

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NÁDIA FERREIRA DE FARIA BRAGA

**Gêneros e projetos: uma análise dos conceitos de Projeto de Letramento,
Projeto Didático de Gênero e Sequência Didática**

Juiz de Fora

2017

NÁDIA FERREIRA DE FARIA BRAGA

**Gêneros e projetos: uma análise dos conceitos de Projeto de Letramento,
Projeto Didático de Gênero e Sequência Didática**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Tânia Guedes Magalhães

Juiz de Fora

2017

NÁDIA FERREIRA DE FARIA BRAGA

**Gêneros e projetos: uma análise dos conceitos de Projeto de Letramento,
Projeto Didático de Gênero e Sequência Didática**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Tânia Guedes Magalhães (Orientadora)
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria de Mattos Guimarães
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Prof^ª. Dr^ª. Denise Barros Weiss
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela oportunidade de realização de mais um sonho.

Aos meus queridos pais, Romilton e Denize, que durante toda a minha vida escolar e acadêmica não mediram esforços para que eu pudesse chegar até aqui. Por serem exemplo de dedicação e por sempre estarem ao meu lado! Amo vocês!

Ao meu amor Eduardo, por todo incentivo, paciência e apoio nessa trajetória! Por me amparar nos momentos mais difíceis. Você é muito especial!

Aos meus amados irmãos, Helena, Aristóteles e Eduardo por sempre torcerem por mim! Agradecimento especial a minha irmã Helena pelas impressões e correções do trabalho.

À minha grande amiga Tais Evanolli pela preciosa ajuda na elaboração dos quadros e figuras.

À minha companheira de jornada e presente que o mestrado me deu Ariane Alhadas. Obrigada pela companhia, pelas ajudas e principalmente pelo ombro amigo durante esses dois anos.

À minha querida professora Tânia Magalhães que com muita competência, paciência e carinho ‘de mãe’ orientou-me neste trabalho. Obrigada por ter me recebido de braços abertos, por ter dedicado seu tempo e, principalmente, por ser, além de orientadora, uma grande amiga. Obrigada pela presença nos momentos mais angustiantes, por ter me apoiado na mudança de cidade e pelo essencial suporte on-line.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação com os quais tive a honra de conviver e o privilégio de aprender.

Às professoras Ana Maria Mattos Guimaraes e Denise Barros Weiss, pelas valiosas contribuições na ocasião do exame de qualificação e por terem aceitado o convite para banca de defesa.

Às amigas do Grupo Fale pelo companheirismo, ajuda e amizade durante esses anos.

Aos colegas de trabalho da Escola Internacional Saci e da E. M. Santana Itatiaia que sempre me apoiaram.

À CAPES, pela concessão da bolsa no desenvolvimento da pesquisa.

Letramento, lembranças de uma professora

Romilton Faria

*Vejo você
Passeando entre sonhos ingênuos
Ante a longa avenida da vida,
Tia , tia ,tia...
então imagino
que o sonhar tem que ser de todos
num instante você desaparece
como bola de sabão
ao bater em espinhos.
A vida: uma roseira,
fere quem sonha.
Sua imagem ficou comigo
Como uma pétala dentro do livro.
Todos os dias
por você espero
no banco do parque
como que na sala de aula
fadigante espera
folheando livros.
Imaginando abrir seus olhos
Vejo você em tudo que passa.
De longe não se faz carinho
De longe só é saudade.
Infância e tempo não se recuperam
Não se corre atrás do vento
Não se faz parar o ar
Se é perto que a gente sente
Beijo a lembrança
Segurando sua mão
No rabiscar dos primeiros passos
Do letramento
E a chamo de esperança.*

RESUMO

O debate acerca do ensino de língua materna, envolvendo propostas inovadoras de trabalho em detrimento de formas tradicionais de ensino tem aumentado no Brasil. Especialmente após a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1996, as sugestões de trabalho com os gêneros textuais foram se fortalecendo e possibilitando o surgimento de novas propostas e metodologias. Três desses novos constructos pedagógicos são os projetos didáticos de gênero, os projetos de letramento e a sequência didática. Sendo assim, o foco central de investigação desta pesquisa está em compreender essas três propostas metodológicas para o ensino de língua portuguesa, elaborando uma análise aprofundada de cada uma delas, além de um estudo comparativo entre os conceitos, de modo a contribuir para o ensino de língua materna no Brasil. Buscamos, ainda, compreender como a comunidade acadêmica se apropriou dessas propostas de trabalho, além de perceber de que forma tal apropriação se deu ao serem aplicadas em sala de aula. Para isso, utilizando a análise documental como metodologia de trabalho, debruçamos-nos em seis pesquisas acadêmicas (quatro dissertações e duas teses) que abordaram esses constructos em uma pesquisa ação. A base teórico-metodológica que dá suporte a essa pesquisa é o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), além das teorias de letramento. Usamos como pressupostos teorias representadas pelos autores Bronckart (2009), Dolz e Scneuwly (2004), além de autores brasileiros vinculados a tal vertente (KERSCH E GUIMARÃES, 2012; MACHADO E CRISTÓVÃO, 2009; GOLÇALVES, 2011). Com base nesse viés, analisamos os conceitos de sequência didática e projetos didáticos de gêneros. Utilizamos, também, os pressupostos sobre projetos de letramento apoiando-nos em Kleiman (2001, 2007), além de fazer uma busca histórica em Hernández e Ventura (1998) para a compreensão dos projetos de trabalho. Os dados, mostram aproximações entre os três conceitos centrais nos quais essa pesquisa se centra, enfocando que o ensino de Língua Portuguesa na escola básica, independente do conceito usado, deve apoiar-se ora nos gêneros, ora na prática social, como estruturadora do currículo.

Palavras-chave: projetos didáticos de gênero; projetos de letramento; gêneros textuais; sequência didática; letramento.

ABSTRACT

The debate over teaching of the native language, involving innovative proposals of work in detriment of traditional forms of teaching has grown in Brazil. Especially after the disclosure of the National Curricular Parameters in 1996, the work suggestions with textual genres were strengthening and allowing the emergence of new proposals and methodologies. Three of these new pedagogical constructs are the didactic projects of genre, the literacy projects and the didactic sequence. That way, the central focus of investigation of this research is in comprehending these three methodological proposals for the teaching of the Portuguese language, elaborating a comparative study between the concepts. Furthermore, we seek to understand how the academic community has appropriated these work proposals and how they are being applied for in class. For that, we use the documental analysis as the work methodology; we focus on six academic researches (four dissertations and two theses) which addresses these constructors in an action research. The theoretical-methodological base that supports this research is the Sociodiscursive Interactionism (ISD), besides the literacy theories. We use as assumptions theories represented by the authors Bronckart (2009), Dolz and Schneuwly (2004), besides the Brazilian authors linked to such strand (KERSCH AND GUIMARÃES, 2012; MACHADO AND CRISTÓVÃO, 2009; GONÇALVES, 2011). Based on these biases, we analyze the concepts of didactic sequences and didactic projects of genre. We also use the assumptions about the literacy projects based on Kleiman (2001, 2007), besides doing a historical research on Hernández and Ventura (1998) for the comprehension of this work's project. The data shows the approximations between the three central concepts in which this research is centered, focusing on the teaching of the Portuguese language in basic school, independent of the concept used, it should be based at times on genres, other times on social practice, as a curriculum designer.

Key-words: didactic projects of genre; literacy projects; textual genre; didactic sequences; literacy.

SUMÁRIO

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1 Introdução | 10 |
| 2 Metodologia | 13 |
| 3 Pressupostos teóricos | 18 |
| 3.1 TRABALHO POR PROJETOS | 18 |
| 3.2 PROJETOS DE LETRAMENTO | 26 |
| 3.3 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS | 32 |
| 3.4 PROJETOS DIDÁTICOS DE GÊNERO | 43 |
| 4 Análise de dados | 50 |
| 4.1 UMA SÍNTESE COMPARATIVA | 50 |
| 4.2 BUSCA EM TESES E DISSERTAÇÕES | 58 |
| <u>4.2.1 Eixo 1 – Papel do professor e papel do aluno</u> | 61 |
| 4.2.1.1 <i>Teses que abordaram os Projetos de Letramento</i> | 61 |
| 4.2.1.2 <i>Dissertações que abordaram Sequência Didática</i> | 66 |
| 4.2.1.3 <i>Dissertações que abordaram Projetos Didáticos de Gênero</i> | 71 |
| <u>4.2.2 Eixo 2 – Currículo, planejamento, escolha do gênero e modelo didático de gênero</u> | 75 |
| 4.2.2.1 <i>Teses que abordaram os Projetos de Letramento</i> | 76 |
| 4.2.2.2 <i>Dissertações que abordaram as Sequências Didáticas</i> | 91 |
| 4.2.2.3 <i>Dissertações que abordaram Projetos Didáticos de Gênero</i> | 96 |
| <u>4.2.3 Eixo 3 – Prática social e gênero textual</u> | 104 |
| 4.2.3.1 <i>Teses que abordaram os Projetos de Letramento</i> | 105 |
| 4.2.3.2 <i>Dissertações que abordaram as Sequências Didáticas</i> | 111 |
| 4.2.3.3 <i>Dissertações que abordaram Projetos Didáticos de Gênero</i> | 116 |
| 5 Considerações finais | 123 |
| 6 Referências bibliográficas | 126 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|-----------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 - Questões de pesquisa..... | 17 |
| Quadro 2 - Acepções para o termo “projeto” | 23 |
| Quadro 3 - Síntese comparativa..... | 57 |
| Quadro 4 - Teses e Dissertações selecionadas para análise | 60 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 - Ilustração Interpretativa dos Projetos de Letramento | 30 |
| Figura 2 - Esquema da sequência didática..... | 35 |
| Figura 3 - Capacidades de linguagem | 40 |
| Figura 4 - Esquema da sequência didática adaptada por Swiderski e Costa-Hübes..... | 41 |
| Figura 5 - Ilustração interpretativa do Projeto Didático de Gênero | 49 |
| Figura 6 - Análise das SD, PL e PDG em relação à prioridade dos elementos estruturadores do currículo | 56 |
| Figura 7 - Capa do Jornal Diário de Natal em 09/07/2006..... | 83 |
| Figura 8 - Texto da aluna Ana | 85 |
| Figura 9 - Voto de louvor concedido pelo TRE/RN..... | 89 |
| Figura 10 - Esquema representativo da circulação social no PL..... | 90 |

1 Introdução

O ensino de língua portuguesa, já há alguns anos, vem sendo discutido no Brasil, o que tem levado pesquisadores e professores a grandes reflexões acerca das metodologias de ensino, das concepções de linguagem que o embasam, fomentando o debate entre uma perspectiva tradicional e uma contemporânea, em que são privilegiadas mais as questões discursivas do que as estruturais. Atualmente centrado na análise dos diferentes discursos que circulam socialmente, o ensino de língua materna sofreu, nos últimos 30 anos no Brasil, várias críticas, a partir de pesquisas e debates na academia, que trouxeram para cena os gêneros textuais, embasados em diferentes vertentes teórico-metodológicas, que fomentam as atividades escolares com as práticas de linguagem.

Diante desse cenário, algumas propostas de trabalho para o ensino de língua portuguesa surgiram como uma alternativa ao ensino tradicional, muito centrado, conforme Mendonça (2006) no exercício de metalinguagem, na organização cumulativa, em que o conteúdo é organizado como numa lista de tópicos gramaticais: fonologia, morfologia, sintaxe e semântica – da frase – “onde parece acabar o universo dos fenômenos linguísticos” (MENDONÇA, 2006, p. 203). Assim, para romper com tal perspectiva, sem abandonar a reflexão sobre os fenômenos linguísticos, mas aliando leitura, escrita, oralidade e análise linguística, as atividades devem, então, partir do discurso, segundo documentos oficiais (por exemplo, BRASIL, 1998) e diversos autores que serão citados ao longo deste trabalho.

Dentre as muitas vertentes de estudos de linguagem no Brasil atualmente, as sequências didáticas (SD), os projetos de letramento (PL) e os projetos didáticos de gênero (PDG) despontaram, nos últimos anos, como estratégias relevantes no ensino de língua materna, que poderiam substituir tal ensino tradicional. Entretanto, na realidade brasileira, esses conceitos foram, e ainda estão sendo, apropriados nas escolas de diversas formas, em função da transposição didática e, talvez, também, pela forma com que esses conceitos chegaram até a escola. Como veremos nesse trabalho, a distância presente entre universidade e educação básica ainda é de proporções gigantescas, o que faz com que grande parte das propostas trazidas pelos pesquisadores sejam, a priori, rejeitadas pelos professores do ensino básico.

Esta pesquisa, foi motivada não só pelos debates em torno do ensino de língua, mas principalmente por indagações advindas das experiências profissionais desta pesquisadora. Trabalhando em uma escola que adota o trabalho por projetos como metodologia de ensino em todas as turmas, desde a educação infantil até a segunda etapa do ensino fundamental, deparei-me com diversos questionamentos acerca dos temas dos projetos desenvolvidos, como o

trabalho com a língua portuguesa estava sendo desenvolvidos dentro dos projetos mais amplos, quais gêneros poderiam ser estudados, quais tipos textuais adequados, etc. Nesse momento, em conversa com a orientadora, percebi que haviam opções metodológicas voltadas especialmente para o ensino de língua, mais especificamente que abordavam o gênero textual como objeto de estudo, juntamente com a prática social. Nos projetos vivenciados em minha prática profissional, somente a prática estava presente, associada aos conteúdos previstos para cada ano/série. Desse modo, interessei-me em estudar as propostas que propiciavam o trabalho com projetos, voltado para o ensino de língua materna, pelo viés dos gêneros textuais.

Dessa forma, a questão central que guia nosso trabalho é **como as dissertações e teses se apropriam dessas opções metodológicas ao aplicá-las em sala de aula?**

A partir dessa problemática, a presente pesquisa tem por objetivo geral compreender como os projetos de letramento, os projetos didáticos de gênero e as sequências didáticas têm sido apropriados pela comunidade acadêmica, além de analisar quais são as aproximações e distanciamentos presentes entre esses conceitos. Desse objetivo geral decorrem os seguintes objetivos específicos:

1. conceituar projetos de letramento, projetos didáticos de gênero e sequências didáticas;
2. comparar os conceitos de PDG, PL e SD;
3. analisar dissertações e teses que utilizaram pesquisa ação e desenvolveram em sala de aula as opções metodológicas aqui estudadas, para verificar de que forma a comunidade acadêmica concebe tais conceitos;
4. compreender em que medida PDG e PL e SD se relacionam com gênero textual.

Essa pesquisa parte dos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que tem como princípio demonstrar que as práticas de linguagem são os principais instrumentos do desenvolvimento humano e nos estudos de letramento. Dessa forma, baseamo-nos em Bronckart (2009), Machado (2007), Cristóvão (2012), Guimarães e Kersch (2012), Dolz e Schneuwly (2013) no tocante às sequências didáticas e aos projetos didáticos de gêneros, entre outros autores que têm contribuído para ampliar pesquisas no campo do ISD; para abordar os projetos de letramento, apoiamo-nos principalmente em Kleiman (2001, 2007).

Nesta dissertação, utilizamos a pesquisa bibliográfica. Iniciamos com uma análise das publicações de autores que tratam dos conceitos aqui elencados para estudo e partimos, então, para a análise das teses e dissertações que desenvolveram pesquisa ação e aplicaram as opções metodológicas aqui estudadas em suas pesquisas. Para o desenvolvimento dessa análise selecionamos no total seis trabalhos, dos quais duas dissertações que desenvolveram um projeto

didático de gênero, duas dissertações que desenvolveram uma sequência didática e duas teses que desenvolveram um projeto de letramento. O caminho trilhado para a escolha desses trabalhos está explicitado na seção seguinte.

Esse trabalho está organizado em cinco capítulos. O primeiro capítulo é composto por esta introdução. O capítulo dois contém nosso percurso metodológico. O terceiro capítulo abrange nosso percurso teórico e é composto por quatro subcapítulos: 3.1) Projetos de trabalho; 3.2) Projetos de letramento; 3.3) Sequências didáticas; 3.4) Projetos didáticos de gênero. O quarto capítulo é composto pela análise dos dados e, abrange dois subcapítulos: 4.1) Síntese comparativa dos conceitos; 4.2) Análises de teses e dissertações. Por fim, no quinto capítulo, apresentamos as considerações finais.

Esperamos, com este trabalho, ter suscitado reflexões sobre os PL, os PDG e as SD não ressaltando características “positivas” ou “negativas” intrínsecas em tais conceitos e em suas teorias de base, mas refletindo sobre eles e os preceitos que os sustentam de modo a explicitar seus fundamentos e sua proposta de funcionamento; assim, esperamos contribuir com mais uma reflexão sobre as estratégias que estão cooperando com os processos de ensino aprendizagem de língua portuguesa na escola básica atualmente.

2 Metodologia

Nossa pesquisa busca compreender como, em teses e dissertações, estão sendo aplicados as opções metodológicas projetos de letramento, sequência didática e projetos didáticos de gênero.

O interesse pela pesquisa acerca desses conceitos se deu em função da minha experiência como professora da educação básica, quando utilizava o trabalho por projetos como maneira de organizar minha prática pedagógica, entre 2006 e 2015. A partir de vivências diárias, conversas com outros professores, interesse pelo estudo sobre gêneros textuais, empenhei-me em pesquisar a relação existente entre os projetos e o trabalho com gêneros textuais em sala de aula. Além disso, inquietava-me o distanciamento existente entre academia e educação básica, o que me levou a querer compreender de que forma a universidade pode contribuir para melhorar as práticas educacionais em sala de aula. Moro em Juiz de Fora, cidade de porte médio, na qual a universidade é fortemente presente em todas as relações educacionais. Como professora da rede municipal de ensino, percebia que a UFJF estava presente nas reuniões da secretaria de educação, auxiliando na elaboração dos documentos e propostas municipais, etc. Entretanto, percebia, também, que as escolas municipais eram locais de pesquisas realizadas pela UFJF sem que houvesse, na maioria das vezes, um retorno para essas escolas. Era aquele “famoso” processo no qual a universidade vai à escola, observa alguns dias ou meses de atividades, analisa os professores e gestores, leva o retorno, seja positivo ou negativo para a própria universidade, de modo que as escolas ficam sempre desamparadas.

Como forma de diminuir esse distanciamento existente entre academia e educação básica, a Profa. Dra. Tânia Magalhães, juntamente com a Profa. Dra. Andréa Garcia propõem na Faculdade de Educação, já há alguns anos, coordenam um Núcleo de Pesquisa (Núcleo FALE – Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino¹) que agrega grupos de pesquisa e estudos, formado pelas orientandas de graduação e pós-graduação e pelas professoras da rede municipal de ensino que se interessarem. Desse modo, participando desse grupo, inicialmente como professora do ensino básico e posteriormente como mestranda, interessei-me por estudar propostas que viessem da academia, mas que fossem aplicáveis ao ensino básico com o objetivo de melhorar a qualidade da educação brasileira, principalmente o

¹ www.ufjf.br/nucleofale, que agrega o Grupo de Pesquisa LEPs - Linguagem, Ensino e Práticas sociais (liderado pela Profa. Tânia Guedes Magalhães), o Grupo de Pesquisa GISE - Interação, Sociedade e Educação (liderado pela Profa. Andreia Rezende Garcia-Reis) e Grupo de Pesquisa LINFE – Linguagem, Infância e Educação (liderado pela Profa. Hilda Micarello), todos cadastrados no Diretório do CNPq.

ensino de língua portuguesa. Nesse sentido, ao unir projetos e gêneros e também academia e escola básica, desenhou-se a pesquisa acerca dos conceitos de projetos de letramento, projetos didáticos de gêneros e sequência didática como forma de contribuir para uma parceria entre academia e escola de forma que o ensino de linguagem seja enriquecido, na perspectiva do ISD.

Utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica. Dividimos nossa pesquisa em duas etapas, ambas caracterizadas pela pesquisa bibliográfica. No primeiro momento, pesquisamos as publicações que tratavam dos conceitos que estamos estudando e no segundo momento pesquisamos teses e dissertações que aplicaram esses conceitos em pesquisas realizadas em sala de aula.

Acerca do tipo de pesquisa escolhido por nós, de acordo com Moreira e Caleffe (2008, p.74), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. A pesquisa bibliográfica nos permite, também, discutir as principais ideias expostas por outros autores (GERHARDT E SILVEIRA, 2009), nosso principal objetivo na primeira etapa dessa pesquisa, ao analisarmos as propostas metodológicas.

De acordo com Fonseca (2002),

a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. (FONSECA, 2002, p. 32).

Conforme Gerhardt e Silveira (2009, p.69) a pesquisa bibliográfica “fundamenta-se em fontes bibliográficas; ou seja, os dados são obtidos a partir de fontes escritas, portanto, de uma modalidade específica de documentos, que são obras escritas, impressas em editoras, comercializadas em livrarias e classificadas em bibliotecas”. Desse modo, na segunda etapa dessa pesquisa, compreendemos as teses e dissertações analisadas como publicações, o que nos levou a caracterizar esse segundo momento de nosso trabalho também como pesquisa bibliográfica e não documental. Conforme apontam Moreira e Caleffe (2008), a pesquisa documental é muito parecida com a pesquisa bibliográfica, entretanto, se diferenciam pela natureza das fontes (no caso, as dissertações e teses são caracterizados por trabalho analítico, ao contrário dos documentos, que ainda não receberam uma análise científica).

Desse modo, iniciamos nosso trabalho com uma pesquisa bibliográfica nas publicações dos principais autores que tratam dos conceitos estabelecidos para pesquisa. Ancoramo-nos em

trabalhos de Ângela Kleiman para tratar de projetos de letramento, Ana Maria Mattos Guimarães e Dorotea Kersch para compreender os projetos didáticos de gêneros e Dolz e Schneuwly para aprofundar os estudos acerca das sequências didáticas. Também nos ancoramos nas publicações de Hernández e Ventura, dentre outros, para tratar do trabalho por projetos, conceito mais amplo que embasa os demais. Na segunda etapa dessa pesquisa, também utilizamos a pesquisa bibliográfica. Elencamos seis pesquisas, quatro dissertações e duas teses, que fizeram aplicação das metodologias aqui pesquisadas em salas de aula e analisamos como essas propostas metodológicas foram desenvolvidas na prática. Nosso objetivo maior era analisar a prática pelo viés da teoria, observando se é possível encontrar diferentes compreensões desses procedimentos, em comparação com as propostas originais, à luz das categorias de análises que apontamos após leitura das teorias propostas. Tais categorias de análise nos serviram de base para análise das teses e dissertações e estão explicitadas na última seção dessa dissertação.

Para seleção das pesquisas analisadas aqui, elencamos alguns critérios de busca de modo que houvesse uma coerência em relação aos trabalhos analisados. O primeiro critério está relacionado ao tipo de pesquisa. Definimos que analisaríamos trabalhos que desenvolveram pesquisa-ação, uma vez que pretendíamos analisar uma proposta metodológica na prática em sala de aula. O segundo critério, perpassava pela origem dos trabalhos. Pretendíamos analisar pesquisas que foram desenvolvidas nas universidades nas quais os pesquisadores aqui estudados atuavam, preferencialmente que os mesmos fossem orientadores das pesquisas desenvolvidas. Desse modo, partimos para uma busca nos sites dos programas de pós-graduação aos quais os pesquisadores estudados estavam vinculados, assim como nas bibliotecas dessas universidades.

Iniciamos nossa busca pelo site da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, pois é nessa universidade que se encontra o grupo ALTER², onde também atuou a pesquisadora Anna Rachel Machado, criadora deste grupo, precursora do ISD no Brasil. Nessa universidade, buscávamos trabalhos que desenvolveram sequências didáticas em suas pesquisas, uma vez que, apesar de nos ancorarmos em Dolz e Schneuwly ao abordarmos a teoria das SD, Machado foi uma orientanda dos pesquisadores de Genebra e, no Brasil, é grande representante do ISD. Selecionamos dessa universidade duas dissertações que desenvolveram

²Grupo denominado Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (ALTER-LAEL).

sequências didáticas em suas pesquisas e foram orientadas pela Profa. Dra. Anna Rachel Machado.

Em seguida partimos para busca no site da UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, à qual está vinculada a Profa. Dra. Ângela Kleiman. Nessa universidade, buscávamos trabalhos que utilizaram os projetos de letramento como fundamento para a prática de sala de aula. Selecionamos, então, uma tese que foi orientada por Kleiman. O segundo trabalho selecionado também desenvolveu um PL, entretanto não estava vinculado à UNICAMP, mas sim à UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte e foi orientada pela Profa. Dra. Maria do Socorro Oliveira. Apesar de não estar vinculada à UNICAMP e nem ter sido orientada por Kleiman, escolhemos essa tese em função da dificuldade de encontrarmos trabalhos que desenvolveram projetos de letramento em suas pesquisa-ação.

Para finalizar, iniciamos nossa busca no site da UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, à qual estão vinculadas as professoras Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães e Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch, pesquisadoras propositoras dos projetos didáticos de gênero, juntamente com seu grupo. Dessa universidade, selecionamos duas dissertações que desenvolveram PDG em suas pesquisas, uma orientada por Guimarães e outra orientada por Kersch. Interessante que as pesquisas selecionadas dessa universidade foram desenvolvidas por professoras participantes dos grupos de pesquisa dos quais originou o conceito de PDG, conforme explicitado na seção 3.4 desse trabalho.

Após seleção dos seis trabalhos que seriam analisados, partimos, então, para leitura minuciosa e criteriosa dos mesmos, sempre amparadas pelo nosso quadro 3, no qual elaboramos uma síntese comparativa dos conceitos. A partir das categorias de análise contidas nesse quadro (papel do professor, papel do aluno, currículo e planejamento, gênero, modelo didático de gênero, escolha dos gêneros e prática social), elaboramos a análise das pesquisas à luz da teoria. Desse modo buscamos compreender de que modo os autores das pesquisas se apropriaram dos conceitos, percebendo se os mesmos aproximam-se ou afastam-se da teoria e em que medida, no nosso entendimento, essas posturas enriquecem ou não os trabalhos.

A partir de nosso objetivo geral, compreender como os projetos de letramento, os projetos didáticos de gênero e as sequências didáticas têm sido apropriados pela comunidade acadêmica, além de analisar quais são as aproximações e distanciamentos presentes entre esses conceitos, elaboramos algumas questões que perpassam nosso trabalho conforme quadro seguinte:

Quadro 1 - Questões de pesquisa

| OBJETIVOS DE PESQUISA | PERGUNTAS DE PESQUISA | DADOS | PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| Conceituar Projetos de Letramento, Projetos Didáticos de Gênero e Sequências didáticas. | O que são projetos de letramento, projetos didáticos de gêneros e sequência didáticas? | Textos e publicações de autores que tratam desses conceitos. | Leitura analítica dos textos. |
| Comparar os conceitos de PDG, PL e SD. | Quais são as semelhanças e diferenças entre os três conceitos? | Textos e publicações de autores que tratam desses conceitos. | Leitura analítica dos textos e categorização a partir das leituras, e não a priori. |
| Analisar dissertações e teses que utilizaram pesquisa-ação em seus trabalhos e desenvolveram as opções metodológicas aqui estudadas. | Como esses conceitos têm sido apropriados pela comunidade acadêmica, via dissertações e teses? | 6 dissertações e teses selecionadas. | Leitura analítica dos textos e categorização a partir das leituras, e não a priori. |

Passamos, então, a apresentar a seção teórica desenvolvida neste trabalho.

3 Pressupostos teóricos

3.1 TRABALHO POR PROJETOS

Um dos grandes desafios enfrentados pela educação brasileira na atualidade é repensar a escola, seus moldes e suas intencionalidades. Uma concepção de escola defendida por educadores que a compreendam não como uma “fábrica de moldagem de pensamentos”, tampouco de clonagem de seres humanos é debatida há cerca de um século. Dussel e Caruso (2003) classificam como clonagem esse movimento da escola passiva que não se preocupa em inovar e romper com questões tradicionalistas, ao contrário, mantém um ensino baseado em cópias de rituais e atividades sem fundamento. Os autores afirmam que “espantamo-nos diante da menção da clonagem da ovelha Dolly, mas não nos assusta da mesma maneira essa ideia da pedagogia que quer replicar indivíduos, moldá-los e formá-los à medida que pretende dominá-los e conhecê-los por completo” (p.16). Acerca do debate sobre uma pedagogia que proporcione uma reinvenção e seja transgressora, os autores afirmam, ainda, que “embora não voltemos a inventar a pólvora, também não seremos clones de outros e nem clonaremos nossos alunos” (p.17). Com essa colocação, os autores questionam um modelo de educação no qual o professor se recusa a se renovar, trabalhando conforme seus modelos de professores, além de não proporcionar renovação a seus alunos. Nesse sentido, os autores sugerem que deixemos de seguir esse modelo de clonagem para produzir diferença em nossas vidas e nas vidas de nossos alunos.

Esse debate acerca da renovação educacional e rompimento com um modelo de trabalho vigente está convergente com o tema dessa pesquisa, uma vez que estamos pensando em novos caminhos para o ensino de linguagem.

Atualmente, o tema dos projetos repercute no Brasil através de variadas propostas de trabalho, as quais recebem diversas nomenclaturas.

Um dos grandes defensores do movimento de renovação no século passado, John Dewey foi um dos precursores do que hoje conhecemos como Trabalho por projetos. Conforme assinala Tinoco (2008), Dewey buscava uma educação que minimizasse o hiato existente entre a escola e a realidade dos alunos; nesse sentido, relacionava a aprendizagem às ideias de motivação, sentido e significado. Tinoco afirma que Dewey posicionava-se contra a educação pautada na memorização, na passividade dos estudantes e no autoritarismo docente e empenhou-se em uma metodologia cujos pressupostos perpassavam pelo conhecimento através da experiência e a educação como ação coletiva.

Contemporâneo de Dewey, Willian Kilpatrick levou para a sala de aula as contribuições de Dewey e sistematizou o “método de projetos”. Dessa forma, conforme aponta Tinoco (2008), na década de 1920, Dewey e Kilpatrick buscavam com suas pesquisas e trabalhos mostrar a necessidade de uma educação que possibilitasse aos educandos uma maior participação no processo ensino/aprendizagem, de forma a envolvê-los nas questões discutidas pela escola, que por sua vez deve proporcionar situações favoráveis à interação e ao diálogo. Segundo Dewey,

o plano, em outras palavras, é o empreendimento cooperativo, não uma imposição. A sugestão do professor não é um molde para um resultado predefinido e inalterável, mas um ponto de partida a ser desenvolvido através de um plano e por meio das contribuições da experiência de todos os envolvidos no processo de aprendizagem [...]. O ponto essencial é que a proposta cresce e toma forma por meio de um processo de inteligência social. (apud KLEIMAN, CENICEROS E TINOCO, 2013, p. 71).

Nesse sentido, levaram os educadores da época a repensarem a escola e sua sistemática de ensino. Na década de 30, no Brasil, tal método ganhou força devido ao movimento de expansão da escola pública, liderado por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, entre outros, que tem como principal documento o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), no qual, segundo Tinoco (2008), as influências dos pressupostos de Dewey são nítidas.

Dando prosseguimento a esse movimento de renovação, ganham destaque no Brasil, a partir da década de 1980 os estudos dos educadores espanhóis Fernando Hernández e Montserrat Ventura acerca dos projetos de trabalho. Esses estudiosos compartilham alguns princípios e pressupostos de Dewey e Kilpatrick.

A proposta de projetos de Hernández considera a contribuição de Dewey e Kilpatrick na concepção do ensino por projetos conforme mostra esta passagem:

Os projetos podem ser considerados como uma prática educativa que teve reconhecimento em diferentes períodos deste século, desde que Kilpatrick, em 1919, levou à sala de aula algumas das contribuições de Dewey. De maneira especial, aquela em que afirma que “o pensamento tem sua origem numa situação problemática que se deve resolver mediante uma série de atos voluntários”. Essa ideia de solucionar um problema pode servir de fio condutor entre as diferentes concepções sobre os projetos. (HERNÁNDEZ, VENTURA, 1998, p. 66, 67).

Apesar de terem sido formuladas a partir dos ideais propostos pelo movimento renovador, Hernández afirma que os projetos de trabalho assumem hoje outro significado, uma vez que [...] “a realidade e os problemas para os quais tentamos encontrar respostas, na atualidade, e aos quais se vinculam os projetos de trabalho, não coincidem com os desafios que eram enfrentados por Dewey e Kilpatrick”. (HERNÁNDEZ, 1998a, p. 28).

Hernández afirma que várias propostas inovadoras escolanovistas tiveram êxito, contudo “[...] não se arraigaram até o ponto de substituir a organização do currículo por disciplinas, porque não incidiram na mudança das concepções predominantes do sistema escolar e de sua função social” (HERNÁNDEZ, VENTURA 1998, p. 38).

