar ao campo.

O garoto empurrou o portão: abriu-se. Então, não vivia trancado?... E ninguém ainda fizera a experiência. Era o primeiro a penetrar no jardim, e pisava firme, posto que cauteloso. Os amigos chamavam-no, impacientes. Mas entrar em terreno proibido é tão excitante que o apelo perdia toda a significação. Pisar um chão pela primeira vez; e chão inimigo. Curioso como o jardim se parecia com qualquer um; apenas era mais selvagem, e o melão-de-são-caetano se enredava entre as violetas, as roseiras pediam poda, o canteiro de cravinas afogava-se em erva. Lá estava, quentando sol, a mesma lagartixa de todos os jardins, cabecinha móbil e suspicaz. O menino pensou primeiro em matar a lagartixa e depois em atacar a janela. [...]

A lagartixa salvara-se, metida em recantos só dela sabidos, e o garoto galgou os dois degraus, empurrou a cancela, entrou. Tinha a pedra na mão, mas já não era necessária; jogou-a fora. Tudo tão fácil, que até ia perdendo o senso da precaução [...].

A princípio não distinguiu bem, debruçado à janela, a matéria confusa do interior. Os olhos estavam cheios de claridade, mas afinal se acomodaram, e viu a sala, completamente vazia e esburacada, com um corredorzinho no fundo, e no fundo do corredorzinho uma caçarola no chão, e a pedra que o companheiro jogara.

Passou a outra janela e viu o mesmo abandono, a mesma nudez. Mas aquele quarto dava para outro cômodo, com a porta cerrada. Atrás da porta devia pois estar a doida, que inexplicavelmente não se mexia, para enfrentar o inimigo. E o menino saltou o peitoril, pisou indagador no soalho gretado, que cedia.

A porta dos fundos cedeu igualmente à pressão leve, entreabrindo-se numa faixa estreita que mal dava passagem a um corpo magro.

O menino foi abrindo caminho entre pernas e braços de móveis, contorna aqui, esbarra mais adiante. O quarto era pequeno e cabia tanta coisa.

Atrás da massa do piano, encurralada a um canto, estava a cama. E nela, busto soerguido, a doida esticava o rosto para a frente, na investigação do rumor insólito.

Não adiantava ao menino querer fugir ou esconder-se. E ele estava determinado a conhecer tudo daquela casa. De resto, a doida não deu nenhum sinal de guerra. Apenas levantou as mãos à altura dos olhos, como para protegê-los de uma pedrada.

Ele encarava-a com interesse. Era simplesmente uma velha, jogada no catre preto de solteiro, atrás da barricada de móveis. E que pequeninha! O corpo sob a coberta formava uma elevação minúscula. Miúda, escura, desse sujo que o tempo deposita na pele, manchando-a. E parecia ter medo.

Mas os dedos desceram um pouco, e os pequenos olhos amarelados encararam por sua vez o intruso com atenção voraz, desceram às suas mãos vazias, tornaram a subir ao rosto infantil.

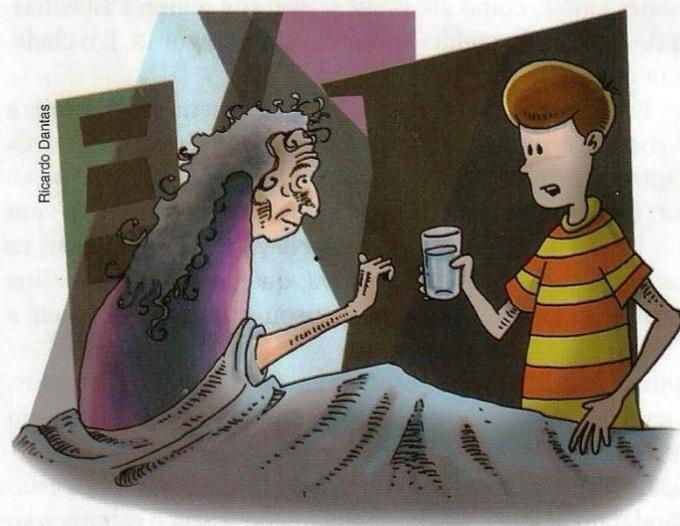
A criança sorriu, de desaponto, sem saber o que fizesse.