Nesse sentido, Fernando Hernández propõe os projetos de trabalho, que segundo ele são

um procedimento de trabalho que diz respeito ao processo de dar forma a uma ideia que está no horizonte, mas que admite modificações, está em diálogo permanente com o contexto, com as circunstâncias e com os indivíduos. (HERNÁNDEZ, 1998a, p. 22).

Com essa proposta, o autor objetivou mostrar que é possível organizar um currículo escolar não por disciplinas acadêmicas, mas por temas pelos quais os alunos demonstrem interesse e, mais ainda, acompanhar a mudança da escola, que segundo ele, “são diferentes na atualidade das que se produziam há 20, 40 ou 60 anos” (HERNÁNDEZ, 1998b, p. 23). Nesse sentido, conforme afirmam Kleiman, Ceniceros e Tinoco “trabalhar sobre a ótica dos projetos de trabalho significa adotar uma concepção de conhecimento não fragmentado, que concebe o currículo integrado a partir de temas emergentes” (2013, p.72).

Os projetos de trabalho, na perspectiva de Hernández, não buscam fazer uma síntese das ideias já consideradas inovadoras. Traduzem a preocupação em considerar que o processo de construção do conhecimento nunca parte do vazio. Portanto, é necessário pensar de onde partiu, quais experiências o influenciaram, a fim de reinterpretá-las, segundo outro ponto de vista, outro contexto, incorporando novos olhares, olhares de uma realidade social escolar que, atualmente, apresenta-se em constante processo de mudança.

Para Hernández o trabalho por projetos

[...] é a denominação de uma prática educacional que está sendo associada a algumas propostas de reforma no Brasil. Tais reformas pretendem favorecer mudanças nas concepções e no modo de atuar dos professores, na gestão das instituições de ensino e nas próprias funções da escola. Os projetos aparecem como um veículo para melhorar o ensino e como distintivo de uma escola que opta pela atualização de seus conteúdos e pela adequação às necessidades dos alunos e dos setores da sociedade aos quais cada instituição se vincula. (HERNÁNDEZ, 1998c, p. 53).

Os projetos de trabalho organizam o ato educativo, partindo de situações problema, supondo um processo criativo envolvendo professores e alunos, permitindo ricas interações em relação ao ensino e à aprendizagem. Hernández aponta algumas características importantes que servem de marco para orientar o percurso de desenvolvimento dos projetos, deixando claro que se trata de um itinerário a ser construído em cada contexto, sem cair na formulação de etapas

que deverão ser seguidas rigidamente, ainda que se faça um planejamento inicial e que vai sendo construído e reconstruído ao longo do processo.

Além disso, trabalhar com projetos exige uma mudança de postura por parte do professor, não só em relação à conversão do docente em pesquisador, mas também diante das maneiras de abordar o objeto de estudo. Assim, deve-se levar em consideração que a aprendizagem é um processo de busca, no qual é questionada uma única versão da realidade.

É importante destacar que a conversão do docente em pesquisador não descarta a necessidade de um planejamento prévio, que vai sendo moldado de acordo com o desenvolvimento do projeto. É preciso romper com a visão de que o trabalho por projetos não necessita envolvimento do professor. Ao contrário, ele é o responsável pelo planejamento e mediação, ainda que esteja aprendendo com sua prática.

Acerca do papel do professor, Gandin e Franke defendem que

o trabalho por projetos incentiva e valoriza o protagonismo dos estudantes e desloca o professor do lugar de quem detém, exclusivamente, o saber. Contribui para que a escola se transforme em local de construção e de produção de conhecimento e não somente de sua transmissão, de forma compartimentada. (GANDIN, FRANKE, 2005, p. 13).

Para Hernández, os projetos não devem ser considerados como fórmulas prontas, que podem ser aplicadas de maneira repetida. Isso seria uma visão reducionista e simplificadora. Cada etapa do trabalho é singular e nela estão diferentes tipos de informação. Quanto ao tema a ser pesquisado, pode ser mais rico quando sugerido pelo aluno. Os temas podem surgir de situações variadas, como uma visita a um museu ou a uma exposição. Também questões oriundas da imprensa ou televisão, um debate em sala ou algo relevante sugerido pelo professor, podem transformar-se em temas de estudo. A problematização do tema é um dos pontos mais importantes. Ela propicia o processo de indagação, levando em conta não só o que os alunos sabem, mas também a diversidade de seus pontos de vista. Há de se considerar também que cada aluno apresenta diferentes tempos e processos de aprendizagem, o que vai de encontro à ideia de que os alunos aprendem automaticamente o que os professores ensinam. Contrariando essa ideia, nos projetos, o que deve aflorar são as potencialidades individuais, já que cada um estabelece relações com aspectos diferentes da realidade.

No desenvolvimento de um projeto, é importante considerar a diversidade de conhecimentos e capacidades dos alunos, proporcionando situações em que um aprende com o outro, criando atitudes de cooperação e participação. Nesse caso, as conversas e os debates

podem ser transformados em conteúdos do projeto. Os alunos tornam-se mais responsáveis pela própria aprendizagem, sem, novamente, contudo, reduzir a mediação do professor.

Os projetos também permitem aprender o não previsto pelos especialistas, a intenção é ir além dos conteúdos do currículo oficial. Por conseguinte, o professor deve levar em consideração as possibilidades dos educandos, que são complexas e muitas vezes desconsideradas por educadores que reduzem o potencial dos alunos apresentando tarefas simples e repetitivas.

Nesse sentido, é preciso ter em mente que a aprendizagem é um processo que envolve o ser humano como um todo, devendo, pois, estar vinculada ao fazer. Entretanto, nas escolas, muitas vezes o que impera é somente a aprendizagem conceitual. Já um dos objetivos dos projetos é recuperar e despertar muitas capacidades que, muitas vezes, são menosprezadas.

Hernández (1998a) defende que os projetos, assim entendidos, sinalizam uma nova maneira de apresentar os conhecimentos escolares, baseiam-se na interpretação da realidade e nas relações que vão sendo construídas entre o cotidiano dos alunos, professores, conhecimentos disciplinares e outros saberes não-disciplinares que passam a ser elaborados.

Gandin e Franke (2002) afirmam que o trabalho com projetos possibilita uma alternativa para uma educação que busque mudanças, que veja a escola como um lugar de crescimento, de interesse e de desenvolvimento do saber. As autoras destacam algumas características da metodologia de projetos, que, segundo elas, são uma alternativa ao trabalho tradicional, quais sejam:

- possibilita estudo de temas vitais, de interesse dos estudantes e da comunidade;
- permite a participação de todos, de modo que o aluno não assuma uma postura passiva;
- possibilita perspectivas para a construção do conhecimento, a partir de questões reais;
- oportuniza a vivência crítica;
- oportuniza um clima propício à comunicação, à cooperação e à participação.

Na atualidade brasileira, os projetos ganharam força na segunda metade da década de 1990 a partir da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais. De acordo com Bonini (2006), a definição elaborada pelos PCN acerca do trabalho com projetos é bastante coerente com as propostas que discutimos até aqui, justamente porque a

característica básica de um projeto é que ele tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham e que *terá, necessariamente, destinação, divulgação e circulação social* internamente na escola ou fora dela. (BRASIL, 1998, p. 87)

Como já dissemos aqui, nas pesquisas atuais, os projetos aparecem com variadas nomenclaturas, entretanto, referem-se ao mesmo processo de organização escolar. Podemos citar projetos didáticos (BONINI, 2011a; SUASSUNA, MELO, COELHO, 2006), projetos de trabalho (HERNÁNDEZ, 1998), metodologia de projetos (GANDIN, 2002), trabalho com projetos (GANDIN, 2005), projetos coletivos (FOSTER et al, 2011), projetos de pesquisa (MARTINS, 2005) e projetos de classe (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2013), conforme quadro seguinte:

Quadro 2 - Acepções para o termo “projeto”

| ACEPÇÃO | AUTOR/DATA | CITAÇÃO |
|--------------------------------|-----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Projetos didáticos | BONINI (2011a, p. 154) | Considerando o que tem aparecido na literatura, faço aqui a descrição do que considero ser os principais métodos de trabalho com linguagem na escola: a) projeto didático – consiste em uma atividade proposta e realizada consensualmente por alunos e professor e que, ao final, leva à realização de um produto que é posto em circulação. |
| Projetos didáticos | SUASSUNA, MELO, COELHO (2006, p. 231) | Paralelamente a toda essa discussão acerca da prática da linguagem na escola, alguns estudos e pesquisas no campo da didática e da linguística aplicada, por exemplo, vêm evidenciando a relevância e a pertinência de se trabalhar através de projetos didáticos . |
| Projetos coletivos | FOSTER et al (2011, p. 503) | Nessa direção, observam-se mudanças nas práticas docentes orientadas a um trabalho mais integrado entre os componentes curriculares. Situação essa que vem sendo articulada, principalmente, por projetos coletivos , envolvendo a escola como um todo e passando as diferentes áreas do conhecimento. |
| Metodologia de projetos | GANDIN (2002, p. 38) | Por isso, é necessário superar a ideia dos conteúdos preestabelecidos que inviabilizam a metodologia de projetos . |
| Trabalho com projetos | GANDIN (2005, p. 13) | O trabalho com projetos incentiva e valoriza o protagonismo dos estudantes e desloca o professor do lugar de quem detém, exclusivamente, o saber. |
| Projetos de trabalho | HERNÁNDEZ (1998b, p. 21) | (...) Organizar o currículo da escola mediante projetos de trabalho , que significava não só ensinar mediante projetos, mas também abordar as áreas disciplinares do currículo como projeto. |
| Projetos de classe | DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY (2013, p. 85) | Na medida do possível, as sequências didáticas devem ser elaboradas no âmbito de um projeto de classe , elaborado durante a apresentação de uma situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes. |
| Projetos de pesquisa | MARTINS (2005, p. 9) | Quando um professor estiver ensinando por projetos de pesquisa em sala de aula estará colocando em prática a verdadeira pedagogia ativa, de que tanto se fala atualmente e cujo objetivo primordial é estimular e conduzir o aluno a buscar e trilhar, por ele mesmo, os caminhos do aprendizado, tornando-se protagonista da própria educação. |

Bonini (2011a) considera que dentro da categoria de projetos didáticos existem três subcategorias explicitadas pelo autor como: projeto temático, projeto temático com produto final e projeto prático. O autor considera que projetos temáticos são aqueles que compõem atividades voltadas para um tema específico, entretanto, não apresentam um produto final. Já os projetos temáticos com produto final caracterizam-se justamente por uma apresentação ou exposição que finalize os trabalhos. Os projetos práticos são aqueles que contêm uma atividade fim como fio condutor, como por exemplo, uma campanha de conscientização.

Mais especificamente voltados à língua portuguesa, Suassuna, Melo e Coelho (2006) destacam a relevância de se trabalhar com projetos, visto que essa metodologia possibilita um trabalho articulado, aspecto de grande importância quando se trata do estudo da linguagem. Os autores defendem que o projeto didático permite recuperar características inerentes à prática da linguagem, tais como ler o que o outro disse, verificar as variadas formas de dizer, buscar informações sobre como dizer, ter o próprio texto lido, entre outras.

Sustentam os autores que

numa perspectiva sociointeracionista de ensino-aprendizagem, acreditamos ser o projeto didático/temático uma estratégia norteadora de práticas pedagógicas para um ensino de língua mais condizente com a dinâmica social, visando ampliar a competência discursiva e a promover a inserção social dos educandos. (SUASSUNA, MELO E COELHO, 2006, p. 233).

Antes dos PCN, partindo da ideia de associar o trabalho com língua portuguesa ao desenvolvimento de projetos, Geraldi (1997, p. 5) destacava a necessidade de pensarmos o ensino de LP à luz da linguagem, afirmando que “focalizar a linguagem a partir do processo interlocutivo e com este olhar pensar o processo educacional exige instaurá-lo sobre a singularidade dos sujeitos em contínua constituição”. Para a realização desse trabalho, o autor sugere o desenvolvimento de projetos de produção de textos com destinação a interlocutores reais ou possíveis, pois segundo ele “um texto destina-se a outro, seu leitor provável, para o qual está se produzindo o que se produz” (GERALDI, 1997, p. 162). Geraldi exemplifica como sugestão para realização desse trabalho a confecção de livros de histórias, a organização de jornais murais ou jornais escolares, a organização de conferências, exposições e debates e destaca que o que “importa aqui é não reduzir tais propostas a meros ‘instrumentos didáticos’, mas construí-las, em conjunto, como projetos de trabalhos do grupo” (GERALDI, 1997, p. 162). Sustenta o autor que um projeto de trabalho, como proposto por ele, somente pode ser desenvolvido à medida que os envolvidos encontrem motivação interna, pois, caso contrário, não haverá trabalho, mas sim, tarefa para se cumprir. Dessa forma, corrobora o que vimos

discutindo até aqui, destacando a importância de um sensível trabalho com a linguagem de forma coerente e motivada.

Nesse sentido, todas essas propostas aqui discutidas são bastante convergentes com os projetos, uma vez que perpassam pela motivação inicial para desenvolvimento de um trabalho que seja significativo e situado e pressupõem o envolvimento da leitura e da escrita de forma a propiciar o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Além disso, preveem a circulação social através de um produto final ou culminância de um projeto.

É importante destacar a relação existente entre os projetos e o trabalho com hipergênero (BONINI, 2011b), uma vez que os projetos privilegiam, ou envolvem, o hipergênero na medida em que proporcionam o desenvolvimento de um jornal, de uma revista, ou mesmo a produção de um vídeo, por exemplo. Bonini destaca algumas diferenças nos conceitos de suporte e hipergênero e entende

o suporte também como um portador de textos, mas defendendo a tese da existência de duas formas de suporte: os físicos (o álbum, o *outdoor*, etc.) e os convencionados (o jornal, a revista, etc.). Essa posição (que revejo no presente artigo) pressupõe, conforme discutido em Bonini (2003), a existência de um contínuo que vai do gênero (como unidade da interação dialógica) ao suporte em sua forma mais característica (como portador físico). Em meio a esses dois pontos extremos, haveria a ocorrência de *elementos híbridos* que seriam, ao mesmo tempo, um gênero formado por outros gêneros (um hipergênero) e um suporte, sendo exemplos, entre outros, o jornal, a revista, o *site*. (BONINI, 2011b, p. 682).

Aqui consideramos, a partir de Bonini (2011b), o hipergênero como um gênero formado por outros que, nesse caso, foram abordados e compreendidos dentro do desenvolvimento de um projeto. Defende o autor que

os gêneros, por vezes, são produzidos em agrupamento, compondo uma unidade de interação maior (um grande enunciado) que estou chamando de hipergênero. O jornal, nesse sentido, é um hipergênero (...). Uma notícia é produzida em um jornal como parte de um grande enunciado, de modo que ela se relaciona necessariamente com os demais gêneros produzidos (com a chamada, com o editorial, com os artigos, etc.) (BONINI, 2011b, p. 691).

O hipergênero é propício a ser o resultado, o produto que o projeto faz circular, ou seja, a circulação social fica evidente.

Outra proposta de trabalho que aborda os projetos como viés principal são os projetos de letramento trazidos por Ângela Kleiman como uma alternativa para o ensino de linguagem. Trataremos desse conceito na seção seguinte.

3.2 PROJETOS DE LETRAMENTO

Uma das variações advindas do trabalho por projetos, discutidos até aqui, são os projetos de letramento (PL), propostos por Kleiman como uma alternativa ao trabalho com leitura e escrita. Embora a teoria dos projetos de letramento não tenha vínculo com o Interacionismo Sociodiscursivo, base teórico-metodológica que dá suporte a essa pesquisa, optamos por pesquisar também essa proposta por ser uma opção metodológica para o ensino de língua materna baseada em projetos.

Ângela Kleiman tem contribuído muito com a linguística aplicada no Brasil e atua, principalmente, nos temas sobre leitura, formação do professor de língua materna e letramento. No entanto, as publicações que teorizam sobre projetos de letramento ainda são poucas, porém em expansão. Outros pesquisadores, entretanto, têm pesquisado esse tema, tal como Glícia Tinoco (2008), Santos (2012). Abordaremos aqui a teoria proposta por Kleiman (2001) e que tem sido objeto de estudos e pesquisas ainda nos dias atuais.

Os projetos de letramento surgem em contraposição às atividades fundamentadas na perspectiva não social da escrita a partir dos questionamentos acerca da validade das práticas com a Língua Portuguesa na escola e têm como principal objetivo repensar o ensino da escrita a fim de que esta passe a fazer parte do mundo social do aluno.

Os projetos de letramento, definidos por Kleiman como “um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos, cuja realização envolve o uso da escrita” (KLEIMAN, 2001, p. 238), surgem da necessidade de um trabalho que rompa com o ensino tradicional, tendo como foco principal a prática social para usos da leitura e da escrita. Segundo a autora, existe uma diferenciação entre ensinar uma prática social e ensinar conteúdos, sejam eles linguísticos, textuais ou enunciativos, para que o aluno desenvolva individualmente uma competência ou habilidade (KLEIMAN, 2007). O projeto de letramento é

uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem formal da escrita, transformando objetivos curriculares como ‘escrever para aprender a escrever’ e ‘ler para aprender a ler’ em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto”. (KLEIMAN, 2001, p. 238).

Kleiman (2007) afirma que as atividades com linguagens precisam de espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas. Dessa forma, a escola, como uma das principais agências de letramento em nossa sociedade, deve propor momentos para que os alunos experimentem as formas de participação nas práticas sociais letradas. Ao assumir

o letramento como elemento estruturador do currículo, o professor está, também, adotando uma prática social como princípio organizador do ensino. Portanto, o trabalho com os letramentos pela via dos PL é um dos meios para se concretizar essa prática, visando à construção de novas funções para a escrita, de modo que seja possível transformar objetivos curriculares em objetivos relevantes para o desenvolvimento do aluno (KLEIMAN, 2001).

De acordo com a autora, ao se desenvolver uma prática pedagógica através de projetos, tais como o de letramento, o professor proporciona a alunos heterogêneos oportunidades de participação diferenciada em seu próprio processo de aprendizagem. Segundo ela, essa é “uma prática didática ideal para organizar o trabalho escolar” (KLEIMAN, 2007, p.16).

Ao discorrer acerca do papel do professor no PL, Kleiman argumenta que o mesmo atua como agente de letramento e não como mediador. A autora destaca que “o papel de mediador – aquele que está no meio – não implica uma construção conjunta do conhecimento (...); nos faz pensar naquele que exerce um papel intermediário entre dois interessados numa negociação, naquele que arbitra” (KLEIMAN, 2006b, p. 80). A autora aponta, então, uma possibilidade de representação do professor, “responsável pela inserção dos alunos nas práticas de letramento em contexto escolar, a de agente de letramento” (KLEIMAN, 2006b, p. 82). Ao discutir o ensino de língua, desenvolvido por um agente de letramento, Kleiman (2006b), afirma que as atividades propostas por ele, visam a uma atividade social e não se reduz à criação de textos que se tornam produtos das atividades de ensino. Para a autora, o agente de letramento, mais do que mediar o processo ensino-aprendizagem, leva os aprendizes a compreender a necessidade de escrita de algum texto. Conforme destaca Kleiman, “o ensino visando à prática social caracteriza um tipo de atividade cujo motivo está na própria realização da atividade, ao alcançar seus objetivos, e não na produção textual, objetivo da atividade escolar” (2006, p. 83). Para a autora, um agente de letramento promove a realização de uma atividade social e não está focado apenas no ensino do texto.

Os projetos de letramento, para serem efetivados na escola e terem seus objetivos atingidos, devem obedecer a três critérios principais. O primeiro deles seria partir de um problema da comunidade escolar ou interesse dos alunos. Compreendendo a comunidade como os sujeitos que atuam na escola, assim como o contexto na qual ela está inserida, um projeto de letramento pode buscar atender as necessidades da comunidade através da atuação dos alunos e professores. Kleiman, Ceniceiros e Tinoco (2013) apontam que deve se considerar os arredores de uma comunidade escolar, físicos e sociais, de modo a extrair deles elementos que contribuam para a construção de experiências educativas válidas. Em uma comunidade, por exemplo, que está sofrendo com a falta da coleta de lixo no entorno da escola, um projeto poderá

ser desenvolvido de modo a culminar com uma carta às autoridades responsáveis. Ademais, ainda que não haja um problema maior a ser solucionado, o interesse dos alunos é imprescindível, pois garante que sua experiência seja central no trabalho. Conforme aponta Dewey (1947, apud KLEIMAN et al, 2013, p. 71) o objetivo de partir do interesse é o empreendimento cooperativo, não sendo, por isso, uma imposição. Instigá-los, de modo que eles mesmos atuem na decisão do tema a ser trabalhado e no percurso que será trilhado é fundamental não só para o envolvimento da turma, mas também para o sucesso do projeto. Desenvolver uma prática educacional na qual os alunos estejam motivados e envolvidos colabora com o êxito do trabalho. Conforme nos aponta Kleiman (2009b)

a implementação de um projeto de letramento depende de um professor que, mais do que saber conteúdos, sabe como identificar os interesses das crianças da turma, onde e como procurar dados e informações relevantes para as metas do projeto e como orientar o trabalho dos alunos para que eles próprios façam perguntas instigadoras que os motivem a, eles mesmos, coletivamente, procurar respostas, desenvolvendo estratégias de aprendizagem e adquirindo saberes de valor nesse percurso. (KLEIMAN, 2009b, p. 5).

O segundo critério para que se efetive um projeto de letramento é envolver a escrita. O que distingue um projeto de letramento de outros é a motivação para que os alunos participem de práticas letradas, mesmo alunos não alfabetizados são encorajados a participarem de práticas de letramento, uma vez que os PL envolvem os eixos oralidade/escrita numa perspectiva letrada. Além disso, o projeto de letramento destaca a centralidade da escrita no processo educacional. Segundo Kleiman (2012, p. 29) “o texto e, portanto, a atividade linguístico-discursiva é central no projeto (...), daí seu diferencial se comparado com outros tipos de projetos didáticos”. Assim, “a ênfase recai na ação e, como é fato que agimos no mundo social através de textos, escritos ou falados, a atividade linguística letrada será central” (2012, p. 30).

Finalmente, o terceiro critério é que se tenha uma circulação cumprindo um objetivo social. Ao apresentarem um produto de seu trabalho, os alunos são capazes de perceber a importância de sua atuação cooperativa no projeto. Além disso, uma vez que a prática social é objetivo central do trabalho com letramentos, é coerente que os alunos atuem nessa prática apresentando um produto que circule socialmente. Kleiman et al (2013) corrobora essa afirmativa ao defender que quando se trabalha com projetos, a meta a ser viabilizada é justamente algum produto a ser socializado aos demais pertencentes à comunidade.

É importante destacar que, ao se adotar os projetos de letramento como organizador da prática pedagógica, o estudo da linguagem é desenvolvido no interior das próprias práticas sociais, o que revela o contexto de produção. O desenvolvimento desse trabalho vai ao encontro

das perspectivas de letramento, que buscam desenvolver com os alunos práticas de leitura e escrita situadas em um contexto de trabalho para o qual os alunos foram instigados a participar e coerentes com uma proposta de ensino na qual a prática social é objetivo principal.

A perspectiva de trabalho com o ensino dos gêneros não é um eixo principal da proposta de Kleiman, entretanto, a mesma não dispensa o gênero como prática social. Tal perspectiva aparece de forma a rejeitar um trabalho que adote os gêneros como conteúdo, reduzindo-o ao estudo de frases, ditados, questionários, ou seja, uma perspectiva escolarizada. Para Kleiman (2007), o conteúdo representa o desenvolvimento das competências, os comportamentos e os procedimentos a que se visa desenvolver e não deve ser entendido como princípio organizador das atividades curriculares. A autora destaca que a função do texto na vida social do aluno é fator relevante para a seleção curricular e propõe uma organização que parta da prática social para o conteúdo, de forma que o gênero materialize essa prática, mobilizando os conteúdos.

A abordagem dos gêneros nos projetos de letramento não prevê uma perspectiva conteudista, predeterminada, que se apoie em um estudo estrutural. Ao contrário, essa proposta de trabalho compreende a necessidade de aprender gênero para agir discursivamente, uma vez que os mesmos estão no campo da prática, das ações sociais. Assim, a priori, não se tem uma atividade analítica relacionada aos gêneros. Como consequência, não vemos, nessa proposta, o estudo sistemático e teórico do gênero, nem tampouco explicações sobre sua estrutura, pelo menos inicialmente. O estudo da infraestrutura geral do texto e os mecanismos linguísticos tanto macro, quanto micro são decorrentes da necessidade da escrita. Conforme aponta Kleiman (2007), o ensino da leitura e da produção de textos dependem, sobretudo, do grau de familiaridade do aluno com os textos pertencentes aos gêneros mobilizados para agir socialmente. Ou seja, para que o aluno consiga agir na prática social precisará aprofundar o estudo do gênero, o que revela uma inversão de caminhos. A proposta de projetos de letramento aborda um caminho da prática social para o gênero e não o inverso, pois “a prática social não pode senão viabilizar o ensino do gênero” (KLEIMAN, 2007, p. 8). Dessa forma, há que se partir das práticas para tornar possível a exploração dos gêneros na escola. Em uma perspectiva tradicional, o trabalho parte do gênero em direção à prática, o que favorece os fazeres analíticos em detrimento da prática situada, que se torna artificial e sem sentido real para os alunos.

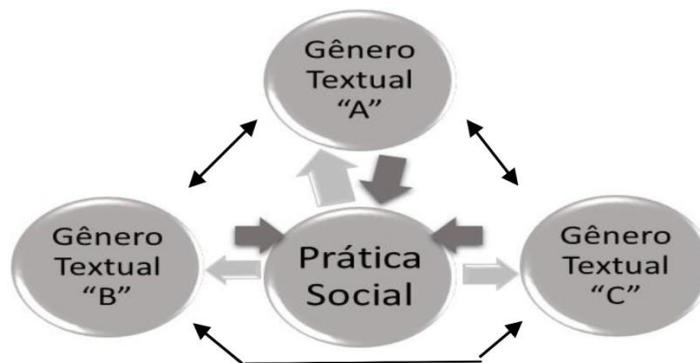
Kleiman (2008) afirma que

quando a prática social estrutura as atividades da sala de aula, o eixo do planejamento é a ação (...). É a necessidade de agir o que determina o gênero a ser mobilizado e, portanto, ensinado, não vice-versa. Quando se age pela linguagem em diversas situações sociais, os gêneros são mobilizados segundo necessidades imediatas de

comunicação, assim como segundo determinantes macrossociais. (KLEIMAN, 2008, p. 508).

Rabello (2015a) conclui, a partir da proposta de Kleiman que “é possível que num mesmo projeto haja a mobilização de múltiplos gêneros textuais que surgem para suprir demandas geradas pela prática social” (RABELLO, 2015a, p. 44). A autora, então, elaborou a figura aqui representada que, segundo ela “pode ilustrar a centralidade atribuída às práticas sociais, nos projetos de letramento, e a possibilidade de se abordar múltiplos gêneros de texto que emergem de uma mesma prática social em um único projeto” (RABELLO, 2015a, p. 44).

Figura 1 - Ilustração Interpretativa dos Projetos de Letramento



Fonte: Rabello (2015)

Visando a um trabalho coerente e que faça sentido tanto para docentes quanto para discentes, Kleiman (2007) propõe uma abordagem de progressão de conteúdos que perpassa os textos do cotidiano, assim como atenda a função que um texto pode desempenhar na vida social do aluno, de forma a ampliar sua visão de mundo e suas capacidades de linguagem. Para o desenvolvimento desse trabalho, faz sentido selecionar gêneros que circulem nos domínios do lar e da escola. Essa organização corrobora a relevância do contexto para o desenvolvimento do estudo da linguagem, uma vez que, para organizar sua prática pedagógica, é imprescindível a atuação do professor de modo a perceber qual o público alvo e em qual contexto social o mesmo está inserido.

Kleiman et al (2013) afirmam que a escolha dos gêneros a serem trabalhados em um projeto de letramento é resultado da interação de um gênero com outro e não uma sequência de gêneros, do mais simples ao mais complexo. Apontam, ainda, que o gênero não deve ser ensinado como um construto formal, abstraído de seus usos sociais.

É necessário destacar que os projetos de letramento surgem como uma nova perspectiva de trabalho, entretanto os mesmos apresentam restrições quanto a sua organização, que não aparece de forma clara para o professor. Essas restrições passam a existir para o docente no momento do planejamento, visto que não há uma pré-seleção dos conteúdos a serem trabalhados, nem mesmo uma linearidade do trabalho. Isso requer maior envolvimento do professor, na medida em que o trabalho precisa ser revisto a todo momento. A perspectiva dos projetos de letramento torna-se incompatível com a concepção dominante de currículo como uma programação rígida e segmentada de conteúdos organizados sequencialmente, pois a flexibilidade é fundamental. Conforme aponta Kleiman

uma mudança na estrutura tradicional da escola facilita sobremaneira o desenvolvimento do projeto. Se se espera do professor que ele esteja dando, em determinado momento do ano, a mesma matéria que os demais professores da disciplina, como é exigido nos sistemas apostilados, por exemplo, a realização de qualquer projeto é inviável. Deve ser permitida uma flexibilidade mínima no programa de modo que o professor se sinta confortável fazendo mudanças nas formas de avaliação do aluno (que já não compete com seus colegas, mas colabora com o grupo) e nos conteúdos: sua sequência, sua eliminação, ou a inclusão de outros conteúdos são questões abertas, a serem decididas, muitas delas, no andamento do projeto. É possível conviver com essa indeterminação prévia quando se está absolutamente seguro do que constitui o programa do quinto, sexto, nono ano, etc: o projeto mostrará que, sem os alunos perceberem, eles estão aprendendo gramática, textualidade, gêneros, a fim de agir discursivamente por meio da leitura e da produção de textos. (KLEIMAN, 2012, p. 30).

Dessa forma, assim como discutimos sobre o trabalho por projetos, torna-se ainda mais imprescindível a atuação do professor no planejamento das atividades. Destacamos na seção anterior que esse planejamento, bem como sua execução pelo próprio professor, ainda que não preveja gêneros específicos, não deve ser ignorada. Nesse sentido, para a realização de um projeto de letramento, torna-se necessário o entendimento sobre a atuação do professor no momento anterior à realização do trabalho.

Kleiman (2012) afirma que em se tratando de planejamento, devemos distinguir pelo menos três momentos no processo: o imediato, a médio e em longo prazo. O planejamento imediato deve ser realizado com base na observação do que os alunos fazem ou não fazem, temem, gostam, comentam, no qual são determinadas as primeiras atividades em que o aluno se engajará, e quais textos serão usados nessas atividades. Há também o planejamento específico para a turma, em médio prazo, a fim de determinar quais os temas, textos, gêneros e as práticas sociais em que funcionam, que serão abordados. Essa etapa deve ser elaborada com base nas experiências que o aluno já teve, nos textos que já conhece, nos temas que já explorou e nos projetos dos quais participou. Por fim, destaca que há um planejamento de atividades

educacionais mais global e de longo prazo, dos professores e gestores escolares, que envolve a identificação das atitudes, conceitos, procedimentos que a criança deverá aprender ao longo do ano e do ciclo, entre eles a percepção de valores e funções da escrita.

Uma avaliação que fazemos em relação aos projetos de letramento diz respeito justamente ao planejamento, que por vezes provoca certa insegurança no professor por não ter um norte a ser seguido. Nesse sentido, acreditamos que o planejamento não deva ser algo estanque, compartimentado e totalmente previsível. Entretanto também não acreditamos em um planejamento tão aberto que provoque no professor uma sensação de incerteza e incapacidade. Ao contrário, defendemos um planejamento relativizado, que proporcione um direcionamento, mas que permita ser revisto de acordo com a necessidade da turma, dos alunos ou mesmo do projeto que está sendo desenvolvido. Acreditamos em um planejamento que proporcione autoconfiança ao professor, que necessita de certa organização para que não se sinta inseguro diante de todo o processo. Compreendemos o planejamento relativizado como uma possibilidade de garantir alguns princípios inerentes ao planejamento, que pressupõe abertura para mudanças durante o percurso, mas não é totalmente aleatório e não se baseia apenas no interesse dos alunos.

Essa perspectiva flexível também está presente nas sequências didáticas, que é o tema da seção seguinte.

3.3 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

As sequências didáticas (SD) foram elaboradas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) como uma proposta que enfoca o ensino sistematizado dos gêneros textuais. Desde a década de 1980, os pesquisadores da chamada “Escola de Genebra” realizam trabalhos com o objetivo de modificar algumas práticas de ensino e repensar a formação de professores de francês como língua materna. O resultado desses trabalhos levou a um redirecionamento nos referenciais curriculares para a escola genebrina, além da produção de materiais didáticos adotados pela escola pública Suíça francófona como a coleção *L’exprimer en français. Séquences didactiques pour l’oral et l’écrit* (Expressar-se em Francês. Sequências didáticas para o oral e o escrito – Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2001).

Essa proposta de ensino de língua materna, baseada no estudo sistematizado dos gêneros, ganhou repercussão no Brasil em dois grandes momentos de circulação e em materiais didáticos: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Olimpíadas de Língua Portuguesa.

Tanto os PCN quanto os materiais que direcionam as Olimpíadas baseiam-se na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly para sua elaboração.

De acordo com Machado e Guimarães (2009, p. 19 e p. 23) os PCN são “documentos de prescrição e regulação do sistema educacional” que oficializaram a “visão da educação como fator de desenvolvimento econômico e/ou como instrumento de formação de mão de obra qualificada para as necessidades do mercado”. Segundo as autoras, os PCN trouxeram para o Brasil a proposta de ensino de gêneros, o que propiciou um grande desenvolvimento de pesquisas acerca desse tema no meio acadêmico brasileiro. Entretanto, Machado e Guimarães afirmam que, apesar de ter sofrido influência dos pesquisadores genebrinos em sua elaboração, os PCN apresentam alguns equívocos relacionados às referências bibliográficas, o que, de certo modo, acarretou problemas de compreensão fora do pequeno círculo de pesquisadores brasileiros que já tinham acesso a essas publicações e a esses estudiosos.

Nos PCN, a convergência com o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) pode ser percebida tanto nas questões de escolha do gênero como objeto central do ensino de língua portuguesa, quanto nas referências aos autores ao final do documento.

A Olimpíada de Língua Portuguesa é um programa de formação de professores realizado pelo Ministério da Educação, em parceria com a Fundação Itaú Social e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). O programa foi criado em 2002 com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade de ensino e para o aperfeiçoamento da escrita dos alunos do Ensino Médio e Fundamental, através da realização de um concurso, com premiação, que estimula o desenvolvimento de competências de escrita. Conforme esclarecem Machado e Lousada, na tradução do texto de Bronckart (2010) para o português,

alguns integrantes do Grupo ALTER – CNPq foram convidados para participar da edição 2009 desse projeto: a Profa. Dra. Anna Rachel Machado foi uma das participantes da formação nacional dos formadores estaduais de todo o país; as Profas. Dras. Lília Santos Abreu-Tardelli e Eliane Gouvêa Lousada foram convidadas para atuar na formação do Estado de São Paulo. Nesse sentido, através da assessoria dessas professoras que compõem grupos de pesquisa acerca do ISD no Brasil, as sequências didáticas como propostas de trabalho tiveram grande divulgação em nosso país. (nota das tradutoras - BRONCKART, 2010, p. 164).

Esses dois grandes projetos foram responsáveis por tornar as SD mais conhecidas nas escolas, pelos menos entre os professores de LP. Entretanto, sabemos que projetos de grande circulação acarretam, também, apropriações diferentes de um mesmo objeto ou ideia. Acreditamos que o conceito de sequência didática seja bastante enriquecedor o que poderia acrescentar muito às aulas de língua materna, no entanto, a maneira como o mesmo foi

apropriado pelos livros didáticos de LP, por exemplo, se afastam bastante do conceito original de SD, o que provoca um desentendimento dos professores acerca da teoria. Ao mesmo tempo, pesquisas no campo do ISD também se consolidaram no Brasil, o que resultou em maior reconhecimento das sequências didáticas.

Embora a sequência didática já seja bastante discutida, trazemos, novamente, esse tema por se tratar de uma das bases desta pesquisa em comparação com outros dois projetos, conforme já apresentado.

A sequência didática pode ser definida, conforme Dolz e Schneuwly (2013, p. 43) como uma “sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”. Segundo os autores, as SD têm o objetivo de “confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem” (idem).

As sequências didáticas voltam-se para a sistematização e produção oral e escrita de um gênero e preveem circulação ao final. Os autores visam a um trabalho que possibilite ao aluno atuar nas diversas situações de comunicação, numa dada prática social, que envolve outros fatores, como já discutimos aqui, como interlocutores, contextos, interação.

O conceito de SD, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly é formulado da seguinte maneira:

uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. (...) Tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2013, p. 82, 83).

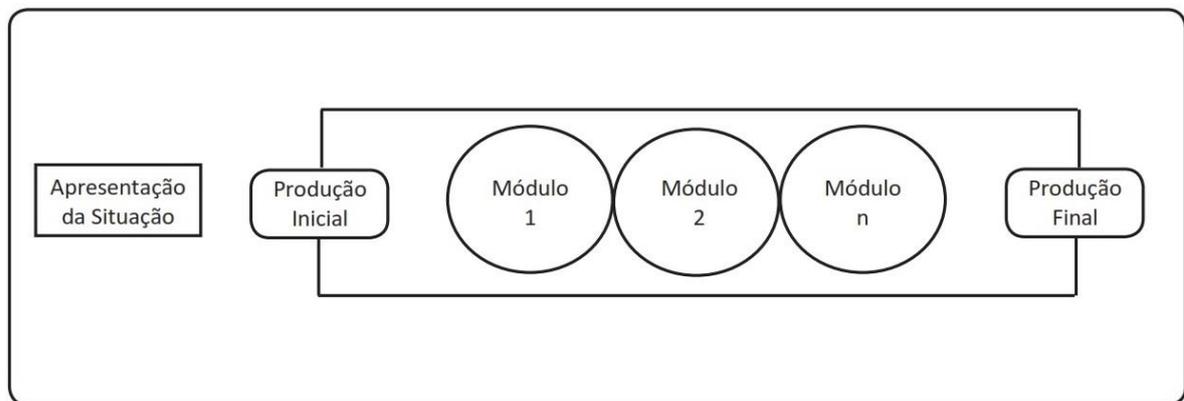
De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly, uma sequência didática deve ser iniciada após uma apresentação da situação, na qual é passada aos alunos uma proposta concreta de uso da linguagem, a necessidade de se produzir um texto de determinado gênero para atender ao objetivo comunicativo da situação, qual tarefa será realizada, qual gênero será trabalhado e qual tema será abordado. Segundo os autores “a apresentação da situação é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2013, p. 84). Os autores destacam, ainda, que preferencialmente as sequências devem ser desenvolvidas no âmbito de um projeto da turma, elaborado durante a apresentação da situação, pois, dessa forma, o trabalho torna-se mais significativo.

Na apresentação da situação, os alunos elaboram um primeiro texto, que permite ao professor avaliar as capacidades já desenvolvidas por eles e quais as necessidades de intervenção. Para os autores, a produção inicial tem um papel central como reguladora da sequência. Dessa forma, a SD se inicia a partir da definição do que será necessário trabalhar, a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos. Assim, ao se apropriarem dos instrumentos de linguagem próprios do gênero em questão, os alunos terão mais condições de realizarem a produção final.

No desenvolvimento de uma sequência didática, essas primeiras produções permitem ao docente uma observação refinada que propicia um planejamento e adaptação às capacidades dos alunos, visando a uma avaliação formativa.

Após esse momento inicial, o professor desenvolve com os alunos os módulos, quantos forem necessários, com o objetivo de sanar as dificuldades encontradas na produção inicial, conforme representado na figura, já bastante difundida em nossa comunidade:

Figura 2 - Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013, p. 83)

Essa modularidade proposta pelos autores “baseia-se numa perspectiva construtivista, interacionista e social que prima pela realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas e devem estar de acordo com as necessidades particulares dos aprendizes”. (ANJOS-SANTOS, LANFERDINI, CRISTOVÃO, 2011, p. 383)

Durante a realização dos módulos, o professor tem a possibilidade de decompor um texto e focar, separadamente, seus diversos elementos, de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos na produção inicial. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013, p. 96) “é no nível da textualização que o trabalho conduzido nas sequências torna-se

complementar a outras abordagens. Nesse nível, as sequências didáticas propõem numerosas atividades de observação, de manipulação e de análise de unidades linguísticas”. Os autores afirmam que os erros encontrados nas produções dos alunos são “uma fonte de informação preciosa para o professor. Um levantamento dos erros mais frequentes pode servir como base para a escolha das noções a serem revistas” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2013, p. 98). Nesse sentido, em cada um dos módulos, o docente deve variar os modos de trabalho, dando a cada aluno a possibilidade de ter acesso às atividades propostas por diferentes vias, visto que, em suas particularidades, cada um apresenta maior grau de facilidade/dificuldade.

Para concluir a sequência didática, os alunos elaboram uma produção final, na qual podem colocar em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Nessa fase, também, o professor avalia o real desenvolvimento do aluno ao confrontar as produções inicial e final.

Para o desenvolvimento de uma sequência, é necessário que seja elaborado um modelo didático de gênero (MDG) de modo a sistematizar o processo de transposição didática. O MDG aparece como uma ferramenta que permite ao professor definir quais são as dimensões ensináveis do gênero e possibilita um maior controle dessa transformação do gênero ao se tornar objeto a ensinar (DI PIETRO E SCHNEUWLY, 2014). Os autores afirmam que “o modelo didático do gênero a ensinar apresenta cinco componentes essenciais: 1) a definição geral do gênero; 2) os parâmetros do contexto comunicativo; 3) os conteúdos específicos; 4) a estrutura textual global; 5) as operações languageiras e suas marcas linguísticas”. (DI PIETRO E SCHNEUWLY, 2014, p. 58). Durante a elaboração de um MDG, cabe ao educador destacar os elementos recorrentes, mais estáveis de um gênero, considerando as variações ligadas ao contexto de produção, assim como as variações que evidenciam as características do gênero. Di Pietro e Schneuwly (2014) afirmam que, ao elaborar um MDG, deve-se levar em consideração quais os direcionamentos que se quer dar ao processo ensino/aprendizagem, o que pressupõe selecionar algumas variações do gênero em detrimento de outras. Segundo os autores, o modelo didático de gênero possui uma dupla função: ele permite construir diferentes atividades de ensino/aprendizagem para um mesmo público, além de permitir construir sequências de complexidade crescente segundo o desenvolvimento dos alunos, numa concepção espiral de aprendizagem.

É necessário destacar que o MDG tem uma finalidade didática, ou seja, é um momento do professor com o gênero, no qual se oportuniza uma preparação para o desenvolvimento de uma futura sequência didática com os alunos e não faz parte da própria sequência. Nesse sentido, fica claro que o MDG não deve ser uma atividade desenvolvida com os alunos.

Uma crítica direcionada aos MDG é relacionada ao risco de rigidez e normalização. Tal crítica pode ser oriunda de uma falta de compreensão do que seja um modelo didático. Barros (2014, p. 46) afirma que, “embora a expressão modelo pareça remeter a algo inflexível, essa não é característica dessa ferramenta, pois ela, assim como o gênero, está sujeita a mudanças, variações adaptações”.

Muitas vezes, pensa-se que um MDG é um exemplar do gênero, um texto artificial ou modelar único, a ser copiado, principalmente no tocante ao formato, pelo aluno. Trata-se, então, de uma interpretação equivocada que pode ser a interpretação literal do nome “modelo”. Trata-se de um conjunto de características que comporta, inclusive, variações e diferentes materializações dos fenômenos linguísticos dos gêneros.

Entretanto, Di Pietro e Schneuwly afirmam que “toda aprendizagem social comporta necessariamente uma dimensão normativa que, em si, não é negativa enquanto não é excessiva” (DI PIETRO E SCHNEUWLY, 2014, p. 69). Nesse sentido, os autores destacam a necessidade de refletir durante a elaboração do modelo de modo a evitar os riscos de congelamento, assim como os excessos de normalização.

Importa aqui evitar a normalização excessiva, por exemplo, brincando com as variações, mas sem negar a força estruturadora dos gêneros – explicitada em sua modelização – nem a função normalizadora que possui toda modelização. (DI PIETRO E SCHNEUWLY, 2014, p. 71).

Bakhtin, uma das bases teóricas do ISD, já havia abordado questões de formato dos textos, o que nos mostra que existe certa estabilidade. Ao definir os gêneros do discurso, o autor afirma que “evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Bronckart retoma essa ideia, mostrando que, no ensino, é necessário pensar também, e não apenas, no que é estável no gênero, com vistas a um aprendizado efetivo da língua.

Por fim, no tocante a questão do modelo didático, reafirmamos que pensa-se inicialmente nas características mais estáveis, para elaborar as SD, entretanto não se nega as variações, de modo que tais variações vão sendo abordadas em sala de acordo com as capacidades já desenvolvidas, o longo da escolarização.

Elaborado o MDG, os princípios teóricos que guiam o procedimento da sequência didática perpassam algumas escolhas, quais sejam, pedagógicas, psicológicas e linguísticas, que conduzem sua elaboração, assim como suas principais finalidades (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2013).

As escolhas pedagógicas relacionam-se com questões acerca da avaliação formativa, motivação dos alunos e diferenciação do ensino, de modo que possibilite a cada um desenvolver-se e apropriar-se do que foi proposto. Tais escolhas visam ao processo de ensino e aprendizagem de modo que os discentes sejam inseridos em projetos que os motivem a escrever ou expressar-se oralmente.

As escolhas psicológicas se relacionam com a forma como as atividades são desenvolvidas, a fim de que não sejam vistas como meras atividades de colocação de ideias em frases ou palavras, mas que se considere o contexto, sua complexidade e a representação da situação de comunicação. Essas escolhas são relativas à transformação do modo de falar e de escrever dos alunos, de forma que haja uma consciência ampliada sobre seu comportamento de linguagem e adequação às situações de comunicação.

Por fim, as escolhas linguísticas perpassam pela ideia de que as sequências didáticas utilizam instrumentos linguísticos que possibilitam ao aluno compreender as unidades de linguagem. Além disso, permite que ele perceba que a língua se adapta as situações de comunicação e que seu funcionamento não ocorre sempre de maneira regular e idêntica.

De acordo com os autores,

o movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2013, p. 88).

Nesse sentido, a proposta de sequência didática está em consonância com os princípios teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) na medida em que, nessa teoria, a análise dos textos é desenvolvida por um viés descendente, uma vez que parte das interações sociais para perpassar os gêneros, para, enfim, tratar das unidades e estruturas linguísticas observáveis no interior dos gêneros (BRONCKART, 2010, p. 169).

O trabalho com as sequências didáticas prevê uma sistematização; entretanto, de acordo com Barros (2014), as SD não devem ser vistas como um manual didático. Ao contrário, devem proporcionar um planejamento de atividades que enfoquem a apropriação de um gênero, que podem ser revistas a qualquer tempo.

O Interacionismo Sociodiscursivo é uma corrente das Ciências Humanas que toma como princípio vários autores de base, entre eles Vygotsky e Bakhtin, “buscando desenvolver um programa de pesquisa voltado para a construção de uma ciência do humano, a fim de atingir uma compreensão mais ampla da complexidade do funcionamento psíquico e social dos seres humanos” (MACHADO, 2007, p. 24). Segundo a autora, não se pode afirmar que o ISD seja

uma teoria linguística ou psicológica, uma vez que é constitutivamente transdisciplinar e não pode ser alocada a nenhum desses quadros de forma estanque. O ISD rejeita uma dicotomia entre teoria e prática, visto que nas Ciências Humanas todas as pesquisas são simultaneamente práticas e teóricas. Segundo Bronckart (apud Machado 2007), as pesquisas são teóricas em função de seu caráter científico, orientado por uma reflexão epistemológica; e são práticas, pois devem se voltar para problemas concretos da vida humana.

De acordo com Goularte (2010, p. 9), nesta perspectiva teórica, concebe-se “a linguagem como instrumento fundador e organizador de processos psicológicos superiores (como percepção, cognição, emoções e sentimentos)”. Dessa forma, o ISD tem como unidades de análise a linguagem, as condutas ativas e o pensamento consciente.

Bronckart (2010, p. 172), ao se referir às sequências didáticas afirma que a finalidade das mesmas é “o domínio, na produção e na recepção, dos gêneros de textos, na medida em que eles se constituem como instrumentos de adaptação e de participação na vida social/comunicativa”. Nesse sentido, na perspectiva do ISD, os gêneros são vistos como instrumentos na medida em que se encontram entre o indivíduo que age e o objeto ou situação na qual ele age.

Schneuwly (2013) afirma que o gênero é um instrumento, pois auxilia o sujeito que age discursivamente a produzir e compreender textos em uma determinada situação. O autor afirma, ainda, que “um instrumento medeia uma atividade, dá-lhe uma certa forma, mas esse mesmo instrumento representa também essa atividade, materializando-a” (SCHNEUWLY, 2013, p. 21). O pesquisador corrobora sua tese de que os gêneros são instrumentos ao destacar que “a ação discursiva é prefigurada pelos meios. O conhecimento e a concepção da realidade estão parcialmente contidos nos meios para agir sobre ela (...) o instrumento é um meio de conhecimento” (SCHNEUWLY, 2013, p. 25). Nas práticas escolares, os gêneros textuais são megainstrumentos, uma vez que fornecem suporte para o desenvolvimento das atividades e são também, objeto de aprendizagem. Essa base teórica que o ISD abarca, com relação aos instrumentos, é de origem vygotskyana.

As sequências didáticas são utilizadas na escola como uma estratégia para desenvolver as capacidades de linguagem que, segundo Cristóvão (2012, p. 12) são “um conjunto de operações que permitem a realização de uma determinada ação de linguagem, um instrumento para mobilizar os conhecimentos que temos e operacionalizar a aprendizagem”. Elaboradas inicialmente por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), as capacidades de linguagem seriam três, quais sejam, capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidades linguístico-discursivas.

Segundo Cristovão (2012) as **capacidades de ação** possibilitam que o sujeito adapte sua produção de linguagem ao contexto, às representações da situação. Dessa forma, o sujeito torna-se conhecedor do contexto de produção, o que relaciona-se diretamente com o reconhecimento do gênero e sua adequação de comunicação.

As **capacidades discursivas**, de acordo com a autora “possibilitam ao sujeito a escolha dos tipos de discursos e de sequências textuais, bem como a escolha e elaboração de conteúdos, que surgem como efeito de um texto já existente e estímulo para outro que será produzido”. (CRISTOVÃO, 2012, p. 13).

As **capacidades linguístico-discursivas** relacionam-se com a habilidade do sujeito em construir conhecimentos e representações sobre os recursos de linguagem necessários para a produção ou compreensão de um texto. (NASCIMENTO E PEREIRA, 2014).

Recentemente, duas novas capacidades têm sido discutidas no meio acadêmico, de modo a expandir o conceito de capacidades de linguagem. São elas a capacidade multi-semiótica e a capacidade de significação. Cristóvão e Stutz (2011) propõe a **capacidade de significação** “em virtude da necessidade de fazer com que as informações imediatas do texto conduzam a atividade geral e se instalem na organização de operações psíquicas das significações mais amplas” (STUTZ, 2012, p. 122).

Dolz³ apresenta a figura a seguir de forma a sistematizar as noções de capacidades:

Figura 3 - Capacidades de linguagem

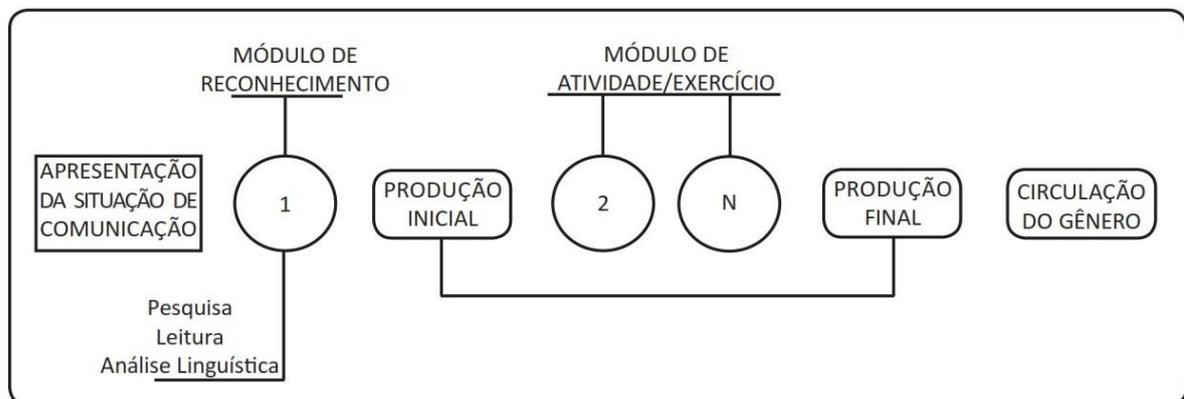


³Joaquim Dolz em apresentação oral “Pluralidade dos gêneros e singularidade dos textos: tensões constitutivas do ensino das línguas” no VIII SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Universidade de São Paulo. São Paulo.

Ao serem transpostas para a realidade brasileira, as sequências didáticas propostas pelos autores genebrinos sofreram algumas adaptações, advindas de diversas apropriações feitas pelos próprios professores e pesquisadores, como também, a nosso ver, por outras interpretações do real trabalho que estava sendo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), bem como das concepções teóricas de base em que o ISD se ancora.

Um exemplo que podemos citar de adaptação da proposta de Genebra é a elaborada por Swiderski e Costa-Hübes (2009), conforme mostra a figura:

Figura 4 - Esquema da sequência didática adaptada por Swiderski e Costa-Hübes



Fonte: Swiderski e Costa-Hübes (2009, p. 120)

A primeira diferença que fica clara no esquema proposto por Costa-Hübes e Swiderski é no momento inicial de desenvolvimento da SD. A autora propõe um reconhecimento do gênero pelos alunos, através de pesquisa, leitura e análise linguística de textos que já circulam na sociedade, a fim de que tenham mais contato com o texto, pesquisando e refletindo sobre sua funcionalidade. Além disso, nesse momento proporciona-se ao aluno “maiores condições de reconhecimento das características peculiares do gênero” (COSTA-HÜBES E SIMIONI, 2014, p. 27). Segundo Costa-Hübes, ao vivenciar esse momento inicial de pesquisa, o aluno terá melhores condições de produzir seu texto, tendo em vista os conhecimentos já adquiridos sobre o gênero. Assim,

incentiva-se o processo de pesquisa, visto que o gênero não é tido como forma pronta, mas como um caminho a ser percorrido. O estudante pesquisa para conhecer os elementos necessários à produção e à circulação do gênero; em seguida, realizando a leitura e análise de textos que já circulam socialmente, é reforçado o conhecimento sobre tais elementos. (COSTA-HÜBES, 2012, p. 120).

A autora destaca que o conhecimento das características do gênero através de um módulo de leitura antes da produção de texto só pode ser “construído quando há um trabalho de leitura que não se limita apenas ao conteúdo do texto, mas que amplia essa prática, abrangendo outros elementos que o circundam.” (COSTA-HÜBES, 2012, p. 120). Costa-Hübes e Simioni (2014) afirmam que

solicitar de alunos dos anos iniciais, assim como sugerem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a produção de um texto de um gênero que eles desconhecem, sem fornecer-lhes maiores subsídios, pode ser uma tarefa para além de suas condições de execução. (COSTA-HÜBES e SIMIONI, 2014, p. 27).

Acreditamos que esta fase antes da primeira produção também pode ter sido prevista na proposta genebrina, entretanto não ficou materializada na figura. Também pensamos que muitas práticas pedagógicas envolvem, de forma intuitiva, tais leituras anteriores, já que é bastante comum o processo de reconhecimento de um gênero antes de escrevê-lo.

A segunda diferença que podemos perceber no esquema proposto por Swiderski e Costa-Hübes (2009) está inserida após a produção final quando a circulação do gênero fica explícita no esquema e, de certa forma, garantida. No esquema originalmente proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly, a circulação social não está explicitamente colocada na figura. No entanto, tal circulação está subtendida na teoria. Costa-Hübes e Simioni (2014, p. 27) afirmam que o módulo de circulação do gênero é “o momento que se garante a efetivação do uso real da linguagem, pois se a concepção de língua assumida é a sociointeracionista, o que se espera dessa orientação metodológica é que ela efetive a interação por meio do texto proposto para produção”.

Essas duas diferenças iniciais podem ter reduzido a interpretação da teoria ao uso desarticulado desse esquema, baseando-se alguns professores, apenas nesse desenho, esquecendo-se de todo o aporte teórico que embasa o trabalho, principalmente a questão discursiva, a cena comunicativa, os sujeitos, o contexto como motivador para os aspectos textuais e linguísticos.

Outra apropriação da proposta de SD que trazemos aqui foi elaborada por Barros (2014) a partir de pesquisa desenvolvida com o gênero carta de reclamação. A autora propõe que à estrutura de base do procedimento sequência didática seja incluída a fase “revisão/reescrita como um momento de conscientização dos problemas que ainda persistem e de oportunidade de aprimoramento das capacidades de linguagem envolvidas na leitura/produção do gênero” (p. 47). Barros afirma que embora na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly a produção final

passee por momentos de reescrita, a mesma não é entendida como uma fase distinta. Assim, o esquema básico da SD seria alterado ganhando mais uma etapa, somando-se assim cinco fases.

É importante destacar que os próprios autores, ao proporem o trabalho com as sequências didáticas já preveem que adaptações e transformações podem e devem ser feitas, em função da realidade dos alunos e do grupo envolvido, da heterogeneidade dos aprendizes, etc. Dolz, Noverraz e Schneuwly, afirmam que

as sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo (...) É a partir de uma análise minuciosa da produção inicial que o professor poderá adaptar a sequência didática à sua turma (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 111).

Uma proposta de trabalho que é definida como uma transformação das sequências didáticas, a qual iremos aprofundar nesse trabalho são os projetos didáticos de gênero, elaboradas por Guimarães e Kersch (2012, 2014, 2015). Trataremos desse conceito na seção seguinte.

3.4 PROJETOS DIDÁTICOS DE GÊNERO

Outra forma de organizar a prática pedagógica com a linguagem na escola, e de fundamental importância para nossa discussão neste trabalho de pesquisa, são os projetos didáticos de gênero (PDG), conceito elaborado por Guimarães e Kersch e sua equipe de pesquisa. Esse conceito, publicado pelas autoras em 2012 é fruto de uma longa reflexão que já vinha sendo encaminhada por Guimarães em 2005. A partir de estudos acerca da didatização e do trabalho com os gêneros textuais, a autora, já nessa época, apontava para um trabalho sistemático com gêneros. A partir de pesquisas que comprovaram que muitas escolas brasileiras não desenvolviam um trabalho que abordassem os gêneros textuais tal como foi proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, e por muitos autores já desde a década de 1980, a autora dispôs-se a pesquisar o trabalho com os gêneros em sala de aula; comprovou, em geral, um trabalho inconsistente, sem aprofundamento, que vamos descrever a seguir.

Segundo Guimarães (2005), a partir da publicação dos PCN, em que as ideias mais organizadas, sistematizadas de gêneros, sequências didáticas e linguagem numa perspectiva interacionista foi mais presente nas escolas (ainda que longe do ideal), para a formação de professores para além das discussões acadêmicas, consolidou-se um debate acerca do ensino de Língua Portuguesa; contudo, o que se ouvia de muitos docentes era que a escola sempre havia

trabalho com gêneros. Entretanto, ficou comprovado através de pesquisas realizadas pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, que os gêneros foram introduzidos nas atividades em sala de aula, entretanto o mesmo não era o objeto de ensino para práticas de leitura, de escrita e oralidade, de forma a ampliar a atuação do aluno socialmente via linguagem. Conforme nos fala a autora, ele foi um meio de avaliar se os alunos tinham aprendido o real objeto de ensino com que eles estavam trabalhando, ou seja, as classes gramaticais. Ainda usava-se “o texto como pretexto”. Dessa forma, ficou claro para a pesquisadora que a proposta pedagógica acerca dos gêneros textuais como objeto central de trabalho não foi apropriada de forma consistente por muitos docentes da escola básica brasileira. Acreditamos que em todo o país tal apropriação pode ter sido equivocada, assim como foi comprovado na pesquisa realizada pela Unisinos, perpetuando nosso tradicional ensino de LP em estruturas gramaticais, mas agora em gêneros.

Com base nisso, o conceito de PDG nasceu de reflexões realizadas pelas professoras ao longo de uma jornada acadêmica de pesquisas com docentes de escola básica, em meio a teorias sobre ensino de linguagem. Tal conceito é definido pelas autoras como

uma proposta metodológica de didatização de gêneros que traz como diferencial o fato de ser um projeto voltado para uma sequência de atividades que se realizarão dentro e fora da escola, de forma a garantir que os gêneros tratados estejam realmente ligados a uma prática social. (GUIMARÃES e KERSCH, 2014, p. 15).

Fruto de uma longa reflexão contra a “recorrente fala” de que academia e a escola são dois universos distantes, buscando romper os muros entre universidades e escolas e diminuir a distância entre a academia e o professor de educação básica, pensou-se em um processo de formação continuada cooperativa, no qual o letramento acadêmico de formadores interagisse com as práticas sociais dos professores que, até o momento, não eram capazes, de diferenciar um trabalho com gêneros e um trabalho com textos (KERSCH e GUIMARÃES, 2012). Intitulado “Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental”, o projeto foi coordenado por Guimarães e Kersch na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) a fim de vencer as barreiras que natural, mas infelizmente, existem entre esses dois universos.

Formou-se, então, no grupo de estudos a “Comunidade de Indagação⁴”, que visa a problematizar a prática escolar e refletir sobre ela, com vistas a algumas mudanças. Tal comunidade convida o professor a refletir sobre sua prática e a investigar o processo de

⁴As pesquisadoras baseiam-se em WELLS (2006).

construção de conhecimento de seus alunos. Dessa forma, o docente torna-se também um pesquisador, característica importante para sua prática. Segundo Kersch e Guimarães (2012), a mudança se dá quando é dada voz ao professor (para que ele, posteriormente, possa dar voz aos seus alunos). Ademais, é preciso que haja uma mudança de postura profissional do docente para que ele passe de professor tradicional a professor pesquisador/ator. Para a autora⁵, a mudança perpassa, ainda, pelo trabalho cooperativo entre academia e escola, uma vez que a teoria alimenta a prática e vice-versa.

Em suas pesquisas com a comunidade de indagação, as pesquisadoras aprofundaram os estudos acerca da linguagem, apoiadas nos pressupostos de que linguagem e ação estão intimamente ligadas. Nesse sentido, começa-se a pensar no conceito de projetos didáticos de gênero, uma vez que além do trabalho sistemático com um dado gênero, existe um enfoque, também, na circulação desse gênero para que ele se relacione com uma prática social.

Os projetos didáticos de gênero foram estruturados a partir do conceito de sequência didática (SD) que, conforme Schneuwly e Dolz (2013, p. 82) pode ser definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um determinado gênero textual, oral ou escrito”.

Apesar dos bons resultados encontrados com o desenvolvimento das SD, o grupo de pesquisadores sentia a necessidade de ir além, pois perceberam que o trabalho apresentava-se artificializado. Segundo Kersch e Guimarães, “se as sequências didáticas (SD), tais como propostas por Schneuwly e Dolz (2004) aparecem como que recortadas da realidade, pensa-se em projetos de gêneros que emirjam dessa realidade” (2012, p. 540). Nesse sentido, o PDG é inspirado nas SD, na medida em que se propõem a desenvolver um trabalho situado e significativo, a partir de uma situação real na comunidade escolar que esteja, de fato, ligada a uma prática social. Uma diferença fundamental de ser destacada entre as duas opções metodológicas – PDG e SD – diz respeito ao estudo aprofundado do gênero: nas sequências didáticas há uma preocupação com todas dimensões ensináveis do gênero e o tema não é privilegiado; já nos projetos didáticos de gênero existe uma tentativa de que tanto tema quanto gênero sejam importantes e não existe a obrigatoriedade de explorar o gênero em toda sua abrangência. O PDG não necessariamente aprofunda em todas as dimensões ensináveis do gênero, uma vez que o aluno precisa reconhecer o mesmo e suas características importantes

⁵ Ana Guimarães em apresentação oral “Diálogos entre a organização do trabalho de ensino a partir de gêneros e políticas públicas brasileiras” no VIII SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Universidade de São Paulo. São Paulo (2015).

para determinada situação de comunicação, no entanto, pode ocorrer do estudo não acontecer em relação a toda a completude do gênero.

Dessa forma, as autoras definem os projetos didáticos de gênero como um guarda-chuva, no qual, a partir de uma escolha temática, pode-se trabalhar um ou mais gêneros, em um dado espaço de tempo, sempre com a preocupação de relacionar a proposta a uma dada prática social.

Segundo as autoras, para o desenvolvimento dos PDG, não se trata apenas de dominar o gênero, conhecer suas características composicionais e identificá-las, mas sim de ensinar a usar o gênero numa situação real proposta pela escola, de modo a apropriar-se deles para agir com eficiência e compreender a sua circulação na comunidade em que se está inserido.