Então a doida ergueu-se um pouco mais, firmando-se nos cotovelos. A boca remexeu, deixou passar um som vago e tímido.

Como a criança não se movesse, o som indistinto se esboçou outra vez.

Ele teve a impressão de que não era xingamento, parecia antes um chamado. Sentiu-se atraído para a doida, e todo desejo de maltratá-la se dissipou. Era um apelo, sim, e os dedos, movendo-se canhestramente, o confirmavam.

O menino aproximou-se, e o mesmo jeito da boca insistia em soltar a mesma palavra curta, que entretanto não tomava forma. Ou seria um bater automático de queixo, produzindo um som sem qualquer significação?



Talvez pedisse água. A moringa estava no criado-mudo, entre vidros e papéis. Ele encheu o copo pela metade, estendeu-o. A doida parecia aprovar com a cabeça, e suas mãos queriam segurar sozinhas, mas foi preciso que o menino a ajudasse a beber.

Fazia tudo naturalmente, e nem se lembrava mais por que entrara ali, nem conservava qualquer espécie de aversão pela doida. A própria ideia de doida desaparecera. Havia no quarto uma velha com sede, e que talvez estivesse morrendo.

Nunca vira ninguém morrer, os pais o afastavam se havia em casa um agonizante. Mas deve ser assim que as pessoas morrem.

Um sentimento de responsabilidade apoderou-se dele. Desajeitadamente, procurou fazer com que a cabeça repousasse sobre o travesseiro. Os músculos rígidos da mulher não o ajudavam. Teve que abraçar-lhe os ombros — com repugnância — e conseguiu, afinal, deitá-la em posição suave.

Mas a boca deixava passar ainda o mesmo ruído obscuro, que fazia crescer as veias do pescoço, inutilmente. Água não podia ser, talvez remédio...

Passou-lhe um a um, diante dos olhos, os frasquinhos do criado-mudo. Sem receber qualquer sinal de aquiescência. Ficou perplexo, irresoluto. Seria caso talvez de chamar alguém, avisar o farmacêutico mais próximo, ou ir à procura do médico, que morava longe. Mas hesitava em deixar a

mulher sozinha na casa aberta e exposta a pedradas. E tinha medo de que ela morresse em completo abandono, como ninguém no mundo deve morrer [...].

Foi tropeçando nos móveis, arrastou com esforço o pesado armário da janela, desembaraçou a cortina, e a luz invadiu o depósito onde a mulher morria. Com o ar fino veio uma decisão. Não deixaria a mulher para chamar ninguém. Sabia que não poderia fazer nada para ajudá-la, a não ser sentar-se à beira da cama, pegar-lhe nas mãos e esperar o que ia acontecer.

(Carlos Drummond de Andrade. In: *Contos de aprendiz*. Rio de Janeiro: Record © Graña Drummond – www.carlosdrummond.com.br)



VOCABULÁRIO

Aberrante: o que se afasta do que considerado normal.

Aquiescência: concordância, consentimento.

Aquinhoado: favorecido, contemplado.

Caçarola: um tipo de panela.

Calhau: pedaço, fragmento.

Canhestramente: de modo canhestro, desajeitado, inabilidoso, tímido.

Catre: cama rústica e pobre.

Cólera: raiva intensa, ira, furor.

Desgrenhado: sem pentear, desalinhado.

Dissipar: desaparecer, dispersar.

Eclipsar-se: desaparecer, afastar-se.

Galgar: Subir, transpor, saltar.

Gretado: rachado.

Insólito: incomum, anormal, raro.

Irresoluto: indeciso.

Lapidar: apedrejar; atacar ou matar com pedras.

Projétil: qualquer corpo que pode ser lançado ou arremessado.

Repudiar: rejeitar, abandonar.

Repugnância: nojo, repulsa, asco.

Soerguer: erguer-se um pouco, levantar-se.

Suspicaç: suspeito, estranho.

Voraz: faminto, ávido.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça e registre.

ESTUDO E COMPREENSÃO DO TEXTO

1. As pessoas da cidade conheciam bem “a doida” e o seu passado? Justifique sua resposta com passagens do texto.
2. Qual seria a suposta causa do enlouquecimento da mulher?
3. Que comportamento da mulher era considerado pelas pessoas como indícios de loucura? Por quê?
4. O que motivava as crianças a atirar pedras na casa da doida?
5. Ao entrar na casa, o garoto vai se surpreendendo com o que encontra. Quais os fatos que o surpreenderam? Por quê?
6. Qual foi a reação da mulher ao ver o menino? Por quê?
7. O que o menino sentiu ao ver a condição em que a mulher se encontrava?
8. A princípio, o menino sentiu repugnância ao abraçar a velhinha, mas depois mudou de atitude, ao sentar-se à beira de sua cama e pegar as suas mãos com carinho. O que essa atitude do garoto indica? Ele mudou a sua maneira de pensar em relação à mulher? Comente.
9. O texto lido aborda vários temas, entre os quais a maldade infantil, o casamento tradicional, a família, a loucura, a velhice, a solidão. Que reflexões ele provoca sobre o relacionamento das pessoas com o “outro”?

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. Observe alguns dos sentidos da palavra lavrar no dicionário:

Lavrar: revolver e sulcrar a terra com ferramenta agrícola; cultivar; inscrever; gravar.

- a. Que sentido tem esse verbo no fragmento “contava mais de sessenta anos, e, loucura e idade, juntas, lhe **lavravam** o corpo”?

2. Releia este trecho:

“Vinte anos de tal existência, e a legenda está feita. Quarenta, e não há muda-la”.

- a. Na segunda frase desse texto, uma palavra ficou subentendida. Qual é a essa palavra?
- b. No dicionário, a palavra **legenda** apresenta, entre outros, os sentidos de “relato da vida ou de martírio de um santo” e “texto que acompanha e explica uma imagem”. Que sentido tem a palavra **legenda** no contexto?

APÊNDICE C5 – Orientação para a produção textual

 <p>COLÉGIO MARISTA DIOCESANO</p>	<p style="text-align: center;">ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO Profª. Luciana Góis Barbosa</p> <p>NOME: _____ N° _____</p> <p>DATA: ___/___/2015 – 7º Ano ___ Ensino Fundamental II</p>
--	---

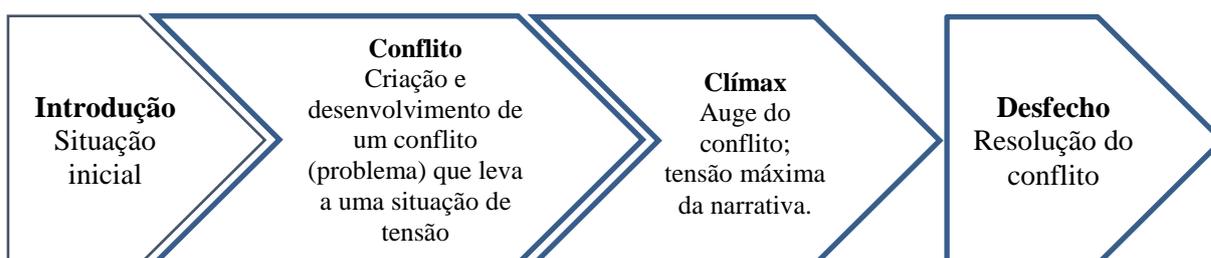
ORIENTAÇÕES PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL

TIPOLOGIA TEXTUAL: NARRAÇÃO
GÊNERO: CONTO

Procure ler atentamente as orientações específicas antes de desenvolver a sua produção textual.