Nesse sentido, é necessário que haja um cuidado em relação à transposição de gêneros e práticas sociais para a esfera da escola de modo que não haja uma “escolarização em demasia”, pois o gênero na escola não deve ser “um clone do gênero” na prática social fora da escola. De acordo com Guimarães⁶, perceber quais são os gêneros necessários para as práticas sociais escolares é uma tarefa difícil na elaboração dos currículos, o que já foi observado por vários pesquisadores (MARCUSCHI, 2003, por exemplo.)

Kersch e Guimarães (2012) afirmam que um PDG promove um ambiente em que o aluno tem contato com o texto em situações reais. Para as autoras,

se é tarefa da escola contribuir para a formação de cidadãos mais autônomos e mais críticos, isso pode se dar ao promover a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade, e ao oportunizar a produção de textos que realmente serão lidos – e não apenas escritos para serem avaliados pela professora (KERSCH E GUIMARÃES, 2012, p. 550).

Para o desenvolvimento dessa nova proposta, o grupo apoiou-se também no conceito de projetos de letramento, já discutidos neste trabalho. Como já vimos, os PL não se atêm ao estudo estruturado dos gêneros, mas importa-se mais com a prática social. Segundo Guimarães e Kersch, as principais diferenças entre as SD, os PL e a proposta de PDG estão exatamente no foco de interesse, como vemos a seguir,

para o grupo de Genebra, interessa que o aluno domine o gênero trabalhado na sequência didática; já para o grupo de Kleiman, o resultado final é dar conta da prática que se decidiu exercer, não se atendo ao domínio de um gênero específico. No nosso grupo, a ousadia é ter, sim, um produto final, cuja circulação não se limitará aos muros

⁶Ana Guimarães em apresentação oral no VIII SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Universidade de São Paulo. São Paulo (2015)

da escola, mas também pretender que o aluno domine os gêneros envolvidos na prática em questão. (GUIMARAES E KERSCH, 2012, p. 24)

Assim, fica claro que os PDG priorizam tanto a prática social (como faz o grupo de Kleiman), quanto o estudo detalhado do gênero (como faz o grupo de Genebra através dos estudos de SD já discutidos aqui). Dessa forma, conforme afirma Rabello (2015a, p. 54), “pode-se dizer que o mérito do PDG está no esforço em garantir que a apropriação do gênero não se dê de forma superficial”, pois “Pensar um projeto didático de gênero é situá-lo social e historicamente” (GUIMARÃES E KERSCH, 2012, p. 37).

Podemos perceber algumas outras diferenças entre os PDG e os PL em relação à abordagem de outros conceitos que serão discutidas na seção 4.1 na qual apresentamos uma síntese comparativa entre as teorias aqui discutidas.

Visando a possibilitar a “atorialidade” do professor, de modo que ele se compreenda como sujeito ativo na construção de sua formação, as comunidades de indagação discutiram acerca da necessidade de o docente estar em constante cooperação para o planejamento do trabalho a ser desenvolvido nas salas de aula, ou seja, os projetos didáticos de gênero.

A formação continuada cooperativa, conforme realizada pelas pesquisadoras, é um espaço privilegiado para o estudo dos gêneros pelos docentes, uma vez que conforme Guimarães e Kersch (2012), os professores se deparam com um duplo desafio: o primeiro diz respeito à esfera da academia, na qual a noção de gênero precisa ser transformada em um saber compartilhado com o professor, ou seja, do formador ao docente. A segunda refere-se à transposição didática do gênero para ser ensinado aos alunos, o que significa que o professor deverá selecionar quais os conhecimentos teóricos sobre o gênero devem ser transformados em objeto de ensino.

Desse modo, torna-se indispensável que o professor desenvolva, previamente aos PDG, os Modelos Didáticos de Gêneros (MDG). Conforme apontamos na seção anterior (ao discutirmos os modelos didáticos de gêneros prévios ao desenvolvimento de uma sequência didática), elaborar a modelização didática do gênero a ser trabalhado em um PDG é essencial para a transposição didática, ou seja, para destacar quais as dimensões do gênero são ensináveis e relevantes. Carnin e Guimarães (2014) afirmam que o MDG “é o primeiro passo para que o professor possa definir quais as dimensões, os componentes do gênero serão objetos de seu projeto de ensino em prol da educação linguística dos alunos” (p.131). Acerca dos MDG, Gomes-Santos (2007, p. 56) destaca que “o ensino de um gênero exige que esse gênero se torne conhecido pelo professor”. Com base em Di Pietro e Schneuwly (2014) salienta quatro aspectos que devem ser considerados, quais sejam:

- 1) As práticas sociais de referência: como o gênero funciona, como se dá sua produção e recepção nas práticas sociais;
- 2) A literatura sobre o gênero: como se define o gênero, como ele é caracterizado nos estudos que se voltam para ele;
- 3) As práticas languageiras dos alunos, suas necessidades e possibilidades de aprendizagem, segundo sua faixa etária e seu grau de letramento;
- 4) As práticas escolares: ou seja, o modo com que a escola vem lidando com o ensino de língua, as experiências acumuladas, as formas de trabalho já experimentadas no cotidiano escolar.

O autor afirma que “com base nessas quatro fontes de informação, torna-se possível definir aquilo que se pretende ensinar do gênero selecionado, excluindo-se ou deixando para outro momento o ensino de determinadas dimensões do gênero” (GOMES-SANTOS, 2007, p. 56).

Carnin e Guimarães (2014) salientam que a elaboração do MDG é de extrema importância para o trabalho com a didatização do gênero, uma vez que não podemos pensar o ensino de um gênero como um bloco formatado que se adeque a qualquer turma ou situação. Segundo Machado e Cristovão (2006) não é necessário buscar a perfeição teórica de descrição do gênero, entretanto deve-se contemplar as características importantes para seu uso como objeto de ensino na sala de aula.

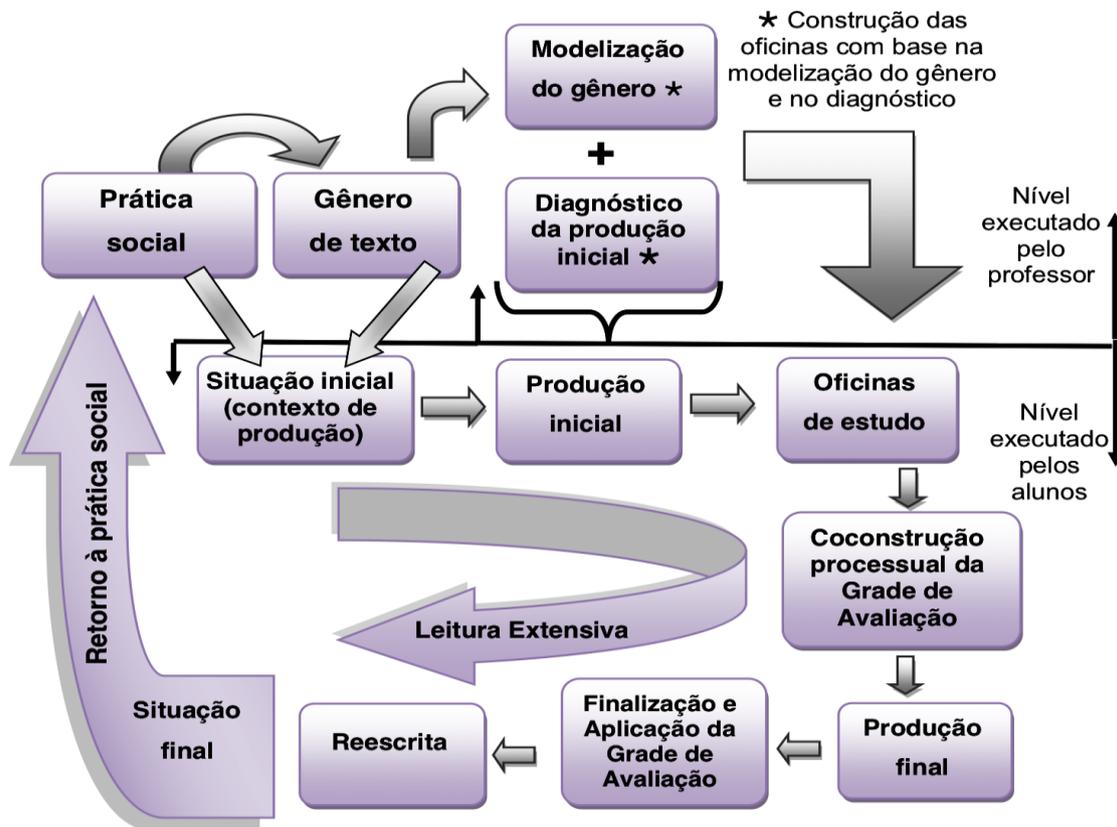
Rabello (2015a) destaca que a realização do MDG representa não só a elaboração de um recurso que viabiliza o ensino de leitura e escrita por meio de gêneros, mas também proporciona uma experiência de aprendizagem para o professor, que visualiza no MDG o aporte teórico concreto para organizar suas estratégias de ensino em torno da leitura e escrita. Em participação no VIII SIGET⁷, Rabello definiu o MDG como “o momento do professor com o gênero” e destacou a necessidade de o professor planejar o trabalho que será desenvolvido.

Nesse sentido, conforme apontam Kersch e Marques (2015), essa perspectiva de trabalho, o PDG, preocupa-se também com o desenvolvimento do letramento do professor, além do letramento do aluno.

A figura a seguir, elaborada por Rabello (2015a), representa o desenvolvimento de um PDG e destaca o envolvimento do professor para a preparação de um MDG.

⁷Participação no minicurso “Avaliando trabalhos centrados em gênero de texto/discurso” coordenado pela professora Dra. Ana Maria Guimarães e pelo prof. Dr. Anderson Carnin no VIII SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Universidade de São Paulo. São Paulo (2015).

Figura 5 - Ilustração interpretativa do Projeto Didático de Gênero



Fonte: Rabello (2015a)

É importante destacar que o esquema acima, que representa o desenvolvimento de um projeto didático de gênero, foi elaborado por uma professora do ensino básico, pertencente ao grupo de pesquisa e à comunidade de indagação, já mencionados aqui. Tal fato demonstra grande coerência com a proposta do grupo das pesquisadoras Kersch e Guimarães, de aproximar academia e escola, ao proporcionar que os professores do ensino básico contribuam com a teoria.

A partir do que vimos nas seções anteriores, sobre projetos de trabalho, de letramento, sequências didáticas e projetos didáticos de gênero, apresentaremos, na seção seguinte uma síntese comparativa, de modo que possamos produzir uma análise de dados nas dissertações e teses, trabalhando com tais conceitos de forma objetiva e clara.

4 Análise de dados

Nesta seção elaboramos dois grandes blocos de análise. O primeiro refere-se a uma comparação teórica entre os conceitos abordados nessa pesquisa, e o segundo diz respeito às análises das dissertações e teses à luz da teoria.

4.1 UMA SÍNTESE COMPARATIVA

Conforme já apontamos aqui, existem algumas aproximações e alguns distanciamentos entre os conceitos abordados. Nesta seção, discutiremos mais detidamente sobre essas semelhanças e diferenças, de modo a elaborar uma comparação entre as mesmas, buscando maior entendimento sobre cada conceito aqui discutido.

Podemos afirmar que a teoria sobre o trabalho por projetos é o conceito inicial que proporcionou o desenvolvimento dos outros conceitos, com exceção da SD, ainda que o PL e PDG não tenham sido elaborados exatamente com esse fim, ou com essa ideia, como um desmembramento de uma teoria anterior. Como exemplo, podemos citar o projeto de letramento como uma releitura dos projetos de trabalho com um enfoque maior para as atividades de leitura e escrita. Kleiman et al (2013) afirmam que o conceito de projeto de letramento foi desenvolvido inspirado nos ensinamentos de Dewey.

Nesse caso, a autora reelaborou a proposta com um viés mais voltado às práticas sociais de leitura e escrita. Ao elencarmos as características tanto dos projetos de letramento quanto dos projetos de trabalho, é possível perceber uma aproximação entre eles, o que nos leva a afirmar que o que os diferencia é mesmo a relação com o ensino da linguagem e o envolvimento da linguagem escrita como central.

Do mesmo modo, como já abordamos aqui, podemos afirmar, assim como defende Guimarães e Kersch (2012) que os projetos didáticos de gênero são uma apropriação das sequências didáticas propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013) de modo a promover uma ampliação da mesma. Guimarães e Kersch afirmam que os PDG são inspirados na SD de forma a atender o que, segundo as autoras, muitas práticas de sala de aula deixaram a desejar, como a circulação social por exemplo. Defendem as autoras que as SD são uma proposta de trabalho relevante para o ensino de gêneros, entretanto, destacam a necessidade de ampliação do trabalho de modo a contemplar a circulação social.

De maneira geral, consideramos que o PDG seja convergente com os outros projetos, entretanto com algumas particularidades, pois situa a SD dentro dele.

Para elaboração de uma síntese comparativa entre os três conceitos centrais que pretendemos analisar, optamos por elencar alguns eixos analíticos que nortearão esse trabalho, quais sejam: papel do professor, papel do aluno, currículo e planejamento, gênero, circulação social, modelo didático de gênero, escolha dos gêneros e prática social.

No que diz respeito ao papel do professor, podemos perceber que em todas as teorias ele ganha grande destaque, entretanto, com abordagens diferenciadas. Nos **projetos de letramento**, percebemos a necessidade de um maior envolvimento do professor, de modo a se tornar pesquisador, uma vez que os temas a serem desenvolvidos, por vezes, não fazem parte do cotidiano do profissional. Além disso, o professor torna-se também aprendiz e se propõe a aprender junto com os estudantes. Nesse caso, seu planejamento torna-se flexível, uma vez que no desenvolvimento do projeto a proposta de trabalho pode ir se adaptando a novas questões trazidas pelos participantes. No entanto, reiteramos a necessidade de um planejamento prévio, que norteie o trabalho do professor, uma vez que consideramos essa etapa do trabalho de grande importância para a realização do mesmo.

Nos **projetos didáticos de gênero**, o papel do professor ganha destaque, entretanto, de maneira diferente do PL. Conforme já discutimos aqui, Kersch e Guimarães (2012) destacam dois desafios para esse profissional: o primeiro diz respeito à esfera da academia e o segundo à transposição didática do gênero para ser ensinado aos alunos. Dessa forma, as autoras sugerem a formação continuada como uma possibilidade de superação desses desafios.

Nesse sentido, podemos afirmar que os PDG explicitam mais a figura do professor, destacando sua “atorialidade”, enquanto que na organização da **sequência didática** esse papel fica fora do esquema, não minimizado ou ausente, mas de fundamental importância para as organizações dos módulos da sequência e diagnóstico do que precisa ser desenvolvido em cada um deles.

Outro aspecto que elencamos para essa síntese comparativa diz respeito ao papel do aluno. Nos **projetos de letramento** e nos **projetos didáticos de gênero**, percebemos um maior espaço para suas opiniões, sugestões e até mesmo decisões acerca do tema dos projetos, das atividades a serem desenvolvidas, da organização do trabalho. Entretanto, nas **sequências didáticas** o aluno não tem tanta voz, uma vez que o trabalho é, em grande parte, organizado pelo professor a partir de sua visão acerca das necessidades discentes. Conforme vimos aqui, na SD o professor, a partir de uma produção inicial, realiza um diagnóstico e planeja os módulos seguintes em função do que os alunos apresentaram de maior dificuldade em sua produção. Desse modo, podemos afirmar que no desenvolvimento de uma sequência didática, não existe muito espaço para decisão dos alunos.

Em relação ao currículo e planejamento, percebemos que existem alguns distanciamentos, mas também algumas aproximações. Os **projetos de letramento**, como já vimos, não propõem uma programação rígida e segmentada de conteúdos organizados sequencialmente. Já os **projetos didáticos de gêneros** propõem um trabalho organizado por módulos sequenciais que visam a sanar as dificuldades encontradas nas produções iniciais dos alunos. Em sua proposta, Kleiman rejeita o gênero como conteúdo e destaca que a flexibilidade é fundamental. Já Guimarães e Kersch compreendem o gênero como o conteúdo a ser ensinado e concebem o currículo como um reservatório de modelos de referência, sem, contudo, considerar o gênero estático. As autoras destacam, também, a necessidade de um trabalho flexível que articule diferentes elementos de uma engrenagem, a partir das necessidades e das capacidades dos aprendizes e definem a organização de um PDG da seguinte forma:

organizado em oficinas ou módulos, ocupará várias aulas, num trabalho sequencial, que incorporará toda a estrutura composicional do gênero trabalhado e vai se abrir para questões gramaticais que ajudem a produção do gênero em questão. [...] Uma produção inicial pode ser um passo importante para conhecer o que os alunos já entendem do gênero e virá a se constituir em parâmetro de avaliação no cotejo com a produção final. [...] A opção pelo gênero a ser trabalhado levará em conta a realidade dos alunos, o seu pertencimento a determinado grupo social como ponto de partida. Além disso, o foco do professor fica na pergunta “por que ensino o que ensino a estes alunos?”.(KERSCH E GUIMARÃES, 2012, p. 548).

As **seqüências didáticas**, por sua vez, preveem um trabalho mais sistematizado, organizado por módulos elaborados em função das necessidades dos alunos diagnosticados inicialmente. Nesse sentido, no que se refere ao currículo e planejamento, as SD não possibilitam tanta flexibilidade quanto as outras duas propostas abordadas aqui, uma vez que tem como principal objetivo o ensino de um gênero. Para atingir esse objetivo, o professor necessita estruturar um planejamento que possibilite aos alunos avançarem em relação as suas próprias capacidades, o que não permite a abertura para novas sugestões de atividades e temas. Dessa forma, apesar de Dolz e Schneuwly sugerirem, como vimos aqui, que a SD seja desenvolvida no âmbito de um projeto de classe, para que seja mais significativa, não visualizamos, no desenvolvimento de uma seqüência didática, grande abertura para flexibilização do conteúdo ou mesmo do planejamento, já que a mesma é organizada com um objetivo específico, o aprendizado e aprofundamento no estudo de um gênero. Nesse sentido, a SD não é exatamente voltada para a prática social, embora não a exclua, como as outras propostas aqui discutidas, mas sim para o ensino de um gênero em si, que é seu foco. Acerca dessa comparação, Rabello (2015a) corrobora nosso entendimento ao afirmar que

a sistematização de procedimentos de ensino para a produção de linguagem conduz as SD a um raciocínio inverso aos dos projetos de letramento: enquanto os projetos de letramento priorizam o agir comunicativo para melhorar as práticas de linguagem exigidas pela prática social, utilizando-se, para isso, dos múltiplos gêneros de texto; as SD pressupõem a necessidade de domínio do gênero textual, a cada sequência, para atingir melhorias nas práticas de linguagem; ou seja, nos projetos de letramento não se focaliza o instrumento (gêneros), mas o manejo social que se faz dele; já nas SD, a finalidade do procedimento é dominar, isto é, conhecer a fundo a ferramenta (gêneros). (RABELLO, 2015a, p. 46).

Trata-se, então, de um foco específico em cada um, seja no PL ou na SD.

No que diz respeito ao lugar do gênero nos conceitos de PL, PDG e SD podemos afirmar que o mesmo aparece em cada um deles com um viés diferente. Os **projetos de letramento**, conforme já discutimos aqui, compreendem que para agir discursivamente haja necessidade de interagir com os gêneros e não prevê uma atividade analítica dos mesmos, prioritariamente. Já os **projetos didáticos de gênero** preocupam-se com a sistematização do gênero, entretanto, sem deixar de lado a prática social. Na proposta de Guimaraes e Kersch (2012), o ensino de gêneros deve ser sim estruturado, no entanto, dentro de um projeto maior que possibilita o estudo de mais de um gênero de acordo com a necessidade, visando sempre à prática social. Nas **sequências didáticas** os gêneros aparecem como objetivo de ensino, ou seja, são o eixo estruturador do trabalho. Essa proposta, conforme definição de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), é organizada em torno de **um** gênero textual oral ou escrito com o objetivo de possibilitar que o aluno domine melhor esse gênero. Reinaldo e Bezerra (2012), discutem a didatização dos gêneros textuais e afirmam que “ao ser transposto para a sala de aula, o gênero deixa de sê-lo enquanto tal, pois não está em seu contexto real. Por isso, a escola passa a ensinar as características formais do texto, descaracterizando o gênero”. (REINALDO E BEZERRA, 2012, p. 77). Dessa forma, podemos concluir que nos **projetos didáticos de gênero**, a proposta é exatamente que não haja essa descaracterização do gênero, ao ensiná-lo dentro de um projeto que possibilite ao discente vivenciar esse contexto real. Já nas **sequências didáticas**, apesar de os autores sugerirem que a mesma seja desenvolvida no âmbito de um projeto de classe, o que ocorre é essa didatização, por vezes, descontextualizada.

Em relação à escolha dos gêneros, podemos afirmar que esse processo é bastante semelhante nas propostas estudadas, à exceção das sequências didáticas. Tanto nos **projetos de letramento**, quanto nos **projetos didáticos de gênero**, vimos que a definição do gênero a ser abordado está diretamente relacionada à prática social do aluno e da necessidade de se aprender tal gênero para agir discursivamente. No desenvolvimento desses dois projetos, professores e alunos, a partir de um tema de um projeto maior definem qual gênero é mais adequado a cada situação e/ou objetivo. Dessa forma, se estão desenvolvendo um projeto sobre o lixo no entorno

da escola, por exemplo, professores e alunos decidirão em conjunto qual o gênero mais adequado para ser abordado. A elaboração de cartazes, entrevistas com a comunidade e distribuição de panfletos poderão fazer parte do projeto. Já nas **sequências didáticas**, o gênero é definido pelo professor de acordo com sua percepção da necessidade da turma, não havendo, necessariamente, a relação com algum projeto maior em desenvolvimento. Conforme vimos aqui, os autores sugerem que a SD seja desenvolvida no âmbito de um projeto de classe, entretanto, tal característica não é requisito para o desenvolvimento da mesma, assim como nos PL e PDG. A SD nos parece ser a menos motivada socialmente, ou seja, é o conceito mais ligado ao ensino de língua e não à prática social. Assim, não há prioridade em relação ao tema, ao aspecto social, aos problemas do entorno, mas sim à sistematização da língua.

Em relação aos modelos didáticos de gênero, percebemos que o mesmo aparece nas propostas de trabalhos com os PDG e com as SD. Já nos PL a modelização não aparece, justamente por não ser objetivo dessa proposta o estudo sistematizado dos gêneros, como prioritário. Nos **projetos didáticos de gênero** e nas **sequências didáticas**, os MDG aparecem como uma etapa do planejamento do professor e deve ser utilizada para verificar as dimensões ensináveis dos gêneros. Como vimos aqui, tanto nos PDG, quanto na SD ele aparece de maneira semelhante, organizado da mesma forma com os mesmos objetivos.

Em relação à prática social, primeiramente é necessário explicitar que não estamos tratando do gênero como prática social, mas sim dos elementos que envolvem a prática a partir do trabalho com os projetos ou com sequência didática. Enfocamos aqui, conforme esclarece Reinaldo e Bezerra (2012), as perspectivas sociais que possibilitam aos participantes engajar-se em eventos linguísticos e sociais, além de produzir atividades e relações sociais. Ou seja, pelo viés dos projetos de letramento, projetos didáticos de gênero e sequência didática, interessa-nos perceber a prática social que oportuniza o surgimento de um projeto, motiva debates e permite o desenvolvimento de atividades relacionadas ao projeto em andamento. Além disso, enfocamos também a prática social após o trabalho desenvolvido, que pode ser compreendida como circulação social, que leva em consideração o contexto e que proporcione aos alunos vivenciarem situações reais de aprendizado.

Reinaldo e Bezerra afirmam que a aprendizagem dos gêneros “seria possível através de sua imersão em situações sociais onde eles circulam. Ou seja, ao observar como os gêneros funcionam em seus contextos originais, eles os aprenderiam de forma implícita, sem simulação” (REINALDO E BEZERRA, 2012, p. 78). Percebemos que as propostas de **projeto de letramento** e **projetos didáticos de gênero** procuram viabilizar essa aprendizagem significativa, pelo viés da prática social, ao proporcionar essa imersão em situações reais de

produção. Entretanto, nas **sequências didáticas**, a preocupação maior está no ensino explícito do gênero, o que de acordo com Reinaldo e Bezerra, “pode levar a um enfoque rígido, prescritivo e formulaico, enfatizando-se mais a forma do que seu uso” (REINALDO E BEZERRA, 2012, p. 78), o que em nosso entendimento pode afastar o ensino dos gêneros da prática social.

Reinaldo e Bezerra apontam, ainda, três dimensões do gênero – formal, contextual e social – e afirmam que em um estudo dos gêneros deve haver equilíbrio de modo a contemplar as três dimensões. Para as autoras a primeira dimensão preocupa-se com os traços formais do gênero para fins de classificação, descrição ou ensino. Já a segunda dimensão pressupõe a ideia que para a produção de um texto, é necessária a representação de uma situação social. A última dimensão, a social, está relacionada ao modo como os gêneros medeiam os eventos linguísticos e sociais de forma a produzir atividades e relações sociais. (REINALDO E BEZERRA, 2012, p. 73).

As autoras levantam um debate acerca do ensino de gêneros ao afirmarem que

os autores que defendem o ensino explícito afirmam que, mesmo reconhecendo o risco de cristalização do gênero (quando se enfatiza a forma), é preciso aceitar o desafio de ensiná-lo. Esses autores se contrapõem aos que acreditam ser impossível o ensino de gêneros fora de seus contextos, afirmando que o interesse exclusivo pela dimensão social do gênero pode resultar no abandono do trabalho árduo de ensinar a escrita e, como consequência, da possibilidade de atenuar as diferenças entre grupos mais e menos letrados. (REINALDO e BEZERRA, 2012, p.78).

Acreditamos que esse debate enfoca justamente as propostas metodológica que estamos pesquisando, uma vez que nos **projetos didáticos de gênero e projetos de letramento** há o privilégio da dimensão social do gênero e nas **sequências didáticas** existe uma preocupação maior com o ensino do gênero e da forma. Nosso objetivo aqui, conforme já discutimos, não é apontar aspectos positivos e negativos de cada proposta, mas sim apontar semelhanças e diferenças que possam enriquecer o debate.

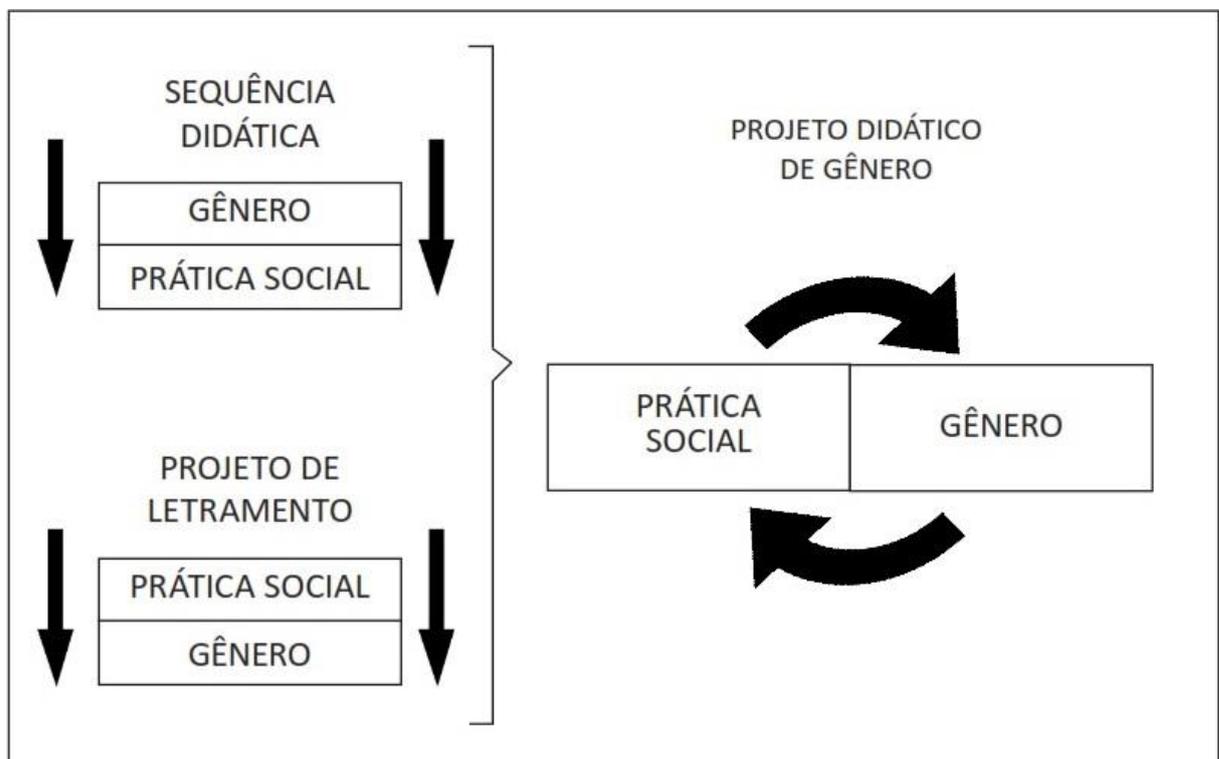
De maneira geral, podemos afirmar que as propostas aqui analisadas, apresentam-se com algumas diferenças em suas formas de organização, mas também, com muitas semelhanças. O foco de trabalho é que mais se diferencia, na comparação entre eles, em termos de tema a ser trabalhado, ou ensino de língua. Entretanto, vemos que as abordagens são todas discursivas, sendo que em nenhum momento a análise linguística é prioridade ou com fim em si mesma, mas subordinada ao desenvolvimento discursivo.

Outra observação relevante é que os projetos de letramento e os projetos didáticos de gênero nos parecem mais relacionados aos hipergêneros (revistas, jornais, blogs, livros, etc.).

Já as sequências didáticas parecem dedicar-se a um gênero (notícia, reportagem, folder, por exemplo). Assim, PL e PDG podem envolver várias SD.

Visando explicitar a relação existente entre os conceitos discutidos aqui com as práticas sociais e os gêneros, no que diz respeito às prioridades desses elementos estruturadores do currículo, elaboramos a figura a seguir que permite uma melhor visualização dessa relação:

Figura 6 - Análise das SD, PL e PDG em relação à prioridade dos elementos estruturadores do currículo



Elaboramos, ainda, um quadro para organizar o que já foi dito, de modo a facilitar uma visualização dessa síntese para, enfim, realizar nossas análises.

Quadro 3 - Síntese comparativa⁸

| EIXOS TEMÁTICOS | PROJETO DE LETRAMENTO | PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO | SEQUÊNCIA DIDÁTICA |
|----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Papel do professor | Grande envolvimento do professor, que se torna pesquisador. | Destaque para a atorialidade do professor que enfrenta desafios em relação à transposição didática. | Está fora do esquema da SD, mas não minimizado. É de fundamental importância para a organização dos módulos da sequência. |
| Papel do aluno | O aluno tem mais espaço para definições e sugestões dos temas a serem trabalhados, assim como a organização do projeto. | O aluno tem mais espaço para definições e sugestões dos temas a serem trabalhados, assim como a organização do projeto. | O aluno não tem tanto espaço uma vez que a sequência é, em grande parte, organizada pelo professor. |
| Currículo e planejamento | Não propõem uma programação rígida e segmentada de conteúdos organizados sequencialmente. | Propõem um trabalho organizado por módulos sequenciais, entretanto, sugerem uma flexibilidade do trabalho. | Preveem um trabalho mais sistematizado, organizado por módulos elaborados em função das necessidades dos alunos diagnosticados inicialmente. Não permite muita flexibilidade. |
| Gênero | Rejeita o gênero como conteúdo e não prevê uma atividade analítica dos mesmos. Compreendem que para agir discursivamente haja necessidade de interagir com os gêneros. | Compreendem o gênero como o conteúdo a ser ensinado e preocupam-se com a sistematização do mesmo. | Os gêneros aparecem como objeto de ensino, ou seja, são o eixo estruturador do trabalho. |
| Modelo didático de gênero | Não está previsto. | Aparecem como uma etapa do planejamento do professor e deve ser utilizada para verificar as dimensões ensináveis dos gêneros. | Aparecem como uma etapa do planejamento do professor e deve ser utilizada para verificar as dimensões ensináveis dos gêneros. |

⁸ Adaptado de FARIA-BRAGA e MAGALHÃES. Projeto de letramento, projeto didático de gênero e sequência didática: um estudo comparativo. Anais [do] XII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. [Comunicações Orais]. Vitória. Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016. Páginas.1630 – 1647.

| | | | |
|----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Escolha dos gêneros | A definição do gênero está diretamente relacionada a uma situação/tema da comunidade, na qual o aluno se insere e, para realizar a prática social, precisa aprender a "ação do gênero". O gênero não está previsto no currículo. | A definição do gênero relaciona tema/situação da comunidade e a necessidade de se aprender tal gênero para agir discursivamente. | Preferencialmente que esteja relacionado a um projeto, entretanto, pode ser definido pelo professor de acordo com sua percepção da necessidade da turma. |
| Prática Social | É a principal motivação para escolha do tema. Perpassa todo o desenvolvimento do projeto. | Está presente no início do projeto, (motivando o surgimento) e no final (proporcionando circulação social e vivências em contextos reais). Perpassa todo o desenvolvimento do projeto. | A prática social se relaciona ao gênero, que já está previsto no currículo. Assim, o professor alia o gênero prescrito a um projeto de classe, relacionando gênero e prática social. |

Passamos, então para nosso segundo bloco de análise, as buscas em teses e dissertações e a análise nos trabalhos selecionados.