- ✓ A **redação** deve ser escrita entre **20** (vinte) e **30** (trinta) linhas.
- ✓ Escreva com atenção, observando a adequação à modalidade escrita culta.
- ✓ Não esqueça de dar-lhe **um título**.
- ✓ Faça **letra legível**.

1. Escreva um novo conto, a partir do trecho do texto “A doida” de Carlos Drummond de Andrade, apresentando-lhe uma conclusão diferente do texto original de Drummond. O texto poderá ter como título “*A descoberta do outro*” e poderá ser iniciado a partir do seguinte fragmento retirado do texto. Mas, atenção, pense nas etapas de uma narrativa, construindo seu texto de acordo com o esquema abaixo, que contém os elementos principais do *gênero conto*.



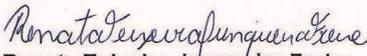
“Passou-lhe um a um, diante dos olhos, os frasquinhos do criado-mudo. Sem receber qualquer sinal de aquiescência. Ficou perplexo, irresoluto. Seria caso talvez de chamar alguém, avisar o farmacêutico mais próximo, ou ir à procura do médico, que morava longe. Mas hesitava em deixar a mulher sozinha na casa aberta e exposta a pedradas. E tinha medo de que ela morresse em completo abandono, como ninguém no mundo deve morrer [...]”

APÊNDICE D – Termo de Autorização Institucional

 <p>COLÉGIO MARISTA DIOCESANO</p>	<p>Colégio Marista Diocesano - UBEE Rua São Sebastião, 611 – Bairro São Benedito Cep: 38060-350 – Uberaba – MG. Fone: (34) 33194100 – Fax (34)33194141 Portal Marista http://www.marista.edu.br/diocesano</p>
--	---

Renata Teixeira Junqueira Freire, portadora do RG Mg 4.580 909,
Diretora do Colégio Marista Diocesano de Uberaba, vem pelo presente declarar sua
concordância com a execução do Projeto de Pesquisa, intitulado **O PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**, da
qual participa a Universidade de Uberaba (UNIUBE), coordenado pelo Prof. Dr. Orlando
Fernández Aquino com a participação da mestranda Luciana Góis Barbosa.

Uberaba, 04 de março de 2015.


Renata Teixeira Junqueira Freire

Professora Diretora do Colégio Marista Diocesano

APÊNDICE E – Termo de Assentimento

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro aluno (a) do 7º ano do Ensino Fundamental do Colégio Marista Diocesano,

Convido-lhe como voluntário (a), a participar de um estudo em Educação, com ênfase na área da Língua Portuguesa, intitulado: **O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

Informo-lhe que o presente projeto, contribuirá para o aprimoramento da compreensão e a produção textual, por meio de diferentes gêneros. Além disso, serão analisadas a organização interna de diferentes textos, as articulações sintática e semântica, a tipologia, o gênero, a intencionalidade e a coesão e coerência. Habilidades linguísticas essenciais para o seu desenvolvimento no 7º ano. Esse estudo contribuirá também, para a melhoria da qualidade de ensino da Língua Portuguesa em sua escola.

Para o desenvolvimento deste estudo, realizaremos um experimento de ensino, incluindo as atividades a serem realizadas durante às aulas de Língua Portuguesa e Redação. Essas atividades serão registradas pela pesquisadora, por meio de relatórios, fotografias e gravações em áudio e vídeo. Tais materiais darão suporte para a produção de um livro (dissertação) e os resultados estarão à disposição, quando finalizada a pesquisa. A sua participação é muito importante para esse estudo. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar.

Ressalto ainda, que devido à natureza metodológica desta pesquisa, não haverá riscos durante o experimento. Mesmo assim, os pesquisadores responsáveis garantem o mais absoluto anonimato no experimento-didático-formativo. Isso significa que seu nome e imagem não aparecerão nos resultados públicos da investigação.

Este termo encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, aluno (a) do 7º ano _____ do Colégio Marista Diocesano, tomei conhecimento das atividades de pesquisa que serão realizadas no colégio e, por minha livre e espontânea vontade, decidi que:

Aceito participar das atividades de pesquisa.

Não aceito participar das atividades de pesquisa.

Uberaba, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do aluno (menor)

Assinatura do Professor Pesquisador

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

PESQUISADOR ASSISTENTE: MESTRANDA Luciana Góis Barbosa – Professora Pesquisadora Assistente

Telefone e e-mail: (34) 91512748 - gestor.lettras@uniube.br

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Prof. Drº. Orlando Fernández Aquino

Telefone e e-mail: (34) 9158-6513 - orlando.aquino@uniube.br

APÊNDICE F – Termo de Consentimento

Uberaba, 10 de setembro de 2015

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do sujeito da pesquisa: _____

Identificação (RG) /sujeito da pesquisa: _____

Data de Nascimento: ____/____/____

Nome do responsável (quando aplicável): _____

Identificação (RG) do responsável: _____

Título do projeto: **O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Instituição onde será realizado: Colégio Marista Diocesano.

Pesquisador Responsável: Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino

Identificação (conselho), telefone e e-mail: Professor do Mestrado em Educação da UNIUBE, (34) 9801-9978, e-mail: orlando.aquino@uniube.br

Endereço: Av. Nenê Sabino, 1801 – Bairro: Universitário – CEP: 38055-500-Uberaba/MG, tel.: 34-3319-8959 e-mail: cep@uniube.br

Gostaríamos de convidar seu filho (a) para participar da pesquisa “O Processo de ensino-aprendizagem dos gêneros textuais no 7º ano do ensino fundamental”, a ser realizada em seu ambiente escolar (durante às aulas de Língua Portuguesa e Redação, por meio de atividades de leitura, escrita, atividades em grupos e outras). Isso significa que os alunos participarão de um experimento didático-formativo realizado em sala, durante aproximadamente 10 aulas experimentais, com o propósito de submeter a prova, uma forma de organização do processo de ensino-aprendizagem dos gêneros textuais, potencializando a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual dos sujeitos pesquisados.

Nesse estudo seu filho (a) participará do mencionado experimento, cujos resultados contribuirão para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental. Os dados coletados servirão também, para a redação de uma dissertação de mestrado da professora-pesquisadora que conduz o experimento. Por isso, a participação do seu filho (a) é muito importante.

Esclarecemos que a participação dele (a) é totalmente voluntária, podendo recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer prejuízo à formação de seu filho (a). Informamos ainda, que em nenhum momento, os nomes e as imagens das pessoas serão revelados ou publicados.

Caso o senhor (a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos deverá entrar em contato conosco, pelos e-mails e telefones dos pesquisadores responsáveis.

Informamos ainda, que pela participação do seu filho (a) no estudo, não receberá nenhum pagamento, e também não terá nenhum custo. Caso decida-se pela não participação de seu filho, ou por não ser submetido a algum procedimento que lhe for solicitado, nenhuma penalidade será imposta.

O senhor (a) receberá uma cópia desse termo, o qual consta a identificação e os telefones da equipe de pesquisadores, caso queira entrar em contato conosco.

Uberaba, 10 de março de 2015

Responsável pelo menor

RG: _____

Orlando Fernández Aquino

CPF: 017.485. 716-05

Professor do Mestrado em Educação da UNIUBE

Tel.: (34) 9158-6513

Luciana Góis Barbosa

CPF: 029.772.056-24

Mestranda em Educação da UNIUBE

Tel.: (34) 91512748

gestor.letras@uniube.br

ANEXO 1 – Ficha de Análise Documental

FICHA DE ANÁLISE DOCUMENTAL
<u>Título do projeto/ Coordenador:</u>
<u>Subprojeto/Coordenador:</u>
<u>Referência do Documento (normas ABNT):</u>
<u>Ementa do Documento:</u>
<u>Objetivos do Documento:</u>
<u>Resumo de Conteúdo do Documento:</u>
<u>Conclusões do pesquisador sobre o Documento:</u>
<u>Nome do pesquisador (a):</u>
<u>Data:</u>