4.2 BUSCA EM TESES E DISSERTAÇÕES

A fim de compreender de que modo tem sido feita a apropriação das propostas de projetos de letramento, projetos didáticos de gênero e sequência didática, buscamos analisar, em teses e dissertações, como os autores utilizam tais conceitos em suas pesquisas. Para selecionarmos quais teses e dissertações fariam parte do nosso *corpus* de análise, iniciamos nossa busca nos sites dos programas de pós-graduação nos quais os autores desses conceitos estão vinculados, assim como nas bibliotecas dessas instituições. Desse modo, buscamos no site da UNISINOS teses e dissertações que utilizaram o PDG como metodologia de pesquisa-ação, por esse ser o conceito proposto por Guimarães e Kersch e por essa ser a universidade à qual as autoras estão vinculadas. Da mesma forma, buscamos no site da UNICAMP teses e dissertações que abordaram o PL como metodologia uma vez que essa é a universidade na qual Kleiman, autora dessa proposta, está vinculada. Apesar disso, optamos por analisar uma tese que foi defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, visto que a mesma atendia nossos critérios de busca, já explicitados na metodologia dessa pesquisa. Para buscarmos pesquisas que utilizaram a SD como metodologia de desenvolvimento de pesquisa-ação,

verificamos o site da PUC-SP, pois nessa universidade ancora-se um grupo de estudos pioneiro sobre o Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil, o grupo Alter.

Como estratégias de busca a fim de criarmos nosso *corpus* para posterior análise, conforme já apontamos anteriormente, optamos pela escolha de trabalhos que atendessem aos seguintes critérios:

a) Pesquisa-ação em que se desenvolveu uma intervenção pedagógica utilizando as propostas que estão sendo aqui analisadas (PDG, PL, SD);

b) Pesquisas cujos orientadores são, preferencialmente, os próprios autores das propostas ou estudiosos do assunto.

Após esse minucioso trabalho de busca, optamos por analisar duas dissertações que utilizaram a sequência didática como proposta de intervenção, duas dissertações que desenvolveram projetos didáticos de gênero em suas pesquisas e duas teses que desenvolveram projetos de letramento. Essa diferenciação se deu pois não encontramos dissertações que tivessem utilizado os PL como proposta de trabalho.

Após a escolha dos trabalhos a serem analisados, partimos para leitura, sempre os relacionando ao nosso quadro “Síntese comparativa” que foi apresentado na seção anterior. Nosso objetivo nessa etapa da pesquisa era compreender como os eixos elencados na nossa comparação apareceram nos trabalhos analisados. É importante lembrar que nossos sete eixos comparativos foram estabelecidos a partir da leitura da teoria, desse modo, buscávamos compreender de que modo os conceitos figuram nos trabalhos analisados, se foram adaptados, modificados.

Para a elaboração da análise propriamente dita, optamos por agrupar alguns eixos comparativos em função da proximidade entre eles, transformando-os em três grandes eixos de análise, quais sejam:

Eixo 1) Papel do professor e papel do aluno.

Eixo 2) Currículo, planejamento, escolha do gênero e modelo didático de gênero.

Eixo 3) Prática social e gênero textual.

Para melhor entendimento do leitor, explicitaremos aqui quais foram os trabalhos analisados, obedecendo a ordem das propostas apresentadas nessa dissertação.

Quadro 4 - Teses e Dissertações selecionadas para análise

| | TÍTULO | AUTOR | CATEGORIA | ORIENTADOR | INSTITUIÇÃO |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|------------------|-------------------------------------------|--------------------|
| T1 | Jornal Escolar: raio de ações, rede de significações. Reconfiguração do ensino de língua materna e dinamização da formação continuada do professor | Rosana Cristina da Cunha | Tese | Prof. Dra. Ângela Kleiman. | UNICAMP |
| T2 | Projetos de letramento na educação de jovens e adultos: o ensino da escrita em uma perspectiva emancipatória | Ivoneide Bezerra de Araújo Santos | Tese | Prof. Dra. Maria do Socorro Oliveira. | UFRN |
| T3 | O gênero diário de leitura e o desenvolvimento de capacidades de linguagem | Carla Mascarenhas de Oliveira Galhardo | Dissertação | Prof. Dra. Anna Rachel Machado | PUC-SP |
| T4 | O ensino-aprendizagem do gênero resenha crítica na universidade | Maria Christina da Silva Firmino Cervera | Dissertação | Prof. Dra. Anna Rachel Machado | PUC-SP |
| T5 | O uso de artigos midiáticos de divulgação científica em um projeto didático de gênero: uma proposta para construção do aprendizado interdisciplinar em sala de aula | Keli Rodrigues Rabello | Dissertação | Prof. Dra. Dorotea Frank Kersch. | UNISINOS |
| T6 | A análise linguística como uma dimensão do estudo do gênero textual através de projetos didáticos de gênero | Íris Vitória Pires Lisboa | Dissertação | Prof. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães. | UNISINOS |

Na próxima seção daremos início a análise dos trabalhos pelo viés do Eixo 1 – Papel do professor e papel do aluno.

4.2.1 Eixo 1 – Papel do professor e papel do aluno

Conforme apresentado anteriormente, analisaremos os trabalhos de acordo com a organização de apresentação dos conceitos na primeira parte dessa pesquisa. Desse modo, os primeiros trabalhos a serem discutidos aqui referem-se ao conceito de projeto de letramento (PL).

4.2.1.1 Teses que abordaram os Projetos de Letramento

O primeiro trabalho analisado (T1), elaborado por Rosana Cunha (2010), abordou um tema bastante discutido quando falamos em projetos, o jornal escolar. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual com alunos do Ensino Médio.

Inspirada pela obra do educador francês Celestin Freinet, considerado um grande disseminador do Jornal Escolar como instrumento pedagógico, a autora decidiu, então, desenvolver um projeto de letramento no qual seria desenvolvido um jornal com seus alunos. Um de seus questionamentos era “investigar as implicações que um projeto de letramento como o que envolve a produção de um Jornal Escolar tem na configuração – ou reconfiguração – da aula de Língua Portuguesa, especialmente no processo de ensino dos gêneros, em geral, e dos gêneros argumentativos, em particular” (CUNHA, 2010, p. 4).

A autora discute profundamente a questão do papel do professor e dos alunos na escolha do tema do projeto, uma vez que apesar de o tema “jornal escolar” ter sido proposto por ela como pesquisadora e pela professora colaboradora da pesquisa, a maneira como o projeto foi encaminhado foi em grande parte elaborada pelos alunos. Ao pensarem o jornal escolar como um projeto de letramento, tanto Cunha no papel de pesquisadora, como a professora regente da turma imaginaram propor também um tema para as principais matérias do jornal. Inicialmente cogitou-se que o tema “biblioteca” seria alvo do trabalho em função da “precariedade e do imprevisto da biblioteca existente até então naquela instituição de ensino”. (CUNHA, 2010, p. 46). Entretanto, ao levarem a proposta para os alunos, os mesmos decidiram por outros temas a serem abordados, mais relevantes no ponto de vista deles. Em nosso trabalho, no quadro 3 – síntese comparativa, destacamos que no PL o aluno tem mais espaço para definições e sugestões dos temas a serem trabalhados, assim como na organização do projeto. Esse momento de

negociação entre professores e alunos, destacando, justamente o que é proposto pela teoria dos projetos de letramento, fica claro na seguinte passagem:

Em um contexto em que, geralmente, a hierarquia é bem marcada, havendo uma tendência para a monologização, representada pelas vozes dos sujeitos posicionados em uma posição dominante, no caso, direção e professores, os alunos puderam, de certa forma, desafiar essas relações de poder. Isso já ficou evidente no início do projeto do jornal, quando eu e a professora colaboradora pensávamos que o jornal iria girar em torno da problemática da biblioteca da escola, tema que havia sido definido pelos professores e direção para ser desenvolvido desde o início do ano. Entretanto, o curso seguiu por outro caminho, no qual os alunos agiram como timoneiros que iam rumando os objetos das matérias jornalísticas para questões que julgavam mais urgentes ou que pareciam movê-los de uma forma mais vigorosa. Essa motivação, como se verá mais adiante, envolvia quase sempre um engajamento pessoal traduzido seja pela vontade de denunciar, seja pelo desejo de questionar, reivindicar ou, simplesmente, de se fazer escutar. (CUNHA, 2010, p. 76).

Cunha traz à tona, também, o debate acerca do protagonismo estudantil, além de abordar a necessidade de o trabalho desenvolvido ser relacionado à realidade dos educandos. No trecho a seguir, podemos perceber a ênfase na tomada de decisões pelos alunos, aspecto que é também bastante discutido por Kleiman ao discorrer sobre PL. De acordo com Cunha,

(...) foram os estudantes que decidiram sobre o que escrever, quem seriam os leitores, quantas sessões o jornal teria, quais fotos e quais manchetes seriam apropriadas para seus propósitos, qual design preferiam etc. Da mesma forma, a grande maioria dos gêneros eram escritos ou envolviam a escrita e a leitura de textos, os quais eram, em grande parte, relacionados à vida, à rotina e à realidade dos alunos. (CUNHA, 2010, p. 79).

Em sua pesquisa, por várias vezes Cunha destaca o envolvimento dos alunos durante o projeto, assim como o posicionamento dos discentes diante do que era trazido pela direção e professores.

Ao discutir o papel do professor em sua tese, Cunha privilegia a teoria proposta por Kleiman, conforme já apontamos aqui, ao utilizar o termo “agente de letramento” e não “professor mediador”. Ancorando-se nas propostas de Kleiman, Cunha (2010) enfatiza o professor como agente de letramento, como podemos perceber nos trechos a seguir:

No papel de agente de letramento, a professora ultrapassa as fronteiras de sua tradicional representação social de mediadora, no qual tem um papel central na construção do conhecimento, e passa a atuar direcionada às ações de outros – sobretudo dos alunos – buscando a co-construção do conhecimento. (CUNHA, 2010, p. 134).

Ao propor, viabilizar, incentivar e tomar parte nessa cooperação, o papel da professora-colaboradora representou aquele de um agente de letramento, ou seja, alguém que mobiliza táticas, recursos, estratégias, conhecimentos e tecnologias visando à realização de uma atividade social. Assim, conceber a professora como uma

agente de letramento implica um cenário onde a professora é, acima de tudo, uma pessoa ativa que pode fazer transformações em seu ambiente por meio de suas atuações e ainda influenciar as ações de outras pessoas – alunos, coordenadores, diretores, comunidade etc. – criando, dessa forma, uma atmosfera dinâmica onde outros atores sociais podem também surgir, conforme as necessidades e potencialidades do grupo. (CUNHA, 2010, p. 136).

Percebemos no trabalho de Cunha uma aproximação com a teoria proposta por Kleiman, tanto no que diz respeito ao papel do professor, quanto ao papel do aluno. A autora preocupou-se em desenvolver um projeto no qual os alunos efetivamente tivessem voz, seja no desenvolvimento das atividades, seja nos questionamentos trazidos. Do mesmo modo, fica claro nessa pesquisa o entendimento do papel do professor como agente de letramento, que se envolve e possibilita o crescimento do grupo.

O segundo trabalho (T2) abordado aqui para discussão dos conceitos, é a tese desenvolvida por Ivoneide Santos (2012), na qual desenvolveu três projetos de letramento sobre o mesmo tema em situações diferentes. Santos desenvolveu um projeto intitulado “A hora de votar” com suas turmas de educação de jovens e adultos, contudo, tanto os locais de desenvolvimento do trabalho (uma escola estadual e um instituto federal), quanto os anos de realização do trabalho foram diferentes (2006, 2008 e 2010). Antes de nos atentarmos para as questões acerca do papel do aluno e do professor abordados pela autora, cabe aqui uma breve discussão sobre as situações de desenvolvimento de um projeto de letramento. Certamente iremos abordar essa questão na seção seguinte, que tratará do currículo e planejamento, entretanto, ao apresentarmos o T2 não podemos nos abster de explicitar as situações de produção desses três projetos de letramento desenvolvidos na tese.

Como já discutimos aqui, o grande mote dos projetos de letramento é que os mesmos devem ser situados, ter relação com práticas sociais da comunidade e ser desenvolvidos de acordo com a necessidade real na vida dos educandos. Deve partir da prática social, relacionada a um questionamento ou um problema a ser resolvido pela comunidade escolar. Desse modo, não nos parece aqui que os projetos de letramento desenvolvidos no T2 privilegiem essa característica do PL. Ainda que o tema (eleição) seja relevante de ser trabalhado com alunos da EJA, público alvo dos projetos realizados, o tema tenha sido o mesmo e as atividades presentes nos projetos tenham sido diferentes, não ficou explícito no trabalho que o tema foi negociado com os alunos, ou que os três projetos tenham sido situados nas três situações de produção, nem tampouco que todas as turmas atendidas tivessem interesse pelo mesmo assunto. Desse modo, cabe aqui uma discussão acerca da escolha dos temas dos projetos a serem desenvolvidos, assunto que será nosso objeto de debate mais atento na próxima seção.

Em relação ao papel do professor, Santos (2012) enfoca, assim como Cunha (2010) o professor como agente de letramento. Ademais, destaca, ainda, uma nova faceta do docente que se transforma em pesquisador. Em nossos debates acerca da teoria de PL, na elaboração do quadro 3, enfatizamos o grande envolvimento do professor, que se torna pesquisador. Esse viés da teoria proposta por Kleiman fica evidente no trabalho desenvolvido por Santos, quando a autora afirma que

ao mobilizar saberes, recursos, capacidades e conhecimentos para desenvolver ações, o professor ressignifica a ideia de ensinar, pois também aprende com os alunos, deixando de ser apenas um transmissor de conhecimentos para assumir, efetivamente, o papel de agente de letramento. (...) Como agente de letramento, cabe ao professor criar contextos em que outros agentes possam se constituir, engajando-se nas atividades coletivas do grupo. (...) Atuando como um pesquisador, um gestor, tomando decisões para agir, para animar as atividades, conforme propõe Oliveira (2007), o professor redimensiona sua ação, tornando-a mais eficaz na motivação dos educandos para a aprendizagem (SANTOS, 2012, p. 65).

Santos traz, também, para o debate questões como a autonomia do professor e a transposição didática como itens de grande relevância no debate acerca da formação do professor. A autora afirma que “a autonomia do professor decorre, nesse contexto, do seu empoderamento, conquistado no processo de sua formação (GIROUX, 1986; KINCHELOE, 1997), e da capacidade de realizar adequadamente a transposição didática do conhecimento produzido na academia para a sala de aula” (SANTOS, p. 29).

Fica claro, então, que ao debater questões como a autonomia do professor, Santos privilegia o proposto na teoria dos projetos de letramento. Segundo Kleiman “o papel do professor muda na perspectiva de ensino da língua materna voltada para a prática social”. Para a autora, “um enfoque socialmente contextualizado pode conceder ao professor autonomia no planejamento” (KLEIMAN, 2007, p. 17).

No debate acerca da formação do professor, Santos e Kleiman evidenciam a questão das deficiências nos cursos de formação, o que pode ser refletido na prática pedagógica do professor. Para Kleiman, “uma mudança na atuação do professor depende, necessariamente, de mudanças no curso universitário de formação” (KLEIMAN, 2007, p. 17). A autora afirma, ainda, que

o modelo acadêmico de formação de professores continua praticamente inalterado – expõe-se o aluno ao saber acumulado –, apesar da existência de novas propostas e da percepção de novas necessidades. Uma reorganização dos cursos em torno das representações que o corpo docente faz dos seus egressos é um instrumento de aproximação entre o plano da proposta e o da sua implementação. (...) E podem sinalizar, para a universidade, as transformações necessárias para formar professores que façam uma diferença, se o que se exige dele é que forme alunos que façam uma diferença no mundo dominado pela escrita (KLEIMAN, 2006b, p. 88, 89).

Santos corrobora a colocação de Kleiman ao afirmar que “cabe também ao professor buscar o preenchimento de lacunas deixadas em sua formação, repensando e redimensionando sua prática, no sentido de atender às necessidades de mudanças no ensino da escrita” (SANTOS, 2012, p. 30).

Ao discutir o papel do aluno em seu trabalho, Santos destaca a importância da relação professor-aluno e refere-se aos discentes como colaboradores. Por essa opção de nomenclatura, podemos inferir o papel de destaque dado pela autora aos estudantes, uma vez que a mesma os trata como colaboradores do projeto e não somente como personagens no processo ensino-aprendizagem. Ademais, como vemos na citação a seguir, Santos destaca que essa relação de colaboração entre os atores favorece o protagonismo dos sujeitos e os leva a refletir sobre o processo:

Visando-se à construção identitária dos colaboradores, valoriza-se a parceria entre professores e alunos, estimulando-os à ação coletiva, o que favorece o protagonismo, a agência crítica e política, o empoderamento e a emancipação desses sujeitos, à medida que aprendem a refletir *nas* e *sobre* as ações realizadas. Vistos por esse viés, os projetos de letramento configuram-se como uma estratégia metodológica vinculada a uma nova visão de cultura escolar, que se abre à mobilização social, à intersubjetividade, ao dialogismo e à reflexividade, características inerentes a um novo e necessário olhar sobre as práticas educativas. (SANTOS, 2012, p. 103).

Em sua abordagem acerca do papel do aluno, Santos enfatiza a necessidade de se dar voz aos educandos, característica abordada por Kleiman na teoria dos PL. Ela (SANTOS, 2012, p. 81), afirma que “assegurar ao aluno o direito de voz implica romper com a visão de que a escola deve falar *por* ele. O importante é falar *com* ele solidariamente, como propõe McLaren (2001). As relações entre os membros dessa comunidade são baseadas no princípio da dialogicidade”. Ainda conforme a autora, “os educandos assumem papel ativo no processo educativo, adquirindo direito à voz, inclusive na seleção de conteúdos” (SANTOS, 2012, p. 143).

Ao discorrer acerca da relação professor-aluno, Santos (2012) aborda questões como a alternância de papéis e afirma que “professores e alunos, muitas vezes, dividem ou alternam seus papéis em sala de aula, contribuindo, cada um a seu modo, com o desenvolvimento de ações planejadas, garantindo a eficácia das práticas escolarizadas” (SANTOS, 2012, p. 66). É importante destacar, que ainda que o papel do aluno esteja em destaque e que, por vezes, haja essa alternância de papéis, Santos enfatiza as especificidades do papel do professor, como podemos perceber:

Cumpramos destacar que a alternância ou a “equiparação” dos papéis exercidos pelos colaboradores torna-se algo comum no desenvolvimento dos projetos de letramento. No processo de agência, professores e alunos podem igualmente mobilizar recursos, saberes e materiais, podendo os alunos colaboradores, em alguns momentos, assumir o comando de algumas ações, desde que estejam mais bem preparados para atuar. Não queremos dizer com isso que estes assumam, de fato, o papel do professor em todos os aspectos. É preciso observar a especificidade da formação necessária ao profissional no exercício da docência, bem como a existência da definição dos papéis de professor e alunos em sala de aula. (SANTOS, 2012, p. 160).

Podemos perceber, então, que no que se refere ao eixo 1 – papel do professor e papel do aluno –, os trabalhos que abordaram os projetos de letramento em sua pesquisa o fizeram bem próximo do que propõe a teoria.

4.2.1.2 Dissertações que abordaram Sequência Didática

A primeira dissertação analisada que abordou o conceito de sequência didática (T3), foi desenvolvida por Carla Galhardo (2009). A pesquisadora desenvolveu uma SD com o gênero diário de leitura em uma turma de ensino médio de uma escola estadual.

Nesse trabalho, a autora não discute temas relacionados à prática pedagógica em si e atenta-se mais para a parte estrutural e metodológica da sequência que está sendo desenvolvida. Por conseguinte, o debate acerca do papel do professor e do aluno fica, aparentemente, reduzido. Retomamos aqui a discussão já elaborada em nossa pesquisa acerca do não aparecimento do trabalho do professor no esquema original da SD. Conforme afirmamos no nosso quadro 3, apesar de o papel do professor não estar explícito na figura proposta como síntese da SD (figura 3), ele não é, de forma alguma, apagado ou diminuído nessa proposta, tendo inclusive uma área teórica dedicada apenas ao trabalho docente (MACHADO e LOUSADA, 2013). Ao contrário, é de fundamental importância e deve ser entendido como um eixo indispensável nos estudos sobre sequência didática.

Após uma leitura atenta do trabalho, é possível perceber que Galhardo não deixa claro para o leitor qual entendimento do papel do professor em sua pesquisa. A autora refere-se ao papel do professor como mediador, quando afirma que “não pode esquecer que o seu papel é mediar e estimular a discussão, possibilitando a manifestação de todos de forma espontânea” (GALHARDO, 2009, p. 42), entretanto, através de alguns recortes do texto, podemos inferir que na perspectiva da autora, o professor assume um papel um pouco mais direcionador, o que indica que o trabalho é em grande parte planejado pelo professor e apresentado ao aluno, não envolvendo os discentes nas decisões. Dolz e Schneuwly (2013, p. 45) apontam que “as sequências didáticas são instrumentos que podem guiar as intervenções dos professores”,

contudo não acreditamos que a SD seja um conceito que engesse o trabalho do professor; pelo contrário, o professor, ao detectar as capacidades de linguagem ainda não desenvolvidas pelos alunos, elabora uma sequência de atividades para que possam desenvolvê-las, de forma que esse conjunto de exercícios não está previamente pronto, mas vai sendo elaborado ao longo de um trabalho de apropriação da escrita.

Percebemos no trabalho de Galhardo que, para a elaboração da sequência didática com o gênero diário de leitura, não houve um debate com os alunos acerca do gênero escolhido, nem tampouco que o mesmo tenha surgido de uma necessidade dos alunos, contrariando o que Dolz, Noverraz e Schneuwly propõem. Os autores (2013) afirmam que as SD devem ser organizadas, preferencialmente, no âmbito de um projeto de classe e que a apresentação da situação tem papel fundamental para o desenvolvimento da sequência, pois é o momento em que os alunos constroem uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. Dolz, Noverraz e Schneuwly afirmam, ainda, que a apresentação da situação e do gênero que será estudado, primeira etapa prevista na SD, deve ser proposto aos alunos “de maneira bastante explícita para que eles compreendam o melhor possível a situação de comunicação na qual devem agir; qual é, finalmente, o problema de comunicação que devem resolver, produzindo um texto oral ou escrito”. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2013, p. 84). O trecho apresentado a seguir nos mostra, que na pesquisa analisada, apenas foi informado aos alunos qual gênero seria trabalhado:

Antes de darmos início ao trabalho sistemático com o gênero DL, expusemos aos alunos o objetivo que desejávamos atingir com a inserção desse gênero na prática de leitura escolar. Em seguida, apresentamos em linhas gerais, as suas características e demos aos alunos as seguintes instruções orais: (...) Após terem sido dadas essas instruções, entregamos aos alunos o texto. (GALHARDO, 2009, p. 54, 55).

No que diz respeito à escolha do gênero a ser estudado, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013) afirmam que “essa escolha não deve menosprezar o caráter mais ou menos motivante que um gênero pode ter para os alunos de uma turma em particular” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2013, p. 107). Com essa afirmação, os autores revelam a necessidade de um trabalho motivador e que envolva, de fato, os alunos. Em situações nas quais os alunos não se sentem envolvidos, inevitavelmente o desinteresse aparecerá.

A partir do que percebemos ser o entendimento da pesquisadora acerca do papel do professor ao desenvolver uma sequência didática, pudemos inferir também, qual o papel destinado ao aluno nesse trabalho. Por vezes, no decorrer da dissertação, compreendemos que na perspectiva de Galhardo, o aluno deve somente seguir o que está sendo instruído. Esse

afastamento dos alunos das decisões acerca do que está sendo desenvolvido, ou o pouco envolvimento dos estudantes no processo, pode gerar uma falta de motivação, o que pode levar ao insucesso de todo o trabalho. Conforme já discutimos aqui, em capítulos anteriores, o envolvimento dos alunos e a participação nas tomadas de decisões são fatores primordiais para que haja interesse e motivação dos alunos pela vida escolar. Embora na teoria proposta para a SD o papel do aluno não fique tão evidente, acreditamos que essa motivação dos discentes por parte do professor seja essencial para a aprendizagem da língua. Em nosso quadro 3 – síntese comparativa, apontamos que nas SD o aluno não tem tanto espaço uma vez que a sequência é, em grande parte, organizada pelo professor. Entretanto, ainda que o estudante não tenha, de fato, essa voz ativa, não acreditamos que o apagamento desse personagem de suma importância no processo ensino-aprendizagem seja um bom caminho a ser seguido.

Recortes da pesquisa de Galhardo apresentam algumas indicações que podemos compreender como o menor envolvimento dos alunos na organização do trabalho, forçosamente levaram ao desinteresse e desmotivação:

No decorrer da pesquisa, alguns problemas surgiram, como, por exemplo, o desinteresse e a indisciplina por parte de alguns alunos. Entretanto, com um trabalho de conscientização sobre a importância da pesquisa e do uso do gênero DL em seus estudos futuros, fizemos com que esses alunos refletissem e mudassem de comportamento. No entanto, nem todos participaram, assiduamente, da pesquisa, mas proporcionaram aos outros alunos interessados um ambiente favorável para a aprendizagem. Consideramos muito importante ressaltar esses aspectos, para que se possam compreender melhor os resultados obtidos e as limitações por nós encontradas. (GALHARDO, 2009, p. 54).

Outro aspecto importante que deve ser aqui discutido refere-se à visão que a autora do trabalho tem em relação ao papel assumido pelos alunos durante o desenvolvimento da SD, na produção dos textos. Ao debater as situações de produção dos diários, a autora levanta hipóteses sobre as representações dos agentes-produtores dos textos e aponta dois contextos em relação a eles: o primeiro, **contexto físico**, caracteriza os emissores dos diários de leitura, o local de produção e o espaço-tempo nas quais os textos foram produzidos. O segundo, **contexto sócio-subjetivo**, revela a visão reducionista apontada pela autora como o que seria o papel social do aluno. Através do trecho “os emissores exerceram o papel social de alunos, do 3º ano do Ensino Médio, interessados na leitura de textos literários e de textos paradidáticos” (GALHARDO, 2009, p. 74), Galhardo explicita esse entendimento, apagando outros aspectos relevantes que deveriam compor o papel dos discentes no desenvolvimento de uma sequência didática, ou de qualquer outro projeto que esteja sendo desenvolvido: a função de questionar, debater, opinar,

sugerir, realizar tarefas, trabalhar em grupo, entre outras tantas dimensões que poderiam (e deveriam) ser profundamente abordadas.

Nesse sentido, vemos que nessa dissertação, a autora deu maior ênfase às questões da SD em si, e um pouco menos no papel dos alunos, segundo nossa compreensão, ainda que a intenção da autora possa não ter sido essa. Entretanto, os dados nos permitem essa outra leitura, de que o professor centralmente é quem conduz, decide e de certa forma não possibilita tanto a participação dos discentes, cabendo-lhe cumprir as atividades.

A segunda dissertação analisada (T4) desenvolveu uma sequência didática com o gênero resenha crítica e foi a única, de todos os seis trabalhos pesquisados, que abordou alunos do ensino superior. Foi desenvolvida por Maria Christina Cervera (2008) no curso de Administração em uma universidade particular da cidade de São Paulo.

Nesse trabalho, Cervera não desenvolve uma grande discussão acerca do papel do professor e do aluno, entretanto levanta algumas questões muito importantes sobre o processo de ensino-aprendizagem, sobre o lugar de cada ator nesse processo, o que nos leva a inferir o entendimento da autora sobre a atuação do professor e do aluno.

No primeiro capítulo da dissertação, Cervera desenvolve uma seção intitulada “Qual é o papel do ensino no desenvolvimento?” (CERVERA, 2008, p. 31), na qual discorre sobre a atividade de ensinar, quais as percepções que o docente deve ter, suas intervenções didáticas, etc. Nessa seção, encontramos trechos que evidenciam a compreensão da autora acerca do papel do professor no desenvolvimento de uma sequência didática:

a atividade de ensinar deve se pautar em critérios de tomada de decisões que considerem a validade didática para cada turma e para situação discursiva (...) Para essa tomada de decisões ser produtiva, é preciso que se tenham muito claros os objetivos que se quer atingir. (...) as intervenções sistemáticas do professor são imprescindíveis e centrais para a aprendizagem. (CERVERA, 2008, P. 31).

Analisando esse recorte, podemos depreender que, nesse trabalho, o papel do professor é visto como aquele que toma decisões, que faz intervenções, que planeja, mas também que considera as especificidades dos alunos, de cada turma. A partir desse olhar, fica claro que essa autora embasa sua pesquisa no que está proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013) quando afirmam a necessidade de variar os modos de trabalho, de diversificar as atividades e propostas de exercícios, considerando que cada aluno aprende de uma maneira. De acordo com os autores, “em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possível, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso” (DOLZ, NOVERRAZ

E SCHNEUWLY, 2013 p. 89). Além disso, ao discorrerem sobre os princípios teóricos da sequência didática, os autores afirmam que esse procedimento “maximiza, pela diversificação das atividades e dos exercícios, as chances de cada aluno se apropriar dos instrumentos e noções propostos, respondendo, assim, às exigências de diferenciação do ensino” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2013, p. 92).

Dolz, Noverraz e Schneuwly destacam ainda que essa atuação do professor é imprescindível na elaboração dos módulos de uma sequência didática, visando o desenvolvimento das capacidades dos alunos, visto que são contra à visão de que o aluno aprende sozinho.

A modularidade é um princípio geral no uso das sequências didáticas. O procedimento deseja pôr em relevo os processos de observação e de descoberta. Ele distancia-se de uma abordagem “naturalista”, segundo a qual é suficiente “fazer” para provocar a emergência de uma nova capacidade. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2013, p. 93).

Ao discutir o papel do professor na primeira etapa da sequência, a apresentação da situação aos alunos, Cervera também aproxima-se do que está proposto na teoria e afirma que o professor deve envolver os discentes nesse momento da SD:

O primeiro enfoque deve dar conta da apresentação de um problema de comunicação definido. O professor deve enfatizar junto aos alunos e de maneira explícita a situação de comunicação na qual eles deverão agir, qual o problema decorrente dessa comunicação, produzindo então um texto na modalidade oral ou escrita. (CERVERA, 2008, p. 47).

Essa afirmação retoma o proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly acerca da apresentação da situação já discutido aqui.

Embora Cervera aponte em seu trabalho alguns aspectos relacionados ao papel do professor no desenvolvimento de uma sequência didática, o mesmo não ocorre com relação ao papel do aluno. A autora não destaca questões referentes aos discentes.

Durante a explanação de como se desenvolveu a SD com o gênero resenha crítica, não fica claro o envolvimento dos alunos, quais as dificuldades apresentadas por eles nas produções iniciais, nem tampouco que os mesmos tiveram espaço para decisões ou questionamentos. Conforme já apontamos aqui, na proposta metodológica de SD o aluno não nos parece sujeito ativo, como nos projetos, por exemplo. No entanto, percebemos que de algum modo, Dolz, Noverraz e Schneuwly apontam a necessidade de abertura para participação dos alunos, seja na sugestão do gênero a ser estudado, seja na contribuição para elaboração dos módulos, já que segundo os autores (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2013, p. 87), cada aluno aprende

de uma forma e os módulos das sequências possibilitam individualizar e personalizar o ensino. Percebemos no trabalho de Cervera maior preocupação em descrever a SD desenvolvida e analisar teoricamente as produções dos alunos no que se refere ao plano global mínimo trabalhado, aos procedimentos de inserção de vozes e aos adjetivos avaliativos.

4.2.1.3 Dissertações que abordaram Projetos Didáticos de Gênero

A primeira dissertação analisada (T5), que abordou a perspectiva dos projetos didáticos de gênero, foi desenvolvida por Keli Rabello (2015a), na qual a autora produziu um PDG do gênero artigos midiáticos de divulgação científica com alunos do ensino médio.

Nesse trabalho, Rabello traz à tona discussões acerca do papel do professor e do aluno, que muito enriquecem o debate pedagógico que sugere os projetos como possibilidade de trabalho.

No que diz respeito ao papel do professor, Rabello aponta dois aspectos importantes a serem discutidos. O primeiro deles refere-se ao medo dos docentes em trabalhar com interdisciplinaridade, ainda que essa seja uma orientação presente em documentos oficiais tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, nos quais “o conceito de interdisciplinaridade deve pautar as práticas pedagógicas e a organização curricular das escolas, a fim de assegurar a plena formação educacional aos alunos” (RABELLO, 2015a, p. 38). Nesse sentido, a autora discute o papel do professor, sua autoconfiança em desenvolver o trabalho, pelo viés da interdisciplinaridade, conforme vemos no seguinte trecho:

Apesar de a interdisciplinaridade ser recomendada nas práticas docentes pelos documentos oficiais, ainda há resistência em se adotar métodos de ensino interdisciplinares; quer seja pela insegurança trazida pelo contato com disciplinas para as quais o professor não tem formação, quer seja pelo receio de descaracterização da disciplina na qual o professor é especialista. (RABELLO, 2015a, p. 38).

O segundo aspecto levantado por Rabello sobre o papel do professor e suas ansiedades diante do trabalho com novas propostas relaciona-se com o debate já levantado aqui acerca da dificuldade dos professores em trabalhar com propostas não lineares. Nos PDG, segundo Guimarães e Kersch (2015), o trabalho sistemático é respeitado, o que nos parece um fato relevante quando falamos em segurança do professor para realizar o trabalho. No capítulo 3 dessa dissertação, quando discorremos sobre a proposta de Kleiman acerca dos projetos de letramento, afirmamos que o mesmo pode apresentar restrições em relação a sua organização

que não aparece no conceito como uma sistematização explícita, tal qual nos outros conceitos. Em sua dissertação, Rabello levanta o mesmo debate, afirmando que o trabalho com propostas não sistematizadas traz insegurança ao professor e faz comparações entre os conceitos que são objetos de discussão de nosso trabalho:

Essa linearidade e sistematização das SD são aspectos muito atrativos aos olhos de professores que não se sentem seguros com procedimentos não-lineares como os projetos de letramento. (RABELLO, 2015a, p. 49).

Conforme já abordamos aqui, no segundo capítulo, quando tratamos da teoria “Trabalho por Projetos”, o professor realmente se sente inseguro diante de práticas pedagógicas inovadoras. Por diversos motivos – os quais podemos elencar aqui (falta de apoio da gestão escolar, formação inicial e continuada defasada, desconhecimento das propostas, entre outros), – o professor realmente não se sente preparado para desenvolver em sua sala de aula atividades que tenham como princípio práticas inovadoras, tais como a interdisciplinaridade e propostas não lineares, conforme nos apontou Rabello. Justamente por esse motivo, Guimarães e Kersch corroboram a necessidade de o professor estar sempre em formação, desenvolvendo sua atorialidade, amparado por grupos de pesquisa, seja na universidade ou mesmo em formação em contexto. Segundo as autoras,

na formação continuada, o professor é sujeito ativo na construção de sua formação. É por meio da cooperação, na interação com os alunos e colegas, que os professores procuram encontrar respostas e soluções para seus problemas. Ao co-operar, operar em conjunto, os objetivos alcançados superam os limites da sala de aula. (GUIMARÃES e KERSCH, 2014, p. 33).

Acerca dessa temática, a formação do professor como instrumento para melhor entendimento do seu papel no processo ensino-aprendizagem, Carnin e Almeida (2015) afirmam que é necessário

o investimento no desenvolvimento profissional do professor e em sua atorialidade que pode minimizar o risco de transformar um instrumento de trabalho em um conjunto de regras para agir. Um professor que aprende a manejar (e a se apropriar de) diferentes instrumentos, entre eles teorias de ensino, pode ser muito mais ator de/em seu fazer, porque sabe que ‘gênero não é aquela coisa fechadinha numa caixinha’ e que é preciso, sim, estudar um pouco mais a fundo aquilo que se pretende ensinar. (CARNIN e ALMEIDA, 2015, p. 44).

Ainda em relação ao papel do professor no desenvolvimento de um PDG, Rabello traz para o debate uma faceta desse profissional muito discutida na teoria proposta por Guimarães e Kersch, o papel do professor pesquisador. De acordo com as autoras, o trabalho com projetos

didáticos de gênero permite não só o desenvolvimento do aluno, mas também do professor, pois ambos se envolvem, se tornam autores e aprendem. “É o novo educador que a escola brasileira precisa: o professor pesquisador, protagonista, líder e formador de lideranças” (GUIMARÃES E KERSCH, 2015, p. 17).

Podemos perceber na pesquisa de Rabello várias passagens que levam a esse entendimento, o que nos mostra que a autora está consoante com a teoria. A autora retoma Paulo Freire ao discutir o duplo papel do professor quando disposto a ensinar e a pesquisar e afirma que o papel social assumido pelo professor o leva

não só observar, mas intervir nos problemas que se apresentam no contexto de ensino-aprendizagem em que se inserem os diferentes sujeitos que constituem uma classe. Por essa razão, pensa-se que para esse trabalho de pesquisa é essencial que os papéis de professor e pesquisador possam se unir a fim de gerar uma perspectiva mais profunda e crítica do problema de investigação (RABELLO, 2015a, p. 55, 56).

Rabello afirma, ainda, que que “a indagação e a curiosidade investigativa são (ou deveriam ser) intrínsecas à profissão de professor: se não é curioso, não indaga; se não indaga, não investiga e se não investiga, não estuda” (RABELLO, 2015a, p. 56). Acerca dessa perspectiva, Carnin e Almeida (2015) destacam que esse exercício investigativo faz com que o professor não seja apenas adepto de fórmulas prontas, mas permite a descoberta de novas possibilidades e formas de exercer a docência, tornando-se ator do próprio trabalho. Conforme os autores, essa mudança de perspectiva exige pesquisa, reflexão e planejamento ao atribuir um “novo papel ao professor, pois passa a compreendê-lo como sujeito ativo na construção de sua formação” (CARNIN, ALMEIDA, 2015, p. 32).

Em relação ao papel do aluno, Rabello entende, assim como Guimarães e Kersch (2015), que os mesmos são também sujeitos pesquisadores e que precisam estar envolvidos no processo. As autoras afirmam que um ponto que merece destaque no desenvolvimento de propostas didático-pedagógicas é envolver professores e alunos num trabalho com que ambos se identifiquem, “de modo que o que fosse trabalhado na escola fizesse sentido para eles” (GUIMARÃES E KERSCH, 2015, p. 12).

Entretanto, conforme Rabello “o desafio pedagógico que se impôs para ambas as disciplinas foi fazer os alunos assumirem o papel de sujeitos que pesquisam e geram conhecimento, para depois divulgá-lo através das mídias disponíveis” (RABELLO, 2015a, p. 60). Essa dificuldade, supomos, pode estar relacionada a postura tradicionalmente assumida pelos alunos de inferioridade perante os professores e os conhecimentos e de receptores, o que não os levam a pensar, discutir e debater o que está sendo ensinado/aprendido.

No que diz respeito à voz assumida pelos alunos, definida por nós no quadro três dessa pesquisa, Rabello nos mostra que, em seu trabalho, os alunos tiveram bastante espaço na organização e planejamento do projeto, assim como na autoavaliação do processo:

a avaliação prevista no PDG é entendida não como um evento, mas como um processo em que se definem critérios avaliativos de forma coletiva; isto é, professor e alunos coconstruem, ao longo do PDG, os critérios que compõem a grade de avaliação. (RABELLO, 2015a, p. 81).

Assim, para realizar o reajuste da produção final que resulta numa reescrita, o aluno precisa retomar todos os conceitos sobre o gênero de texto, estudado durante as oficinas do PDG, avaliar se seu texto manifesta esses conceitos e, com o auxílio da correção técnica do professor, reelaborá-lo. (RABELLO, 2015a, p. 121).

Percebemos, então, que Rabello aproxima-se da teoria proposta quando discute questões relacionadas ao papel do aluno e do professor. Fica claro, nesse trabalho, que a autora se ancora no proposto pelas pesquisadoras Guimarães e Kersch durante todo o desenvolvimento de sua pesquisa, o que enriquece bastante não só o trabalho em sala de aula, como também o debate teórico acerca dos PDG.

A segunda dissertação analisada que abordou o conceito de projetos didáticos de gênero foi elaborada por Iris Lisboa (2014), que desenvolveu dois PDG dos gêneros crônica e resumo com alunos do Ensino Médio.

Apesar de não se deter, em sua pesquisa, ao debate acerca do papel do professor, Lisboa destaca um aspecto importante do docente, já no início do desenvolvimento do PDG, que deve ter olhar atento e cuidadoso às primeiras produções dos alunos, uma vez que são as observações feitas nesses primeiros textos que irão desencadear todo o trabalho desenvolvido nas oficinas seguintes. Segundo a autora, “o olhar do professor sobre os textos produzidos deve ser um olhar investigativo, atencioso e sensível no discernimento do que vai se tornar objeto de estudo naquele PDG” (LISBOA, 2014, p. 19).

Em relação ao papel do aluno, Lisboa enfatiza a necessidade da participação dos discentes tanto nas discussões acerca da elaboração do projeto quanto no momento de avaliação.

Para a autora,

possibilitar que o aluno conheça diversos pontos de vista sobre questões em discussão no projeto é, também, prepará-lo para o momento da escrita, pois nem sempre o aluno tem dificuldades apenas nas questões estruturais do gênero, mas sua fragilidade pode estar na unidade temática. (LISBOA, 2014, p. 20).

Assim como Rabello, Lisboa também destaca a necessidade do trabalho conjunto entre professores e alunos no momento da avaliação, dando voz ativa aos discente na elaboração da grade avaliativa que deve ser “elaborada, de preferência, em conjunto com os alunos, em um momento semelhante a uma revisão dos itens explorados do gênero” (LISBOA, 2014, p.20).

Neste primeiro eixo, no qual analisamos de que forma o papel do aluno e o papel do professor apareceram nas dissertações e teses pesquisadas, percebemos que os dois aspectos mostram-se de formas diferentes nos trabalhos. Percebemos que a maioria deles (cinco trabalhos) aproximam-se da teoria tanto no que se refere ao papel do professor, tanto em relação ao papel do aluno e somente um trabalho distancia-se do que propõe a teoria. Apesar da maioria se ancorar nos preceitos teóricos para as propostas metodológicas aqui estudadas, fica claro que cada autor enfatiza algum aspecto que julgou mais relevante. Como vimos aqui, nas pesquisas que abordaram os projetos de letramento – Cunha (2010) e Santos (2012) – e nas que abordaram os projetos didáticos de gênero – Rabello (2015) e Lisboa (2014) – há maior ênfase no papel do aluno, assim como no papel do professor. Já nas pesquisas que abordaram o conceito de sequência didática – Galhardo (2009) e Cervera (2008) – houve menor ênfase no papel do aluno.

Entretanto, vemos que apesar das aproximações e distanciamento com a teoria, as pesquisas aqui analisadas têm como objetivo comum buscar novas propostas de trabalho de modo a contribuir com o ensino de língua materna no Brasil.

4.2.2 Eixo 2 – Currículo, planejamento, escolha do gênero e modelo didático de gênero

Neste segundo eixo, trataremos das categorias de currículo, planejamento, escolha do gênero e modelo didático de gênero. Como já discutimos aqui, esses conceitos que tratam da forma como o currículo é encaminhado dentro do projeto ou da sequência, e principalmente, a escolha do gênero a ser trabalhado são temas caros a nós, pois é exatamente nessa etapa de desenvolvimento do trabalho que conseguiremos perceber maiores aproximações e distanciamentos entre as propostas, uma vez que, no desenvolver da prática pedagógica, teremos mais embasamento para comparação dos conceitos.

Optamos por reunir essas categorias em um grande eixo de análise, pois entendemos que os mesmos estão diretamente relacionados entre si, assim como com o desenvolvimento da prática pedagógica pesquisada nas dissertações e teses.

4.2.2.1 Teses que abordaram os Projetos de Letramento

Na tese elaborada por Rosana Cunha (T1), percebemos que o trabalho com os gêneros especificamente se deu dentro de um projeto de letramento, a produção de um Jornal Escolar. Conforme já discutimos aqui, o jornal escolar pode ser entendido como um hipergênero, ou seja, aquele que abrange diversos outros gêneros. Nesse sentido, tanto o entendimento da autora acerca do currículo e planejamento, quanto a escolha dos gêneros estudados estão diretamente ligados ao desenvolvimento desse hipergênero, o jornal escolar.

Embora a escolha do hipergênero jornal escolar não tenha sido feita pelos alunos, os demais gêneros trabalhados no projeto foram em grande parte selecionados pelos discentes, em função da prática social. Isso nos mostra que o trabalho desenvolvido por Cunha está de acordo com a proposta de Kleiman que sugere a prática social como princípio organizador do ensino e afirma que “o movimento será da prática social para o conteúdo (procedimento, comportamento, conceito) a ser mobilizado para poder participar da situação, nunca o contrário, se o letramento do aluno for objetivo estruturante do ensino” (KLEIMAN, 2007, p. 6).

Na pesquisa de Cunha (2010), percebemos, por exemplo, que um tema de grande relevância para os alunos – a proibição do uso do boné em sala de aula – abriu portas para o desenvolvimento do estudo de vários gêneros. É válido ressaltar aqui que esses gêneros aos quais me refiro são os trabalhados somente a partir dessa problemática vivida pelos alunos, ou seja, relativos a uma prática social. Além desses, outros vários gêneros foram trabalhados a partir de outros vieses, o principal deles, o viés jornalístico, já que estavam produzindo um jornal. Através do recorte a seguir, podemos compreender melhor o desenvolvimento desse trabalho:

A identificação de uma polêmica local, no caso a entrada em vigor de uma regra da escola que proibia o uso do boné dentro do recinto escolar, foi o pontapé inicial para desencadear uma Sequência de Atividades encadeadas cujo ponto final foi a produção de um artigo de opinião para publicação no jornal. Assim, a discussão em sala de aula encaminhou para a entrevista com a diretora do estabelecimento para saber as razões do estabelecimento da regra; que levou, por sua vez, à realização de entrevistas com professores e de uma enquete entre os alunos para coletar mais opiniões sobre o tema; seguiu-se um debate regrado em sala de aula para confrontar as posições antagônicas; o qual, por sua vez, culminou na elaboração do artigo de opinião e, depois, da reportagem sobre o mesmo tema, cujo acabamento foi a elaboração das manchetes, chamadas de primeira página e legendas fotográficas. (CUNHA, 2010, p. 89).

Desse modo, fica claro que no que se refere à escolha dos gêneros a serem trabalhados dentro do PL, Cunha possibilitou em grande parte que os mesmos fossem definidos a partir dos interesses dos alunos, assim como da prática social que exigia o estudo desse ou daquele gênero.

No desenvolvimento de um jornal escolar, invariavelmente, certos gêneros característicos do ambiente jornalístico aparecerão como importantes para realização de tarefas.

De acordo com Kleiman (2007), em um projeto de letramento não é prioridade o estudo analítico dos gêneros. A autora nos atenta para essa discussão, uma vez que ao supervalorizar as atividades analíticas, a escola acaba por transformar a atividade principal – aprender o gênero para agir em sociedade – em uma atividade metalinguística, que enfoca a análise do texto de determinado gênero para aprender como o mesmo está formado, ou mesmo para aprender a escrever textos segundo o modelo (KLEIMAN, 2007, p. 9). Kleiman exemplifica essa ideia ao afirmar que

saber elaborar uma resenha quando necessário, segundo os parâmetros da situação comunicativa, é um tipo de conhecimento radicalmente diferente de saber sobre o que trata uma resenha, qual o grau de formalidade da linguagem usada, quais as suas partes. O primeiro pressupõe o segundo, mas o contrário não é verdade. (KLEIMAN, 2007, p. 9).

Nesse sentido, percebemos que novamente Cunha (2010) se ancora nas propostas de Kleiman para o PL, uma vez que em sua dissertação não se restringe ao estudo das características dos gêneros, mas elabora um trabalho no qual o estudo precisa ser desenvolvido para que os alunos pudessem agir em sociedade, ou seja, pudessem realizar as atividades previstas na elaboração do jornal com a consciência e competência necessárias. Kleiman afirma ainda que “a escolha do gênero como conteúdo relevante para o ensino não significa que o gênero deva constituir-se no elemento estruturante das práticas sociais mobilizadas no projeto, sob o risco de reduzir o objeto de ensino e o trabalho escolar aos seus aspectos formais e analíticos”. (KLEIMAN, 2007, p. 14). Seguindo o proposto na teoria, Cunha ao desenvolver um estudo acerca do gênero entrevista, por exemplo, destacou que, ao elaborar uma entrevista a ser realizada com a diretora da escola, os alunos precisavam conhecer a estrutura de uma entrevista, como deveriam se comportar, como elaborar as perguntas, entretanto, sempre levando em conta que esse aprendizado estrutural não era o foco de estudo. Nesse sentido, Cunha elaborou um trabalho de análise do gênero entrevista descrito no trecho a seguir:

Como todos os grupos, invariavelmente, iriam fazer entrevistas para suas reportagens, passamos a analisar esse gênero. Na definição trazida por Baltar (2006, 135), Entrevista é um gênero jornalístico que se caracteriza por sua estruturação dialogal, com perguntas e respostas, precedidas por um texto explicativo de abertura, tendo o discursivo interativo como predominante. A partir dessa definição, analisamos dois modelos representativos do gênero: uma do estilo “ping-pong” (V. Anexo L), com perguntas e respostas curtas e objetivas; e outra tradicional, ou seja, do estilo que busca/promove respostas mais desenvolvidas (V. Anexo M), tal como aparece em algumas revistas semanais logo nas primeiras páginas (também chamadas páginas amarelas). Na sequência, destacamos alguns aspectos relativos à produção desse

gênero, com base nos ensinamentos de Faria e Zancheta (2005, p. 57), tais como: a importância de se pesquisar previamente sobre o assunto objeto da entrevista; a necessidade de se elaborar com antecedência perguntas para o entrevistado; a importância de se manter o respeito mútuo entre entrevistados e entrevistadores; a relevância de se registrar, por meio de gravação em áudio ou vídeo, toda a conversa; a necessidade de retirar as marcas de oralidade (edição) para inserção no texto escrito e a obrigação de se zelar pela integridade da fala do entrevistado. A partir do gênero Entrevista, iniciamos uma análise sobre a relação oral-escrita da linguagem. Conforme explica Koch (2006, p. 43), “embora se utilizem, evidentemente, do mesmo sistema linguístico, fala e escrita são duas modalidades de uso da língua, possuindo cada uma delas características próprias; isto é, a escrita não constitui mera transcrição da fala”. (CUNHA, 2010, p. 125).

Através desse recorte, percebemos, ainda, que Cunha relaciona os conteúdos a serem trabalhados com o gênero e aponta a preocupação da professora da turma em cumprir o programa. Cunha também, em alguns momentos, aponta uma preocupação em abordar o conteúdo e relacionar o PL ao livro didático adotado para essa turma. Essa relação entre PL e LD tornou-se possível uma vez que alguns capítulos do LD adotado tratavam de gêneros jornalísticos, tema que estava sendo estudado no PL:

No nosso caso, entretanto, ocorreu uma complementaridade entre o livro didático e o projeto de letramento. Longe de ser usado como único recurso para se cumprir o currículo, a professora Marisa lançou mão do LD como um importante instrumento, em meio a vários outros, para o desenvolvimento das atividades do projeto. (...) nos vários momentos em que o LD foi usado, isso ocorreu de uma forma afinada com o projeto de produção do jornal. Vários capítulos do Livro Didático Português: Linguagens (CEREJA e MAGALHÃES, 2003), adotado pelas turmas da Professora Marisa, eram destinados a tratar justamente de gêneros jornalísticos ou outros gêneros trabalhados durante a produção do jornal, tais como o Capítulo 11, que trata do Debate Regrado, o Capítulo 31, que trata do Editorial, o Capítulo 19, que trata da Notícia, o Capítulo 13, que trata do texto argumentativo escrito e o Capítulo 24, que trata do gênero Reportagem. Além disso, questões gramaticais e de estilo foram também abordadas dentro do projeto, tendo como recurso auxiliar o Livro Didático de Língua Portuguesa. (CUNHA, 2010, p. 147).

Vemos, então, que a professora tem uma compreensão sobre a utilidade do LD na escola, que apoia o seu trabalho autônomo, e não o contrário. O LD, para ela, não é o guia ou o próprio currículo, definindo conteúdos.

O entendimento de Cunha acerca do desenvolvimento do PL e a relação com os conteúdos abordados pode ser compreendido através do trecho seguinte:

Entretanto, além de vislumbrar a concretização de um projeto – a produção e publicação de um jornal –, a professora buscou também, ao mesmo tempo, o cumprimento de um programa curricular (...). Ao longo do desenvolvimento do projeto do Jornal Escolar, isso ficou bem evidente, pois, apesar de a professora Marisa ter um programa curricular que deveria ser “dado” para seus alunos, isso não foi feito de maneira linear. Ao contrário, cada conteúdo previsto no programa era desenvolvido quando se fazia oportuno durante o desenrolar do projeto. (CUNHA, 2010, p. 140).

De acordo com Kleiman (2007, p. 20), em um projeto de letramento, a relação do professor com o conteúdo curricular é transformada, uma vez que o currículo não é mais uma “camisa de força” do trabalho escolar, mas sim uma organização dinâmica dos conteúdos, que parte das práticas sociais e leva em conta a realidade local, seja a da turma, da escola ou da comunidade. (...) Nesse sentido, ter as práticas sociais como ponto de partida para o desenvolvimento do conteúdo curricular não é compatível “com a concepção dominante do currículo como uma programação rígida e segmentada de conteúdos, organizados sequencialmente do mais fácil ao mais difícil” (KLEIMAN, 2007, p. 9).

No que tange à subcategoria “modelo didático de gênero”, fica claro para nós que nos trabalhos pesquisados que abordaram o projeto de letramento como proposta, esse mecanismo de organização pedagógico não aparecerá, justamente pelo fato dos gêneros não serem o foco do ensino. Entretanto, em sua pesquisa, Cunha perpassa pelo conceito de MDG ao elaborar uma crítica aos PCN, assim como à proposta de sequência didática. Para a autora, essas propostas vieram para os professores como uma tentativa de romper com o ensino tradicionalista, no entanto, longe de conseguir cumprir seu objetivo, em sua opinião, tornou os gêneros objetos de análise e conteúdo. Através dos recortes a seguir percebemos esse entendimento de Cunha:

Concebidos, supostamente, para funcionar como referencial nacional dessa formação básica, os PCN foram objeto de críticas, tanto por parte de especialistas quanto de professores, no que se refere à lógica centralizadora que cercou seu processo de elaboração. Segundo Bonamino e Martinez (2002, p. 381), “embora o texto rejeite explicitamente qualquer viés de ‘modelo curricular homogêneo e impositivo’, o que encontramos nos PCN são conteúdos e metodologias significativamente detalhadas em cada uma das ‘áreas’ disciplinares propostas”. (CUNHA, 2010, p. 13).

Esse processo centralizador que caracterizou a elaboração dos PCN tem interferido diretamente no processo de formação continuada dos professores, uma vez que, não tendo participado nem contribuído efetivamente na formulação desse documento, restou aos professores a resignação e o ajustamento aos ditames que aí figuram. Esse ajustamento acabou por constituir um processo bastante contraditório em que os professores, diante de um discurso aparentemente inovador e democrático, se viram, ao final, às voltas com orientações prescritivistas, que em nada lembravam uma prática pedagógica situada e reflexiva, como supostamente o texto fazia crer. (CUNHA, 2010, p. 13).

Conforme explica Bunzen (2004, p. 2), há, nesse cenário, uma gama de pesquisas que propõem o ensino de gêneros como forma de desestabilizar práticas pedagógicas vistas como tradicionais, além de livros didáticos e paradidáticos que legitimam e incentivam um ensino de língua materna com base em gêneros. Outros autores brasileiros enfatizam a “necessidade da construção de **modelos didáticos de gênero** para a transposição adequada do conceito de gênero para o ensino (MACHADO e CRISTÓVÃO, 2006, p. 548).” (CUNHA, 2010, p. 14, grifo nosso).

Assim, a enorme diversidade de textos que passou a circular nos livros didáticos desde a edição dos PCN, bem como o aparecimento de materiais baseados em sequências

didáticas de determinados gêneros pouco contribuíram para ajudar os professores a transformar as velhas práticas da escola tradicionalista. (CUNHA, 2010, p. 15).

Entre esses, tem merecido destaque, no contexto brasileiro, as **Sequências Didáticas** (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004), concebidas para se trabalhar um determinado gênero, escrito ou oral, em sequências que vão da “produção inicial” à “produção final”, conforme se detalhará, na próxima seção. Embora esse conceito tenha se tornado muito frequente nos materiais pedagógicos de formação e de ensino, veremos, mais adiante, que começam a surgir questionamentos e ressalvas sobre a sua eficácia ou a sua aplicabilidade ao ensino de língua(gem) na escola. (CUNHA, 2010, p. 15, grifo nosso).

Desse modo, podemos perceber que as críticas elaboradas por Cunha vão desde o a sugestão de modelizar o gênero a ser ensinado, até a proposta metodológica de sequência didática, que para a autora apresenta “ressalvas sobre a sua eficácia ou a sua aplicabilidade ao ensino de língua(gem) na escola” (CUNHA, 2010, p. 15).

O segundo trabalho (T2) abordado aqui para discussão dos conceitos é a tese desenvolvida por Ivoneide Santos (2012), que como já explicitamos aqui, desenvolveu três projetos de letramento sobre o mesmo tema em situações diferentes.

Conforme apontamos na seção anterior, não nos parece que a escolha do tema para elaboração dos projetos de letramento em três escolas, anos e turmas diferentes seja coerente com a proposta de Kleiman, que preza justamente pela contextualização e interesse dos alunos pelo PL. Na própria conceituação do que seria projeto de letramento, Kleiman define o mesmo como um “conjunto de atividades que se origina de um interesse **real** na vida dos alunos” (2007, p. 16, grifo nosso). Além disso a autora afirma que “o ponto de partida de um projeto de letramento é o **interesse do aluno** sobre alguma questão que fornecerá o tema do projeto; isso garante, por um lado, que a experiência do aluno é central e, por outro, que o processo envolverá algum fazer” (KLEIMAN, 2009b, p. 5, grifo nosso). Não acreditamos que somente o fato de ser um ano eleitoral, o tema eleição seja coerente para ser abordado em sala. A discussão aqui recai sobre a dúvida: será mesmo que as três turmas tinham interesse real no tema, o que justifica a escolha do mesmo, ou a professora achou pertinente o desenvolvimento do trabalho pelo contexto global das eleições? Entretanto, apesar de acreditarmos que, no que se refere à escolha do tema dos projetos Santos (2012) tenha se afastado do que propõe a teoria, acreditamos também que o trabalho com os projetos foi muito bem desenvolvido, alcançando o objetivo principal, ou seja, incluiu os alunos em práticas relevantes de uso da língua em tema de formação cidadã.

Devemos apontar que apesar dos temas dos projetos terem sido comuns nas três turmas, a professora se esforçou para que cada projeto tivesse sua característica individual e abordasse

gêneros que aparecessem como necessários à prática social daquela comunidade. Ao trabalhar com diversos tipos de textos e produções dos alunos, Santos (2012) possibilitou a aprendizagem de uma diversidade de gêneros, alguns deles já previstos na planificação do projeto, outros que foram surgindo por necessidade ou iniciativa dos alunos. A autora aponta, em alguns momentos, o que motivou a escolha desse ou daquele gênero. Entretanto, mesmo quando a escolha do gênero não fica clara na pesquisa, a partir dos recortes a seguir, podemos inferir que os gêneros escolhidos fazem parte de um contexto social e partem de uma necessidade para agir socialmente:

Visando colaborar com a aprendizagem dos educandos, trabalhamos com os gêneros anúncio publicitário e propaganda política, para que percebessem como esses elementos funcionam no processo de orquestração de vozes no texto. (...) Na oficina seguinte, analisamos coletivamente algumas charges que tratavam especificamente dessa programação na TV. Por fim, sugerimos que acompanhassem a programação eleitoral no rádio e na TV durante aquela semana, para observarem como se organizava o discurso dos candidatos. (SANTOS, 2012, p. 172).

Dentre os diversos gêneros orais produzidos, destacamos a realização de um debate para discutir a obrigatoriedade do voto numa sociedade democrática, oportunidade em que os alunos vivenciaram os diferentes papéis que envolvem a produção desse gênero, além de assistirem aos debates na TV; participaram de palestras ministradas por representantes do Ministério Público e da Magistratura para subsidiá-los com dados, informações e esclarecimentos acerca do processo eleitoral; tanto deram entrevista a uma emissora de TV e de rádio locais como entrevistaram candidatos para conhecer e avaliar as propostas de trabalho deles; organizaram mesa redonda para discutir o papel do voto em uma sociedade democrática. (SANTOS, 2012, p. 183).

muitas *cartas do leitor e comentários* foram produzidas nessas condições reais de usos da escrita. Outros gêneros foram mais planejados, como é o caso da carta aberta, das cartas de solicitação e de reclamação, do panfleto etc. (SANTOS, 2012, p. 188).

Através dos recortes a seguir percebemos a participação dos alunos na escolha dos gêneros:

Em 2010, da mesma forma que nas turmas anteriores, os alunos deliberaram, juntamente conosco, numa das oficinas de leitura, a escritura de uma carta, destinada aos eleitores, para sensibilizá-los sobre a necessidade de comparecimento às urnas, dada a importância do voto para a consolidação da democracia em nossa sociedade. É importante ressaltar que a nós, como participante mais experiente, coube o papel de sugerir a carta aberta, gênero que se adequava melhor aos propósitos comunicativos do grupo. (SANTOS, 2012, p. 202).

O gênero comentário foi um dos mais utilizado pelos alunos das turmas de 2008 e 2010, visto que, no IFRN, contamos com a disponibilidade de vários laboratórios de informática. (SANTOS, 2012, p. 209).

Cumpre ressaltar que, em geral, os gêneros a serem produzidos eram escolhidos, coletivamente, levando-se em consideração as necessidades do grande grupo, embora,

quando necessário, tenhamos considerado também necessidades individuais de alguns alunos ou de um grupo de uma ou de outra das três turmas. A título de exemplo, podemos destacar a produção de currículos e recibos, cartões para a apresentação de serviços a serem prestados etc., para atender às necessidades de alunos do grupo de 2006 que estavam desempregados, além de outros que prestavam serviços, como os de empregada doméstica, pintor, pedreiro, eletricista, diarista etc. (SANTOS, 2012, p. 212).

No exemplo ora discutido, o debate foi trabalhado não por estar previsto num planejamento previamente definido pela escola, mas por ser uma *ação* necessária aos interesses do grupo – o de sensibilizar a comunidade acerca da importância do voto no exercício de cidadania –, isto é, o gênero tornou-se um meio para a agência, materializando-se no debate, produção coletiva dos participantes do projeto, embora esta fosse também corporificada como ação individual de cada um dos agentes. (SANTOS, 2012, p. 248).