Orientações para o trabalho com a Ficha Análise de Documentos:

Esta Ficha pretende ser um instrumento para a análise documental. Ela permite a coleta de informações sobre o conjunto de documentos que alimentam a pesquisa. O item: Resumo de Conteúdo do Documento pode ser subdividido nas categorias de análise que se precisam estudar em cada um desses documentos. Na Ficha de Análise Documental podem aparecer três tipos de anotações:

- 1) Anotações textuais: estas anotações devem aparecer entre aspas (recomendado), colocando ademais entre parêntese AUTOR, DATA, Pág. Os cortes nas citações textuais devem aparecer entre colchetes [...].
- 2) Anotações na forma de paráfrases: estas anotações não precisam ir entre aspas, mas será necessário colocar os dados de AUTOR e DATA, sem necessidade da página.
- 3) Anotações na forma de reflexões e conclusões do pesquisador: Estas anotações não são tiradas da fonte. Consistem em reflexões e interpretações dos trechos citados pelo pesquisador (a). Devem aparecer em parágrafos aparte e ser colocadas entre colchetes [], ou simplesmente sem marcação alguma.

Por último, o (a) pesquisador (a) precisa conferir a Ficha elaborada com o original e se assegurar de que o documento foi elaborado com rigor e correção, podendo confiar nele para a elaboração de seu trabalho científico. Depois disso deve assinar o documento e colocar a data de elaboração. Isto último é muito importante nas pesquisas em equipe.

ANEXO 2 – Ficha Resumo de Conteúdos

FICHA RESUMO DE CONTEÚDOS
<u>Título do projeto/ Coordenador:</u>
<u>Subprojeto/Coordenador:</u>
<u>Referência (normas ABNT):</u>
<u>Ementa da fonte (artigo ou capítulo):</u>
<u>Objetivos do estudo:</u>
<u>Resumo de conteúdo:</u>
<u>Conclusões do autor:</u>
<u>Conclusões do pesquisador:</u>
<u>Nome do pesquisador (a):</u>
<u>Data:</u>

Orientações para o trabalho com a Ficha Resumo de Conteúdos:

Com o resumo pretende-se elaborar uma síntese seletiva do texto, destacando os aspectos de maior interesse e importância. O objetivo é “a condensação do conteúdo, expondo ao mesmo tempo tanto as finalidades e metodologia quanto os resultados obtidos e as conclusões da autoria, permitindo a utilização em trabalhos científicos e dispensando, portanto, a leitura posterior do texto original”. (MARKONI, M. A; LAKATOS, E. M. Fundamentos de Metodologia Científica. 5ª. Edição. São Paulo: Atlas, 2003, p. 68). Na Ficha Resumo de Conteúdo podem aparecer três tipos de anotações:

- 1) Anotações textuais: estas anotações devem aparecer entre aspas (recomendado), colocando ademais entre parêntese AUTOR, DATA, Pág. Os cortes nas citações textuais devem aparecer entre colchetes [...].
- 2) Anotações na forma de paráfrases: estas anotações não precisam ir entre aspas, mas será necessário colocar os dados de AUTOR e DATA, sem necessidade da página.
- 3) Anotações na forma de reflexões e conclusões do pesquisador: Estas anotações não são tiradas da fonte. Consistem em reflexões e interpretações dos trechos citados pelo pesquisador (a). Devem aparecer em parágrafos aparte e ser colocadas entre colchetes [], ou simplesmente sem marcação alguma.

Por último, o (a) pesquisador (a) precisa conferir a Ficha elaborada com o original e se assegurar de que o documento foi elaborado com rigor e correção, podendo confiar nele para a elaboração de seu trabalho científico. Depois disso deve assinar o documento e colocar a data de elaboração. Isto último é muito importante para as pesquisas de equipe.