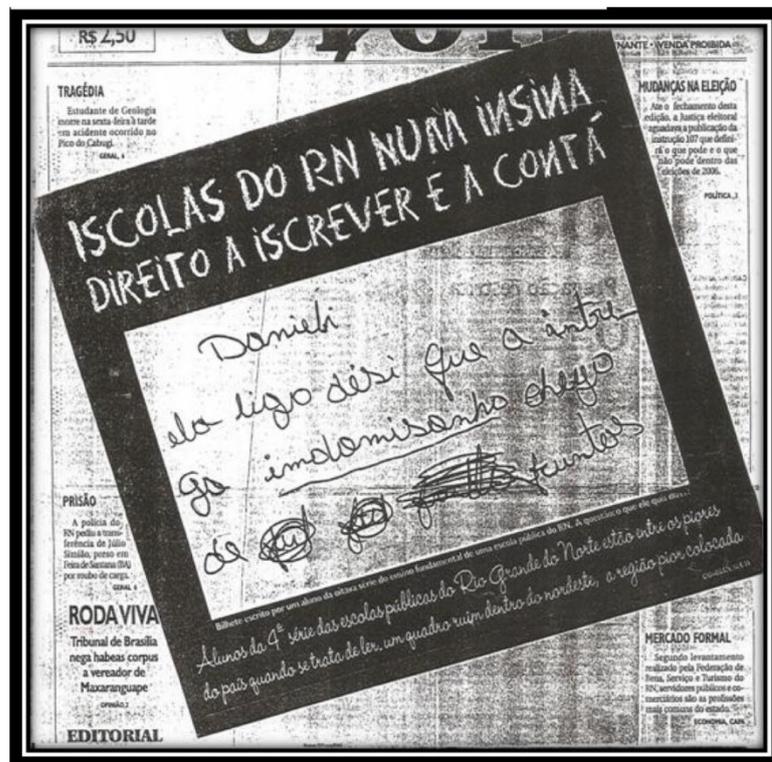
Um exemplo que podemos trazer para exemplificar que o trabalho de Santos realmente incluiu os alunos em práticas relevantes de uso da língua e proporcionou o aprendizado da língua materna, até mesmo resgatando a autoestima dos alunos, foi o ocorrido com a aluna Ana. Durante o projeto, Santos desenvolvia com os alunos o que denominou de oficinas de letramento⁹, “cujo objetivo era ampliar o domínio das práticas de leitura, escrita, escuta e fala, com ênfase na formação escritora dos colaboradores da pesquisa” (SANTOS, 2012, p. 166). Um hábito criado nessas oficinas era a leitura de jornais diariamente, o que possibilitou diferentes trabalhos de leitura, escrita, reescrita, etc. Esse trabalho ocorria normalmente com os principais jornais da região. Entretanto, em um determinado dia uma aluna chegou até a professora pesquisadora com a capa do jornal extremamente abalada, dizendo que não gostaria mais de frequentar a escola. A matéria de capa trazia uma imagem, reproduzida a seguir, com chamada para uma reportagem acerca da incompetência e inabilidade dos alunos do Rio Grande do Norte. De acordo com Santos,

podemos perceber que o texto dela foi indevidamente usado para ilustrar o “péssimo” desempenho dos alunos do RN em um exame de certificação de competência, que serve muito mais para segregar, marginalizar e excluir essas pessoas que para apontar saídas e alternativas para a ineficácia das políticas de letramento. Foi dado um tom de sensacionalismo à matéria publicada no jornal, desconsiderando-se os danos que poderiam ser causados à autoestima de quem escreveu o texto. (SANTOS, 2012, p. 222).

⁹ O termo oficina de letramento diz respeito a um dispositivo didático, utilizado para subsidiar os colaboradores da pesquisa na construção e mobilização de saberes e recursos necessários ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita. Pelo seu caráter pedagógico, dinâmico, prático, dialógico e participativo, contribui para que se construa colaborativamente o conhecimento em dados tempo e espaço, destinados à produção e/ou à compreensão de um artefato cultural, o texto lido ou escrito nos eventos de letramento desenvolvidos ao longo do projeto (SANTOS, 2012, p. 166).

O texto jornalístico, desrespeitoso, tem a seguinte manchete: *ISCOLAS DO RN NUM INSINA DIREITO A ISCREVER E A CONTÁ*, seguida da seguinte legenda escrita com uma caligrafia perfeita: Alunos da 4ª. série das escolas públicas do Rio Grande do Norte estão entre os piores do país quando se trata de ler, um quadro ruim dentro do Nordeste, a região pior colocada.

Figura 7 - Capa do Jornal Diário de Natal em 09/07/2006



Fonte: Santos (2012, p. 220)

Diante do espanto da professora, a aluna então contou que esse bilhete havia sido escrito por ela, em seu trabalho como empregada doméstica e foi entregue ao jornalista pela patroa sem o seu consentimento. De acordo com Santos, a aluna já havia frequentado a EJA em outras três oportunidades, entretanto havia desistido do curso em função da baixa autoestima, por achar que não seria capaz de aprender. Nesse momento, Santos relata, então, um trabalho desenvolvido diretamente com essa aluna, visando não só o aprendizado da escrita, mas também participação em eventos de letramento e o envolvimento da aluna com a vida escolar. Acerca dessas questões, que o projeto de letramento envolve, além do aprendizado da escrita, Santos afirma que

a escola precisa despertar e cumprir seu papel em relação ao letramento dos educandos das classes inferiorizadas, os quais veem nessa agência de letramento a oportunidade de acesso à cultura escrita, por isso a buscam. Para muitos deles, a escola é o único meio de acesso aos bens culturais, embora isso nem sempre seja considerado por ela. Muitos inclusive alimentam o mito de que o letramento é o bastante para garantir-lhes mobilidade social. Neste estudo, embora consideremos a educação como instrumento para a cidadania, temos a clareza de que ela, por si só, não dá conta dessa complexa tarefa. (...) à escola, como agência de letramento por excelência, cabe, em grande medida, a responsabilidade de contribuir a contento com a produção de conhecimentos emancipatórios que possam subsidiar a compreensão da realidade, desvendando ideologias e relações de poder que atuam para a dominação dos educandos. (SANTOS, 2012, p.221).

Concordamos com Santos quando afirma que a escola não traz, isoladamente, mobilidade social; sem ela, contudo, as pessoas analfabetas em geral perpetuam-se em classes menos favorecidas. Fatores econômicos, políticos e sociais devem ser amplamente discutidos.

Santos afirma, ainda, que

chama-nos a atenção, nesse caso, essa forma de expor e humilhar a aluna pela sua falta de domínio da tecnologia da escrita. Cumpre ressaltar, aliás, de pleno domínio, pois o texto apresentado constitui-se perfeitamente como um “projeto de dizer” ao qual poderia ser dado o acabamento necessário, deixando-o “mais adequado” às necessidades da aluna: demonstrar competência escritora para manter-se inserida no tecido social, atuando no mercado de trabalho. (SANTOS, 2012, p. 222).

Nesse trecho, Santos reafirma o que a mídia, muitas vezes, parece buscar fazer: ridicularizar pessoas com base na falta de domínio das convenções ortográficas. O trabalho desenvolvido com essa aluna, segundo Santos,

foi rigoroso para que ela pudesse se apropriar dos saberes necessários ao saber dizer por escrito sua palavra. Para isso, foi necessário um processo de ler/reler, escrever/reescrever várias vezes um mesmo texto, dependendo do grau de complexidade dele naquilo que concerne ao caráter formal ou informal da situação em que eram lidos ou produzidos. O primeiro passo foi partir daquilo que ela já sabia, valorizando seus conhecimentos e suas experiências prévias (...) Propusemos, então, outras situações para que ela pudesse aprender a usar adequadamente o gênero recado. Assim, quando necessitamos deixar um recado para a direção da escola para providenciar um material necessário à organização da mobilização que seria a culminância da “Campanha de participação política”, coube a ela escrever o recado que seria deixado no bureau da diretora, para esta providenciar um material necessário à produção de cartazes. (SANTOS, 2012, p. 224).

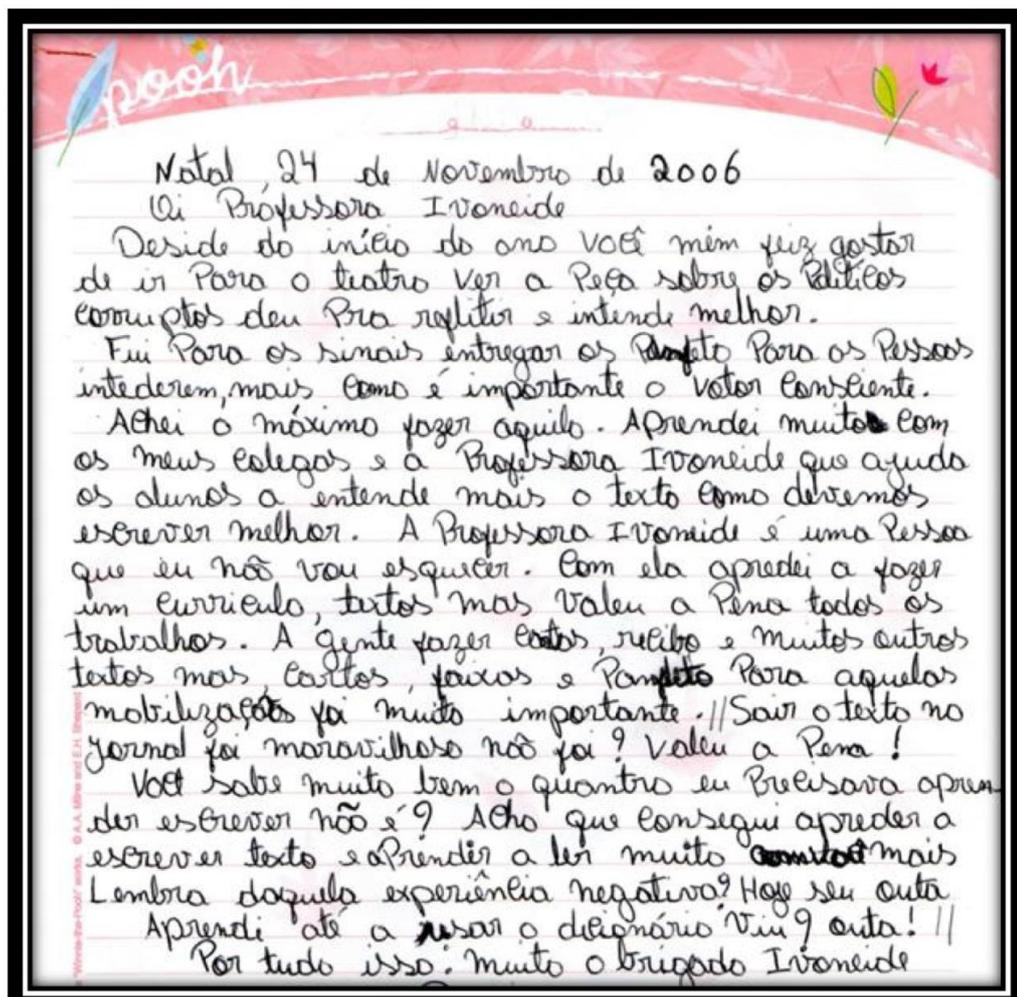
O resultado do trabalho com essa aluna foi muito satisfatório, uma vez que permitiu que a mesma percebesse o quanto era capaz e, ainda, a necessidade da aprendizagem da língua de forma significativa, visando os usos sociais. De acordo com Santos,

o resgate de sua autoestima e de sua autoconfiança aconteceu, porque, pouco a pouco, fomos conquistando sua confiança, fazendo-a perceber a importância do letramento

para sua sobrevivência na sociedade grafocêntrica em que está inserida, bem como para sua emancipação e sua autonomia. A partir de então, engajou-se ativamente nas atividades do projeto e participou, de forma entusiástica e comprometida, nos diversos eventos de letramento vivenciados no projeto. (SANTOS, 2012, p.224).

A figura a seguir traz um texto escrito por Ana ao final do projeto e retrata o quanto a aluna avançou, tanto no que se refere ao aprendizado da linguagem escrita, quanto a sua postura diante das dificuldades encontradas durante o processo:

Figura 8 - Texto da aluna Ana



Fonte: Santos (2012, p. 226)

Utilizamos o exemplo da aluna Ana, objetivando mostrar que o PL desenvolvido por Santos, está também em consonância com a proposta de Kleiman, quando defende que um projeto de letramento tem objetivos maiores de planejamento que não se restringem somente ao ensino da língua. Kleiman afirma que “O projeto de letramento tem por principal objetivo

repensar o ensino da escrita a fim de que esta passe a fazer parte do mundo social do aluno” (KLEIMAN, 2012, p. 30) e destaca que os PL são potenciais “para ensinar a língua materna sem contribuir para a desvalorização do aluno e de sua língua” (KLEIMAN, 2012, p. 31).

Acerca do trabalho com os gêneros, Santos (2012), assim como Cunha (2010), também foi cuidadosa, para não recair no erro tão citado por Kleiman de reduzir o estudo a apenas aspectos analíticos do gênero. Santos afirma que “não nos descuidamos dos aspectos ligados à compreensão da função social desses gêneros, para que não se limitassem aos elementos estruturais dos gêneros lidos e produzidos” (SANTOS, 2012, p. 176). Nesse sentido, Santos (2012, p. 52) destaca a necessidade de “os professores reconhecerem ser importante o trabalho com os gêneros para o desenvolvimento da competência leitora e escritora”, entretanto, segundo a pesquisadora, “nem sempre conseguem, na prática, fazer a mobilização de saberes necessários à formação de leitores e de produtores de textos orais ou escritos na escola e acabam trabalhando **sobre os gêneros**”. Por conseguinte, Santos afirma, ainda, que

no que concerne ao trabalho com os gêneros em sala de aula, é preciso que o professor de língua materna tenha clareza de que gêneros se adéquam melhor às práticas de leitura e de escrita, para não correr o risco de desenvolver um trabalho *sobre* os gêneros literários e não *com* eles, artificializando demais o trabalho em sala de aula. (SANTOS, 2012, p. 258).

Visando exemplificar como esse trabalho com os gêneros (e não sobre os gêneros) foram desenvolvidos dentro do projeto de letramento, Santos relata que

no projeto “Hora de votar”, por exemplo, para estudar o gênero ‘debate’, os alunos vivenciaram um debate regrado, cujo objetivo era discutir “o papel do voto numa sociedade democrática”. No trabalho com esse gênero, os alunos puderam apreender as marcas e especificidades que o constituem, observando como se definem, em uso, os seus elementos composicionais, temáticos e estilísticos. Para realizar essa prática, várias ações foram desenvolvidas: pesquisaram sobre o tema, lendo em jornais, revistas, *sites* e outras fontes; assistiram a vídeos sobre o tópico a ser debatido, além de observarem as marcas do gênero em eventos comunicativos, acompanhando debates na TV. (SANTOS, 2012, p. 232).

Através desses recortes da tese de Santos, podemos verificar que no que concerne ao trabalho com os gêneros, a pesquisadora também se aproxima muito do que propõe a teoria de projetos de letramento, uma vez que, conforme já discutimos aqui, um dos vieses centrais da teoria proposta por Kleiman (2007) refere-se ao gênero não como conteúdo, mas como meio que possibilita ao aluno participar de atividades letradas das quais nunca participou.

Em relação às questões de currículo e planejamento, percebemos que Santos está em conformidade com o que propõe a teoria de PL. A todo momento, em sua pesquisa, a autora

nos traz suas concepções acerca dos conceitos de currículo e planejamento que nos levam a esse entendimento:

Um projeto educativo sem planejamento ou planificação reduz-se a um plano meramente burocrático, destituído do seu valor formativo (...) Planificar atividades equivale a construir o currículo a ser trabalhado, levando-se em consideração os propósitos e valores educativos que assumimos, bem como as necessidades e os interesses dos educandos. (SANTOS, 2012, p. 142).

Santos destaca a necessidade de um planejamento dialógico e afirma que “o diálogo é imprescindível à construção do conhecimento” (SANTOS, 2012, p. 142). Para a autora

como processo participativo e dialógico, a planificação prevê que se ouçam os sujeitos colaboradores do projeto na seleção de conteúdos para sondar suas reais necessidades e, assim, definir coletivamente, dentre outras coisas, que conteúdos têm mais valor (APPLE, 1995) para as ações deliberadas; que atividades pedagógicas devem ser encaminhadas; que papéis podem assumir os colaboradores (SANTOS, 2012, p. 142).

Conforme já abordamos aqui em nossa seção de comparação de conceitos, a teoria dos PL não propõe uma programação rígida e segmentada de conteúdos organizados sequencialmente. Kleiman (2007), ao discorrer sobre a teoria dos projetos de letramento afirma que o currículo e o planejamento nos PL não devem ser definidos de antemão, mas devem ser guiados pelo “interesse demonstrado pelo aluno e de outras circunstâncias particulares que apontem a conveniência de uma mudança no planejamento” (KLEIMAN, 2007, p. 12). Para a autora, a flexibilidade no planejamento é fundamental.

Em concordância com o que Kleiman propõe, Santos afirma que

planificar não se resume à produção de uma lista de ações a serem desenvolvidas de forma ordenada e prescritiva. Como instrumento de orientação do trabalho docente, vinculando esse processo ao próprio currículo, a planificação vai se delineando à medida que surgem as necessidades do grupo, na busca de soluções para seus problemas. Essa etapa do projeto de letramento configura-se como um processo reflexivo, no qual aprendemos, coletivamente, a planejar as ações das quais emergem os conteúdos, recursos e instrumentos que são mais relevantes e necessários à execução do projeto. (SANTOS, 2012, p. 143).

Santos discorre, também, acerca das questões de poder que perpassam o conceito de currículo. A partir de suas afirmações, podemos inferir que o exemplo da aluna Ana, trazido aqui, demonstra a percepção de Santos sobre um currículo emancipatório, que proporcione ao estudante um espaço de crescimento e contestação. Afirma a autora que

o currículo escolar, muitas vezes, reduz-se àquilo a que os educandos têm acesso, isto é, ao que a escola lhes oportuniza aprender. Quem decide o que pode ou não ser ensinado, o que pode e o que não pode ser aprendido por eles é a escola. Dessa decisão,

decorre outra: emancipar ou subjugar socialmente esses sujeitos. É importante delinear um currículo que se constitua em efetivo espaço de luta, de contestação e de resistência aos mecanismos de submissão. (...). Nesta pesquisa, estamos entendendo o currículo como um conjunto de experiências escolares dinâmicas voltadas para a produção cultural, contribuindo para a construção identitária dos colaboradores. (SANTOS, 2012, p.146).

Percebemos, com o exemplo de Ana, a coerência entre a teoria posta na tese e a prática desenvolvida, além de uma percepção sensível e humanizada com que tratou da aluna ao levantar sua autoestima e mobilizar-se em favor de sua aprendizagem.

Ao relacionar currículo e conteúdo, Santos se apoia em Kleiman ao afirmar que

no trabalho com projetos de letramento, os conteúdos não são selecionados previamente. Eles se definem invariavelmente no processo, pois, como vimos anteriormente, o currículo não está prescrito *a priori* para ser executado *a posteriori*, ele se delinea de modo processual. (SANTOS, 2012, p. 153).

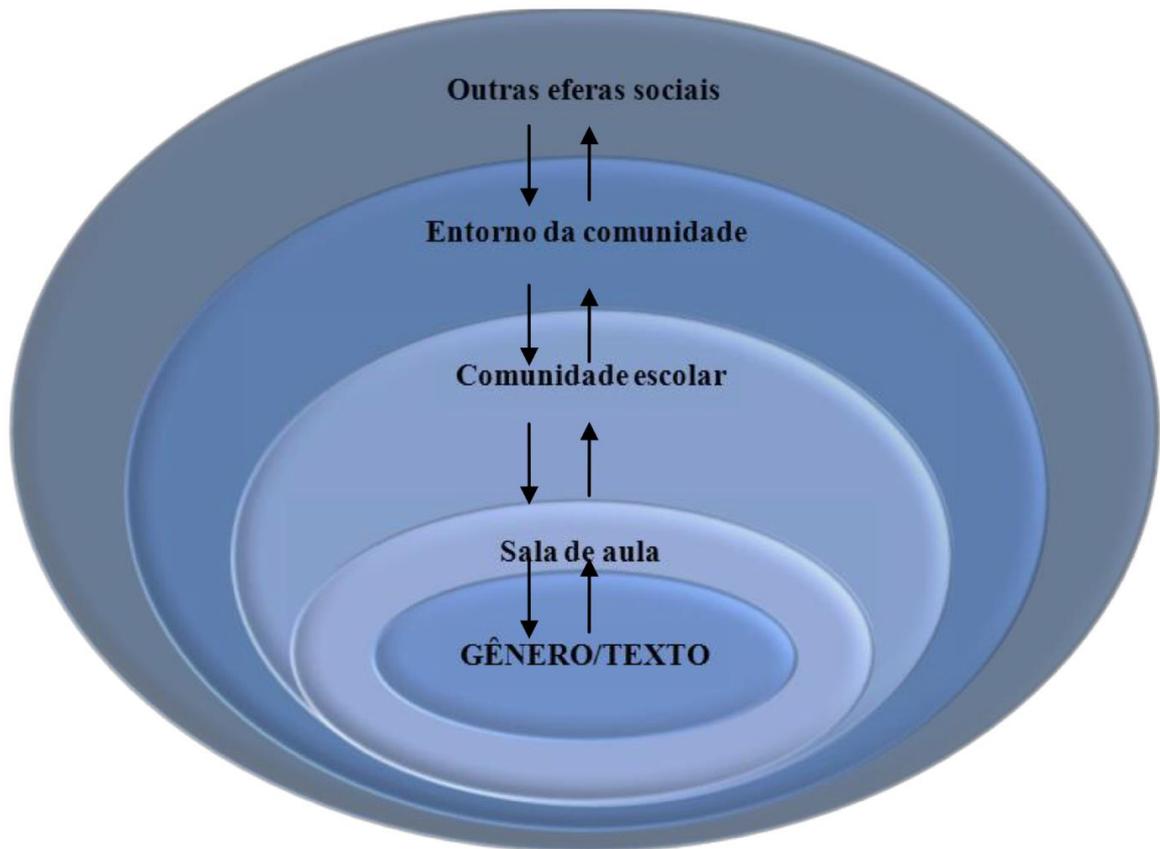
Portanto, não seguimos rigorosamente, como costumeiramente ocorre na escola, uma lista de conteúdos a serem ministrados, prescritivamente, a um grupo qualquer de alunos. No trabalho com projetos de letramento, os conteúdos geralmente vão se definindo no processo, envolvendo saberes, processos interlocutivos e necessidades do grupo. (SANTOS, 2012, p. 214).

Um outro aspecto relevante do trabalho de Santos que devemos destacar aqui está relacionado à circulação. Conforme discutimos na primeira parte dessa dissertação, a circulação social é estabelecida como um dos três principais critérios para que um projeto de letramento seja, de fato, desenvolvido, ou seja, é um pilar importante na teoria dos PL, trazido por Kleiman et al (2013), que afirma que um dos objetivos estabelecidos ao se trabalhar com projetos é justamente algum produto a ser socializado aos demais pertencentes à comunidade. Dessa forma, podemos perceber que a pesquisa de Santos (2012) está bastante ancorada nas teorias, uma vez que a autora se preocupou com a questão da circulação social e os textos dos alunos, efetivamente, atingiram outras esferas sociais. Segundo Santos, “a escrita dos alunos, de fato, circulou socialmente. Ela transpôs os muros da escola. (...) o texto dos educandos, embora produzido na sala de aula, não ficou aí aprisionado. Ele circulou na escola, mas foi além de suas fronteiras” (SANTOS, 2012, p. 273).

Vários são os exemplos que podemos citar da circulação social presente na pesquisa de Santos – publicação em *blogs*, em jornais, panfletos, cartas aos leitores – entretanto, um nos chamou atenção uma vez que comprova que realmente as escritas dos alunos chegaram a diferentes esferas da sociedade. O voto de louvor (conforme imagem seguinte), concedido pela Procuradoria Regional Eleitoral e pelo Tribunal Regional Eleitoral (TRE), nos mostra “o quanto os alunos aprenderam a usar a escrita para atender aos seus próprios interesses, às suas

Visando ilustrar como se deu essa circulação social dentro de sua pesquisa, Santos elaborou a figura a seguir, que nos mostra que os textos produzidos pelos alunos circularam não só dentro da escola, mas também fora dela, atingindo outras esferas da sociedade.

Figura 10 - Esquema representativo da circulação social no PL



Fonte: Santos, 2012, p. 274.

Para encerrar as análises da tese de Santos nesse eixo, cumpre-nos afirmar que o conceito de modelo didático de gênero não aparece nessa pesquisa, uma vez que a autora não se baseia em propostas de estudo do gênero, como já discutimos aqui. Entretanto, apesar de não discutir o conceito de MDG, acreditamos que ao sistematizar juntamente com os alunos, os diferentes tipos de gênero abordados, a autora está se aproximando de um MDG.

Assim como Cunha realizou o estudo sistemático do gênero entrevista, Santos também o fez com alguns gêneros abordados no projeto. Embora o trabalho com projeto de letramento não cite a modelização como parte do conceito, não parece coerente que o professor ensine a

linguagem relativa a uma prática social sem conhecê-la, de modo que o estudo do gênero pelo professor é fundamental.

4.2.2.2 *Dissertações que abordaram as Sequências Didáticas*

O primeiro trabalho (T3) analisado que abordou o conceito de sequência didática é a dissertação desenvolvida por Carla Galhardo (2009), na qual foi desenvolvida uma SD do gênero diário de leitura em uma turma de ensino médio de uma escola estadual.

Em sua dissertação, Galhardo não aborda de forma aprofundada questões relacionadas ao currículo e ao planejamento. A autora detém-se mais à descrição da sequência didática que foi e não ao planejamento como um momento primordial da prática pedagógica.

Um grande questionamento que trazemos em nossa pesquisa em relação à dissertação de Galhardo refere-se à elaboração e planejamento da própria sequência didática desenvolvida pela pesquisadora. Em nosso entendimento, uma SD deve ser elaborada para uma determinada turma, e de acordo com o que propõe Dolz, Noverraz e Schneuwly na teoria, os módulos de uma sequência didática devem ser elaborados de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos na primeira produção. Conforme os autores, “essa etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios às possibilidades e dificuldades reais de cada turma” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2013, p. 84). Ainda segundo os autores, nos módulos de uma SD o professor pode “trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2013, p. 87). Nesse sentido, compreendemos que uma determinada SD jamais será igual a outra, ainda que abordem o mesmo gênero textual, uma vez que as dificuldades apresentadas pelos alunos na produção inicial certamente são diferentes em cada turma e em cada contexto. Acerca dessa questão, Dolz, Noverraz e Schneuwly afirmam que “as sequências devem funcionar como exemplos à disposição dos professores. Elas assumirão seu papel pleno se os conduzirem, através da formação inicial ou contínua a elaborar, por conta própria, outras sequencias” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2013, p. 108).

Entretanto, Galhardo deixa claro em sua dissertação que desenvolveu em sua pesquisa com alunos do Ensino Médio a sequência didática já elaborada e desenvolvida por sua orientadora e outras duas pesquisadoras em outra ocasião também com o gênero diário de leitura. Cabe aqui destacar, que em nosso entendimento, Galhardo não apenas se inspirou em uma SD já preparada para, então, desenvolver a sua, mas sim replicou a mesma SD apenas retirando algumas seções que não eram condizentes, conforme relato a seguir:

Depois desse primeiro contato com o gênero, iniciamos o trabalho sistemático com a SD, elaborada a partir do trabalho de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007). Embora, tivéssemos seguido o padrão da SD original, houve a necessidade de fazermos algumas alterações, pois ela era destinada ao ensino superior, a alunos da graduação e da pós-graduação, portanto, algumas seções, como: *Reações a títulos de artigos científicos de diferentes áreas*, *Reações à bibliografia*, não foram inseridas em nossa SD. (GALHARDO, 2009, p. 56).

No que se refere ao debate acerca do currículo e ensino de gêneros, Galhardo (2009) discute questões relacionadas à maneira de se compreender os gêneros como objeto de ensino, que segundo a autora, “deve ser ensinado não apenas em seus aspectos linguísticos, mas também em seus aspectos semióticos e, sobretudo, comunicativos. O seu ensino deve estar vinculado à sua principal função, ou seja, de estabelecer a interação entre o homem e a sociedade” (GALHARDO, 2009, p. 20). Ainda segundo Galhardo, para que os objetivos propostos ao ensino de gêneros seja alcançado – “agir languageiramente em diferentes atividades sociais, ou seja, para se tornarem capazes de compreender e de se posicionar diante de diferentes textos que circulam socialmente” –, “a visão tradicional de ensino fragmentado, centrado nas regras gramaticais, deve ceder lugar a uma visão de ensino enquanto interação entre sujeito e sociedade” (GALHARDO, 2009, p. 20).

A autora inicia também um debate relacionado aos documentos oficiais que não trazem essa nova visão de ensino de gêneros em suas propostas. Segundo Galhardo, “o currículo escolar não orienta sobre como relacionar a multiplicidade de gêneros às práticas sociais. Em outros termos, os gêneros não são considerados como articuladores entre as práticas de linguagem realizadas socialmente e os objetos escolares” (GALHARDO, 2009, p. 20).

A pesquisadora faz uma crítica às práticas que vêm sendo desenvolvidas nas escolas, uma vez que, segundo ela, não há um direcionamento por parte dos documentos oficiais em relação ao ensino de gêneros. Segundo a autora,

o que vemos é a escola utilizando os gêneros de textos como sendo um simples recurso didático para o ensino lingüístico, desconsiderando a sua principal função, que é possibilitar a ação humana em diferentes atividades sociais (...) A escola, ao introduzi-lo, normalmente o ensina de forma automatizada, não possibilitando ao aluno a reflexão e assimilação sobre a função comunicativa que cada gênero exerce em diferentes atividades de linguagem. (GALHARDO, 2009, p. 20, 21).

Em relação ao trabalho desenvolvido em sala com os diários de leitura e sua avaliação, Galhardo ancora-se em Machado (2007) ao afirmar que é

necessário que o professor não atribua nota, pois pode intimidar os alunos e desencorajá-los a se exporem livremente; além disso, pode fazer com que eles fiquem presos à forma e não ao conteúdo e à sua subjetividade. A atribuição de notas aos alunos lhes tiraria a condição necessária e essencial para a sua produção, que é a de

permitir que, em um primeiro momento, os alunos se exponham livremente sem a preocupação de estar escrevendo para um professor. (GALHARDO, 2009, p. 43).

A escolha do gênero diário de leitura na pesquisa de Galhardo, conforme apontamos na seção anterior, não perpassou pela escolha dos alunos, nem mesmo pertencia a um “projeto de classe”, conforme sugerem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013). O que percebemos é que Galhardo destaca em sua pesquisa as vantagens de se trabalhar com esse gênero e não se atenta em descrever os motivos que levaram a escolha do mesmo. Nosso questionamento aqui perpassa pelo momento da escolha de determinado gênero para ser trabalhado em determinada turma em uma dada situação. Entendemos que diversos gêneros são vantajosos para serem explorados em turmas de Ensino Médio e poderiam gerar excelentes trabalhos. No entanto, não fica claro na pesquisa de Galhardo o que motivou a escolha do gênero diário de leitura, exceto pelo fato de ele proporcionar grandes situações de estudo, conforme vemos nos recortes a seguir:

A introdução desse gênero, no contexto escolar, pode levar aos alunos a outras formas de conduta durante a atividade de leitura escolar, ou seja, pode levá-los a interagir mais com o texto; a manifestar-se livremente; a reagir aos argumentos apresentados pelo autor, contrapondo-os com o seu próprio argumento, que se constrói a partir das relações feitas entre o conteúdo temático abordado, no texto lido, e seus diferentes conhecimentos. (GALHARDO, 2009, p. 42).

Além desses benefícios trazidos para os alunos com a produção do diário de leitura, um outro ganho para o ensino-aprendizagem da leitura escolar é a discussão dos diários de leitura produzidos, em sala de aula. Essa discussão pode romper com a barreira existente entre professor e aluno, pois o professor não se mantém mais no papel daquele que possui a interpretação certa para o texto lido, ele, também, produz o seu próprio diário e o discute com os alunos e, essa discussão possibilita a manifestação de diferentes interpretações, que podem ser confrontadas e modificadas durante a interação. (GALHARDO, 2009, p. 42).

Esses alunos apresentavam dificuldades para ler e interpretar diferentes tipos de textos, principalmente os textos argumentativos (GALHARDO, 2009, p. 54).

Inferimos, então, que o diário de leitura foi uma escolha da professora em função das dificuldades que os alunos apresentavam em leitura de diversos textos.

No que se refere ao modelo didático de gênero, Galhardo afirma que esse é um instrumento fundamental para a elaboração de uma SD. Segundo a autora, para conhecer as características do gênero diário de leitura e suas dimensões de ensino de modo que fossem adequadas aos alunos participantes, “foi necessário que esse trabalho fosse norteado por um modelo didático desse gênero” (GALHARDO, 2009, p. 44). Ancorada em Machado e Cristóvão (2006), Galhardo afirma que “para construirmos um modelo didático devemos pesquisar o

gênero a ser ensinado, exaustivamente, buscando depoimentos de *experts* sobre a sua produção, analisando diferentes textos que pertencem a esses gêneros e levando em conta as capacidades dos aprendizes e os objetivos educacionais” (GALHARDO, 2009, p. 44).

Acerca dos MDG, Galhardo destaca, ainda, que o mesmo “guia as ações de um professor-pesquisador e torna evidente aquilo que pode ser “ensinável” por meio de uma SD. Por ser descritivo, apreende o fenômeno complexo, que é a aprendizagem de um gênero (o DL, por exemplo), orientando a pesquisa e, em outros contextos, direcionando a prática docente” (GALHARDO, 2009, p. 45).

Nesse sentido, percebemos que no que se refere aos elementos discutidos no eixo 2 – currículo, planejamento, escolha do gênero e modelo didático de gênero – Galhardo em alguns momentos se aproxima e em outros distancia-se do que é proposto na teoria. Conforme discutimos aqui, em relação ao planejamento da SD e à escolha do gênero, compreendemos que há um distanciamento da teoria, entretanto, no tocante ao MDG, fica claro que Galhardo fundamenta-se na teoria e utiliza essa ferramenta de acordo com o que propõe os autores. Conforme já discutimos neste trabalho em seções anteriores e colocamos em nosso quadro comparativo dos conceitos, nas sequências didáticas, o MDG aparece como uma etapa do planejamento e deve ser utilizado para verificar as dimensões ensináveis dos gêneros, abordagem também feita por Galhardo em sua dissertação.

O segundo trabalho (T4) analisado aqui que aborda a sequência didática em sua elaboração é a dissertação desenvolvida por Cervera (2008) com o gênero resenha crítica em uma turma de graduação.

Ao abordar a questão do currículo e planejamento, a autora nos traz o conceito de transposição didática e, baseada em Bronckart (2006), afirma que “nunca se podem aplicar diretamente os novos conhecimentos científicos, porque eles têm de ser selecionados, transformados e simplificados para poderem ser transpostos aos alunos e entendidos por eles e também pelos professores. Assim, o conceito de transposição didática surgiu com muita força” (CERVERA, 2008, p. 45). Dessa forma, Cervera afirma que as sequências didáticas são um meio pelo qual a transposição didática pode ser efetivada. Segundo a autora, “o ponto mais específico do processo de transposição didática para o ensino de produção de textos tal como visto pelos pesquisadores de Genebra da Didática de Línguas é a construção da sequência didática” (CERVERA, 2008, p. 45).

Além de abordar a questão da transposição didática, ao tratar de currículo e planejamento, Cervera destaca também os conteúdos. Ao discorrer sobre as etapas de uma SD, a autora afirma que “no momento da apresentação da situação, é importante que os alunos

percebam a importância dos conteúdos e saibam, previamente, quais serão trabalhados” (CERVERA, 2008, p. 48). Embora ela não trate explicitamente se o gênero resenha e o conteúdo estava no currículo, deduzimos que a resenha deve figurar na ementa da disciplina, comum em cursos de língua portuguesa da maioria dos cursos de graduação.

Ao abordar o planejamento de uma sequência didática, Cervera aproxima-se do que propõe a teoria ao afirmar que

para a elaboração de uma sequência didática que se julgue eficiente no processo de ensino-aprendizagem, há necessidade de se construir um modelo didático do gênero que se queira ensinar, conforme já o disse. O *modelo didático de gênero* guia as ações do professor-pesquisador e evidencia o que pode ser “ensinável” por meio da sequência didática. O modelo é descritivo e apreende o fenômeno complexo que é a aprendizagem de um gênero, no nosso caso, resenha crítica acadêmica. (CERVERA, 2008, p. 50).

Além disso, a autora ancora-se na teoria do ISD e no proposto para as SD quando destaca que um MDG não deve ser rígido, nem tampouco usado como um modelo do gênero estudado. A autora afirma que “o modelo didático facilita o conhecimento adequado do funcionamento dos gêneros” (CERVERA, 2008, p. 50) e destaca que é

necessário salientar que construir um modelo didático de um determinado gênero não significa assumir uma posição determinista e mecânica, considerando um determinado conjunto de características como um padrão rígido e inflexível a ser seguido pelos agentes produtores; trata-se, antes, de buscar um modelo provisório, com o objetivo de guiar as atividades didáticas com a finalidade de desenvolver capacidades dos alunos para a produção desse gênero. (CERVERA, 2008, p. 51).

Acerca da escolha do gênero a ser estudado, Cervera afirma que o mesmo é necessário, pois em se tratando de um curso de graduação, a resenha crítica é um gênero bastante solicitado, ou seja, aproxima-se do que propõe a teoria que, conforme já abordamos aqui, coloca que o gênero estudado em uma SD deve fazer sentido para os alunos. Apesar de não ter sido escolhido pelos alunos como um gênero necessário a uma determinada situação de produção, a escolha do gênero resenha crítica faz sentido para essa turma, por ser um gênero que possibilitará aos alunos agirem socialmente, no que tange ao contexto acadêmico em que estão inseridos, já que é comum a solicitação pelos professores de que alunos escrevam e publiquem resenhas. Conforme aponta Cervera

o professor deve enfatizar junto aos alunos e de maneira explícita a situação de comunicação na qual eles deverão agir, qual o problema decorrente dessa comunicação, produzindo então um texto na modalidade oral ou escrita. No meu caso, resenha crítica acadêmica, apresentei o tema da aula e o objetivo da abordagem do gênero, que era basicamente exigência de curso e necessidade de se conhecer um gênero prestigiado e muito solicitado na universidade. (CERVERA, 2008, p. 47).

Além disso, Cervera também destaca um viés importante da educação brasileira que é o fato de os alunos chegarem ao ensino superior sem dominar os gêneros acadêmicos. Ora, se os gêneros acadêmicos são trabalhados somente na academia, como então um aluno de ensino médio, recém ingresso na graduação poderia dominar a escrita de tais gêneros? Dessa forma, Cervera destaca como um motivo que a levou à escolha da resenha crítica o fato de esse ser um gênero bastante utilizado na academia. Segundo a autora, a

elaboração de sequências didáticas para o ensino de um determinado gênero, pode se constituir em uma ferramenta importante para o domínio de produção desse gênero em particular, o que pode se mostrar valioso para um público que entra no ensino superior sem ainda ter o domínio sobre a produção de gêneros acadêmicos. Além disso, minha opção pelo foco no ensino da resenha crítica se deu, porque esse gênero pressupõe também o desenvolvimento das capacidades da leitura, (embora essa não vá ser objeto desta pesquisa) requerendo que adotemos dos alunos operações discursivas da ordem do descrever, do apreciar e do interpretar (Beacco & Darot, 1984, conforme retomados por Machado, 1996: 142), muito solicitadas em textos de diferentes gêneros no ensino superior. (CERVERA, 2008, VI).

Acreditamos que o trabalho de CERVERA está bastante adequado ao contexto, já que resenhas na graduação são textos bastante produtivos e vinculam-se a práticas sociais, visto que é requerido que alunos de graduação se envolvam em pesquisas, resenhem materiais, publiquem textos, inserindo-se realmente, pela linguagem, nas práticas comunicativas humanas.

Por conseguinte, podemos afirmar que de maneira geral, a pesquisa desenvolvida por Cervera se aproxima da teoria proposta para as sequências didáticas, conforme pudemos observar a partir das análises feitas nesse eixo.

4.2.2.3 Dissertações que abordaram Projetos Didáticos de Gênero

O primeiro trabalho (T5) analisado que desenvolveu um projeto didático de gênero é a dissertação de Kelli Rabello, no qual a pesquisadora desenvolveu um PDG do gênero artigo midiático de divulgação científica com turmas do Ensino Médio.

A dissertação desenvolvida por Rabello (2015a), no que diz respeito aos aspectos analisados no eixo 2, nos parece em bastante consonância com o que propõe a teoria de PDG. No projeto didático de gênero desenvolvido em sua dissertação acerca do gênero artigo midiático de divulgação científica, Rabello conseguiu alcançar um objetivo que, por vezes, se torna inviável em turmas de ensino médio: trabalhar interdisciplinarmente. Ao tratar das questões relativas ao currículo e planejamento, Rabello defende um trabalho interdisciplinar e afirma que essa é uma das principais premissas ao se trabalhar com projetos. Segundo a autora,

“a pedagogia de/por projetos (ou ainda projetos de trabalho) se apresenta como estratégia educacional que propicia a interdisciplinaridade, uma vez que se compromete a dar sentido ao processo de ensino-aprendizagem” (RABELLO, 2015a, p. 39). A autora destaca que “uma parceria de trabalho interdisciplinar entre docentes não significa invasão ou interferência de um professor em relação ao trabalho do outro, mas um constante diálogo entre os profissionais que os coloca em sintonia de trabalho” (RABELLO, 2015a, p. 61).

Desse modo, Rabello realizou um trabalho bastante interessante em conjunto com a professora de Biologia, uma vez que essa disciplina abarcava também os conhecimentos construídos pelos alunos na produção do artigo. Os trechos apresentados a seguir exemplificam bem como esse trabalho foi desenvolvido.

Essa parceria funcionou da seguinte maneira: em suas aulas, a professora de Biologia desenvolveu um projeto de pesquisa escolar sobre o tema da parasitologia: os alunos da T.201 realizaram estudos teóricos sobre parasitas, além de um trabalho prático, que consistia em coletar amostras de areia das praças públicas dos bairros de suas residências, a fim de analisá-las para estudar a incidência desses organismos nesses locais. Simultaneamente a isso, nas aulas de Língua Portuguesa, as etapas previstas no PDG, focado em artigos MDC, eram implementadas. (RABELLO, 2015a, p. 61).

Além disso, os conhecimentos adquiridos com o trabalho desenvolvido nas aulas de Biologia sobre parasitologia repercutiram em sua escrita na PF¹⁰, contribuindo para o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem, o que configura a efetivação das relações interdisciplinares de conhecimento. (RABELLO, 2015a, p. 124).

Além disso, a aplicação do PDG ‘Jovens cientistas’ mostrou às duas professoras – a de Língua Portuguesa e a de Biologia, que é possível um trabalho interdisciplinar que realmente signifique uma aprendizagem interdisciplinar. (RABELLO, 2015a, p. 126).

Todas as etapas propostas no PDG propiciaram uma progressiva apropriação do gênero de texto artigo MDC, ao mesmo tempo em que eram empoderados pelo conhecimento científico adquirido no projeto sobre parasitologia da disciplina de Biologia. (RABELLO, 2015a, p. 126).

Ainda sobre a interdisciplinaridade, Rabello destaca que a mesma auxilia na aprendizagem dos conteúdos específicos estudados. Conforme a autora,

essa é a razão pela qual a parceria interdisciplinar entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Biologia se justifica neste trabalho. Foi o resultado da aprendizagem dos conteúdos trabalhados nas aulas de Biologia que constituiu o conteúdo temático dos textos produzidos nas aulas de Língua Portuguesa. (RABELLO, 2015a, p. 60).

Acerca da interdisciplinaridade presente na pesquisa de Rabello, acreditamos que a mesma está em consonância com o que propõe a teoria dos PDG, uma vez que além dos projetos

¹⁰ Produção final.

preverem esse trabalho mais flexível e menos linear, Guimarães e Kersch, ao caracterizarem a proposta de PDG afirmam, dentre outras características, que os projetos didáticos de gênero “também se abrem para a perspectiva interdisciplinar” (GUIMARÃES E KERSCH, 2012, p. 37).

Além de se ancorar na interdisciplinaridade para planejar o projeto, no que se refere ao currículo e planejamento, Rabello ancora-se em Dolz e Schneuwly (2013) para destacar a questão da transposição didática, que segundo Carnin e Almeida “é o conjunto de medidas para transformar os conhecimentos teóricos sobre o gênero textual em objetos de ensino” (CARNIN E ALMEIDA, 2015, p. 34). De acordo com Rabello, tanto as sequências didáticas quanto os projetos didáticos de gênero podem aparentar certa artificialização do gênero textual em estudo, o que segundo ela, “também pode significar certa artificialização de todo o projeto de ensino de língua materna desenvolvido” (RABELLO, 2015a, p. 49). Entretanto, Rabello enfatiza que esse processo de artificialização do gênero ocorre em qualquer projeto de ensino de língua que tome a produção de linguagem representada por gêneros como objeto de ensino e é decorrente do processo de didatização do gênero textual que está sendo estudado. Esse processo coloca os alunos em uma posição de “como se”, ou seja, cria uma situação na qual os alunos representam um papel. No caso da pesquisa de Rabello, os alunos agiram como se fossem cientistas. Mesmo que ao final do trabalho, os textos tenham sido publicados em uma revista de divulgação científica, no caso a Revista Ciência Hoje das Crianças, nos primeiros textos produzidos os alunos precisavam agir “como se”. Segundo a autora,

no caso da produção de um artigo MDC, os alunos precisam pensar ‘como se’ fossem cientistas e/ou jornalistas especializados em ciência; precisam pensar ‘como se’ tivessem um público-leitor real; ‘como se’ tivessem alguma descoberta científica, teoria, hipótese ou saber científico a ser comunicado e ‘como se’ estivessem escrevendo para uma revista de popularização da ciência. Esse ‘fazer-de-conta’, que se impõe logo na primeira produção inicial de um PDG focado em um gênero de texto, constitui-se como processo de artificialização. No entanto, esse processo é quase que inevitável na didatização do gênero, uma vez que a produção textual não ocorre em seu contexto natural. (RABELLO, 2015a, p. 60).

Concordamos com a autora que esse processo é natural, visto que não há como, na escola, possibilidade diferente de trabalho. Inserindo-se em novos letramentos, os alunos precisam realmente pensar em situações novas pelas quais nunca passaram, o que pode lhes trazer grande crescimento em termos de desenvolvimento de capacidades de linguagem e de apreensão de conhecimento, conforme vemos no trabalho de Rabello.

Rabello afirma que o trabalho interdisciplinar auxilia nesse processo dos alunos assumirem papéis em que normalmente não atuam. Segundo a autora,

com o auxílio de um trabalho interdisciplinar, os alunos podem assumir um papel enunciativo diferente daquele que lhes é costumeiramente atribuído. Se normalmente os alunos são apenas leitores de textos de popularização da ciência, é preciso fazê-los produzir ou se apropriar de um conhecimento científico para então dar a eles o papel de divulgadores da ciência. (RABELLO, 2015b, p. 122).

No que diz respeito à escolha do gênero artigo midiático de divulgação científica, Rabello não aponta o motivo pelo qual esse gênero foi escolhido para trabalhar especificamente com essa turma. De maneira geral, ela justifica o porquê seria interessante trabalhar com esse gênero e nos dá pistas que nos levam a inferir a razão que a levou escolher o gênero artigo MDC:

Tendo em vista a importância social da divulgação científica enquanto prática discursiva, como salientam os autores, a seleção apropriada do gênero de texto para o trabalho pedagógico, dentre muitos outros gêneros que dessa prática emergem, deve resultar de uma decisão que leve em conta as possibilidades de exploração didática desse gênero. Em virtude disso, acredita-se que os artigos midiáticos de divulgação científica (doravante, artigos MDC) apresentam-se como foco de trabalho favorável à viabilização do projeto didático interdisciplinar proposto nesta pesquisa; uma vez que permite articular conhecimentos oriundos de outras disciplinas escolares, presente nos conteúdos abordados nos exemplares desse gênero e os conhecimentos linguísticos-discursivos, trabalhados na disciplina de Língua portuguesa, que organizam verbalmente esses conteúdos. (RABELLO, 2015a, p. 14).

Outra razão que justificou o foco nos artigos MDC é a constatação da necessidade de mais estudos sobre esse gênero, cujo papel é de extrema importância para a sociedade pela função de tornar acessíveis à população os assuntos pertinentes à ciência. (RABELLO, 2015a, p. 15).

Dentre muitos gêneros que emergem da divulgação científica, o artigo MDC apresentou-se como gênero que melhor se adequou à articulação entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Biologia e ao processo de didatização via PDG. (RABELLO, 2015a, p. 60).

Além de discutir essa questão da escolha do gênero em sua dissertação, Rabello também aponta, em outra publicação (2015b), quais motivos a levaram a escolher o artigo MDC. De acordo com a pesquisadora,

o artigo MDC é um gênero de texto cuja exploração didática é bastante vantajosa: além de oportunizar o trabalho didático com o domínio do expor, pode ainda favorecer a prática de ensino interdisciplinar, uma vez que esse gênero de texto frequentemente traz, em seu conteúdo temático, assuntos de ordem científica provenientes das ciências naturais, em sua maioria. (RABELLO, 2015b, p. 114).

Em nossos estudos acerca da escolha do gênero a ser trabalhado em um PDG, enfatizamos que a definição do gênero a ser abordado está diretamente relacionada à prática social do aluno e da necessidade de se aprender tal gênero para agir discursivamente, além

disso, Guimarães e Kersch afirmam que “a opção pelo gênero a ser trabalhado levará em conta a realidade dos alunos, o seu pertencimento a determinado grupo social” (GUIMARÃES E KERSCH, 2012, p. 37). Nesse sentido, acreditamos que, muito embora Rabello não tenha especificado a escolha do gênero artigo MDC pela realidade dos alunos, acreditamos que a mesma está em consonância com o que propõe a teoria, uma vez que proporcionou que os alunos agissem discursivamente em uma atividade relevante na escola.

Em relação à modelização do gênero a ser estudado, Rabello destaca que essa é uma etapa importante do trabalho, indispensável para o bom desenvolvimento de um PDG. De acordo com a pesquisadora,

o processo de modelização ou construção do Modelo Didático de Gênero (doravante, MDG) é parte crucial na aplicação de um PDG, uma vez que permite ao professor conhecer a fundo as dimensões estruturais, discursivas e linguísticas do gênero de texto em estudo. (...) é a partir desse procedimento que o professor poderá prever as estratégias necessárias para abordagem do gênero textual em sala de aula. No entanto, o MDG não pode ser entendido como descrição definitiva de quaisquer gêneros de texto, uma vez que as características que os estabelecem são mais ou menos estáveis. Logo, o que o MDG aponta são as características mais recorrentes do gênero modalizado. (RABELLO, 2015a, p. 68).

Conforme já discutimos aqui em capítulos anteriores, e exemplificamos através da figura 6, Rabello destaca que a elaboração de um MDG é tarefa do professor e está presente no nível executado pelo docente. Carnin e Almeida afirmam que “para que o gênero seja objeto de ensino, ele precisa, de fato, ser objeto de estudo por parte do professor” (CARNIN E ALMEIDA, 2015a, p. 36). Nesse sentido, Rabello ancora-se na teoria e afirma que

embora a organização do MDG faça parte do processo de aplicação de um PDG, não se pode ensiná-lo aos alunos. Esse procedimento só se realiza no nível do fazer do professor, ou seja, o MDG constitui-se como ferramenta de estudo do professor e não do aluno; logo, o professor deve fazer a transposição didática dos aspectos ensináveis do gênero que foram identificadas com o auxílio do MDG. (RABELLO, 2015a, p. 74).

Rabello levanta, ainda, um debate sobre o caráter modulador de um MDG. Essa é uma discussão bastante interessante, uma vez que para as pessoas pouco familiarizadas com a proposta, pode aparentar que o nome “modelo” preveja algo rígido a ser seguido. Entretanto, Guimarães e Kersch lembram que quando se fala em modelo didático não se está falando em “uma forma a ser copiada, mas em um processo a ser realmente construído” (GUIMARÃES E KERSCH, 2012, p. 14). Carnin e Almeida também afirmam que um MDG “é uma construção que procura estabelecer um modelo de referência – e não de regras” (CARNIN E ALMEIDA, 2015, p. 39). Os autores afirmam, ainda, que o MDG, “muito antes de engessar o gênero em

um formato prescritivo (ou normatizador), possibilita ao professor um entendimento aprofundado das práticas sociais e de linguagem aí envolvidas” (CARNIN E ALMEIDA, 2015, p. 41). Ancorada na teoria, Rabello afirma que “nenhum texto é igual ao outro e nenhum MDG deve ser encarado como receita pronta e acabada de identificação de características, para ser passada adiante desvinculada de quaisquer reflexões sobre seus elementos (con)textuais, linguístico-discursivos e sociais” (RABELLO, 2015b, p. 115).

Desse modo, percebemos que no que se refere aos aspectos abordados para análise no eixo 2, Rabello aproxima-se do que é proposto na teoria.

O segundo trabalho (T5) analisado que utiliza um PDG na pesquisa foi elaborado por Iris Lisboa com os gêneros crônica e resumo em turmas de 1º ano do Ensino Médio. Como a autora elabora uma dissertação enfocando a análise linguística no desenvolvimento de um projeto didático de gênero, certamente, ao discutir questões relativas ao currículo e planejamento, Lisboa perpassa pelo ensino de gramática e análise linguística atrelado ao ensino de gêneros. Para a autora

o ensino de gramática que se pretende apresentar nesta pesquisa vai além da metalinguagem, pois entende o trabalho com a gramática como um espaço de reflexão sobre os fatos da língua, integrado às aulas de leitura e escrita. A “aula de gramática” cede espaço para um momento de reflexão, para a análise linguística, processo muito mais amplo do que a memorização de categorias gramaticais, considerando vários aspectos constitutivos da língua. (...) O conhecimento gramatical é apenas um dos componentes da língua, não pode ser uma finalidade em si mesmo. (LISBOA, 2014, p. 47).

A autora enfatiza que o foco, no momento, não é o ensino de gramática pura, descontextualizada e sem sentido. Ao contrário, seu trabalho visa focar o gênero e a análise linguística a partir do ensino de gêneros. Conforme destaca a pesquisadora,

o conteúdo gramatical não é mais o eixo (e sim o gênero textual); os aspectos gramaticais não são tomados de forma isolada (mas em função de outros componentes de textualização); a análise gramatical deve visar ao processo de significação durante a leitura (estudar gramática, agora, tem um sentido). (LISBOA, 2014, p. 49).

Lisboa levanta um debate que nos parece bastante importante, e que também foi trazido à tona por Rabello no eixo 1 (papel do professor), que diz respeito à insegurança dos docentes em trabalharem com propostas inovadoras, que por serem flexíveis e não lineares, aparentam ser desorganizadas, do ponto de vista do planejamento. No que se refere ao trabalho com a gramática, Lisboa destaca que profissionais mais tradicionais, mas que percebem a importância de um trabalho contextualizado, podem se sentir inseguros em relação aos conteúdos a serem abordados e a maneira como esse planejamento deve ser organizado. Segundo a autora,

a questão que perturba os professores que anseiam abandonar o rótulo de “gramatiqueros” é como viabilizar de fato um trabalho em sala de aula, ao longo de um ano letivo, considerando a pertinência dos objetos de estudo nos gêneros textuais e as exigências dos currículos escolares tradicionais, preocupados com a progressão dos conteúdos em cada série. (LISBOA, 2014, p. 51).

Acerca dessa questão, Lisboa sugere que o trabalho com a análise linguística aliado ao estudo dos gêneros, pode ser uma grande possibilidade de renovação nas aulas de ensino de língua. Segundo a autora, um trabalho com a gramática que seja contextualizado e parta da prática social das quais os alunos vivenciam é uma alternativa para a construção de um novo currículo para o ensino de LP. Lisboa elabora uma grande reflexão acerca do currículo quando afirma que

o trabalho com os PDG apontou para os benefícios de uma metodologia baseada nos gêneros textuais e possibilitou a flexibilidade que se procura nos currículos escolares no tocante à gramática. A partir dessa reflexão, pode-se pensar na construção de um currículo que considere as especificidades dos gêneros textuais e a flexibilidade necessária para que a escolha dos gêneros a serem trabalhados esteja relacionada às necessidades linguísticas dos alunos e à possibilidade de um letramento efetivo no universo dos jovens estudantes. O currículo escolar, hoje ainda tão engessado pela tradição dos conteúdos gramaticais, pode aliar-se ao trabalho do professor no sentido de resolver as questões linguísticas em que os alunos apresentam dificuldade. (LISBOA, 2014, p. 110).

Em relação ao trabalho com a gramática aliada ao estudo dos gêneros, acreditamos que Lisboa está ancorada nos pressupostos teóricos do PDG, uma vez que Guimarães e Kersch, ao caracterizarem um projeto didático de gênero, afirmam que ele deve ser organizado “num trabalho sequencial, que incorporará toda a estrutura composicional do gênero trabalhado, acolhendo também as **questões gramaticais** que ajudem a produção do gênero em questão” (GUIMARÃES E KERSCH, 2012, p. 37, grifo nosso).

No que se refere à escolha dos gêneros que foram trabalhados em sua pesquisa, Lisboa também se ancorou na teoria proposta para os PDG. A autora deixa claro em sua dissertação os motivos que a levaram a selecionar os dois gêneros – crônica e resumo – para serem estudados. A opção pela crônica foi totalmente ancorada pelas práticas sociais que os alunos vivenciavam. Segundo a autora, existe na escola onde o PDG foi desenvolvido uma tradicional atividade cultural realizada anualmente: um concurso literário intitulado LIBERARTE, que engloba três categorias – conto, crônica e poema. De acordo com Lisboa, “o gênero crônica é a segunda categoria mais concorrida no concurso, depois do poema. No caso das turmas em que aplicamos o projeto, foi feita uma escolha em conjunto com os alunos sobre o gênero a ser priorizado”. (LISBOA, 2014, p. 31). Para a autora

trata-se de uma oportunidade para aliar o estudo de um desses gêneros a uma prática que tem importância dentro do universo em que os alunos estão situados. (...) Como se trata de curso de Mecânica, cujos alunos são, em grande maioria, do sexo masculino, verificou-se que poucos alunos costumam ler ou produzir poemas, mas tem especial apreço pela crônica. (...) Outro aspecto que justifica o trabalho com este gênero diz respeito ao letramento literário, responsabilidade que tem ficado a cargo da escola principalmente. O letramento literário está relacionado ao ensino de língua e vem passando por uma modificação na forma como tem sido tratado nas salas de aula. (LISBOA, 2014, p. 31).

Já o gênero resumo foi escolhido, também, em função de duas práticas sociais vividas pelos alunos. Lisboa destaca como a primeira prática recorrente na escola o próprio ato de estudar e a segunda, a participação dos alunos em feiras científicas organizadas pela escola, nas quais é solicitado dos alunos que elaborem projetos científicos. Lisboa esclarece que

pela tradicional participação dos alunos nessas feiras, desde a primeira série os alunos recebem orientação para a elaboração de projetos científicos na disciplina de Projetos, que há quatro anos faz parte do currículo escolar. (...) Entende-se que propiciar ao aluno a experiência de trabalhar a leitura por este viés, de garantir a compreensão para fins de elaboração de resumo, consiste em uma prática que enriquecerá a atuação do indivíduo enquanto estudante, no sentido mais amplo do termo, “aquele que estuda”. (LISBOA, 2014, p. 38).

Vemos que a relação gênero-prática social está bastante adequada nesse trecho. A autora justifica ainda que

quando se fala em resumir, os alunos já sabem o que é esperado deles, mas nem sempre apresentam, como produto final, um resumo satisfatório, com as ideias principais do texto-base bem definidas e mantidas as relações entre elas. (...) A explicação para que a dificuldade em elaborar resumos persista por toda a educação básica é de que poucos alunos tiveram um ensino sistematizado sobre como elaborar um texto do gênero. (...) Além disso, a prática do resumo permite desenvolver habilidades importantes para o mundo contemporâneo, como identificar o que é essencial em uma gama de informações e utilizar esse conhecimento na construção de novos aportes para as ações cotidianas, inclusive no que diz respeito às práticas de leitura fora do ambiente escolar, em todas as formas de letramento. (LISBOA, 2014, p. 38, 39).

Guimarães e Kersch apontam que o PDG representa uma coconstrução de conhecimento para uma prática social e que diferentes motivos podem originar um projeto: “um tema, uma prática social, um gênero (oral ou escrito), um conteúdo gramatical” (GUIMARÃES E KERSCH, 2012, p. 36). Nesse sentido, acreditamos que as escolhas dos dois gêneros foram feitas a partir de práticas significativas para os alunos, o que demonstra sintonia com a teoria proposta.

Em relação aos modelos didáticos de gênero, Lisboa aponta que o mesmo proporciona ao professor que didatize o gênero ao levá-lo para sala de aula, tornando-o objeto de estudo.

Esse processo, segundo a autora, exige do professor alguns cuidados, uma vez que o docente deve se

atentar para um aspecto fundamental e anterior à prática didática que os envolve: como o aprendiz será capaz de se apropriar do gênero textual em questão, tendo em vista sua estrutura e sua relação com as práticas sociais das quais emerge? Esse questionamento nos remete à proposta dos Modelos Didáticos do Gênero, entendidos como um conjunto de conhecimentos científicos e práticos para o ensino. (...) Trata-se do levantamento minucioso que se faz a partir da leitura de diversos exemplos de um mesmo gênero, procurando identificar as características que o constituem. Esse processo é essencial para o conhecimento do gênero a ser trabalhado, consideradas todas as suas nuances e variações. (LISBOA, 2014, p. 22).

Dessa forma, podemos perceber que no que tange à modelização dos gêneros a serem estudados, Lisboa também está em consonância com a teoria de PDG.

Ao finalizar essa etapa de análise, fica claro que a maior parte dos trabalhos analisados aproxima-se do que propõe a teoria, inclusive enriquecendo o debate ao discutir questões relacionadas à prática em sala de aula.

Percebemos, em relação às categorias analisadas nesse eixo 2, que o aspecto que mais se distanciou do proposto na teoria (e que inclusive é um dos nossos maiores questionamentos desde o início desse trabalho) está relacionada à escolha do gênero e escolha dos temas dos projetos a serem desenvolvidos. Percebemos que no trabalho de Santos (2012), que ancorou-se na proposta de projetos de letramento, a autora afasta-se um pouco do que é proposto por Kleiman, apesar de isso não inviabilizar o desenvolvimento de um trabalho de qualidade. Desse modo, fica claro para nós que o que interessa, ao transpor a teoria para a prática, não é somente a transposição do prescrito para o realizado, mas sim que o professor possa ter autonomia, consciência e se sinta preparado para fazer adaptações, modificações de modo que o trabalho seja enriquecido e o objetivo alcançado.

4.2.3 Eixo 3 - Prática social e gênero textual.

Neste terceiro eixo, analisaremos os seis trabalhos estudados no que diz respeito à prática social e sua relação com o gênero. A prática social é um item que nos interessa bastante discutir, pois é um viés que perpassa as três propostas didáticas que estamos analisando aqui – projeto de letramento, sequência didática e projeto didático de gênero. No primeiro, ela aparece como ponto de partida, no segundo aparece como ponto de chegada e no terceiro ela transita entre o início e o final do trabalho. Dessa forma, nos interessa entender como esse item se revela nas dissertações e teses analisadas. Além disso, o conceito de gênero também perpassa pelos

três constructos, muito embora nos projetos de letramento não seja o foco do estudo. Nas outras duas propostas aparece como objeto de ensino, o que nos leva a querer compreender como o mesmo apresenta-se nos trabalhos pesquisados, ou seja, como foi compreendido pelas pesquisadoras.

4.2.3.1 Teses que abordaram os Projetos de Letramento

No primeiro trabalho analisado (T1), Rosana Cunha desenvolve um projeto de letramento com um jornal escolar em turmas do ensino médio. Conforme já discutimos aqui nos eixos anteriores, foi um trabalho bastante contextualizado e significativo para os alunos. Pudemos perceber que os temas abordados para elaboração do jornal, assim como as seções existentes no mesmo e os gêneros escolhidos para fazerem parte do jornal escolar partiram de uma prática social que os alunos vivenciavam. Vimos que a implantação de uma nova regra pela escola – a proibição do uso do boné no ambiente escolar – e a rejeição dos alunos para com essa regra suscitou grandes discussões e proporcionou um trabalho contextualizado com diversos gêneros dentro do projeto, o que pudemos constatar na análise realizada no eixo anterior (escolha do gênero). Desse modo, podemos afirmar que o desenvolvimento do projeto de letramento “Jornal Escolar” partiu da prática social para o conteúdo, conforme sugere Kleiman (2007).

Amparada pela teoria, Cunha cita Kleiman ao afirmar que ao escolher os projetos de letramento como proposta de trabalho significa “adotar a prática social como princípio organizador do ensino” (KLEIMAN, 2007, p. 9). Além disso, Cunha (2010, p. 20) afirma que, conforme propõe Kleiman (2006a, p. 33), ao invés de eleger os gêneros como elemento estrutural do currículo, devemos partir das práticas sociais para tornar possível explorar os gêneros na escola.

Ao discorrer acerca da prática social como elemento essencial na elaboração e desenvolvimento de um PL, Cunha afirma que

este foi um dos princípios orientadores da proposta de elaboração do Jornal Escolar; ao invés de produzir textos cujo objetivo fosse simplesmente testar a competência escrita do aluno sob o ponto de vista da avaliação do professor, os alunos iriam produzir textos que, **partindo de sua realidade própria, de suas práticas sociais**, iriam efetivamente ser lidos por outras pessoas, por outros alunos, professores, funcionários da escola e, mesmo, outras pessoas fora dela. (CUNHA, 2010, p. 44, grifo nosso).

A autora também aponta em que momento do desenvolvimento do projeto a prática social levou ao estudo do gênero. Esse movimento, representado por nós na figura 6, demonstra que, na teoria de PL, o deslocamento vai da prática social para o gênero:

Vemos, nesse caso, que foi a prática social que viabilizou a exploração do gênero, e não o contrário (KLEIMAN, 2006a). Ou seja, foi porque os alunos gostariam de ter um espaço no jornal para escrever uma crítica e manifestar seu sentimento de revolta em relação à proibição do boné que o gênero Artigo de Opinião veio à tona e começou a ser trabalhado (CUNHA, 2010, p. 94).

A pesquisadora destaca, ainda, um viés bastante importante dos PL, a possibilidade de desenvolver um trabalho situado e significativo para os alunos:

Ao mesmo tempo, essa perspectiva torna-se viável e/ou é favorecida porque trabalhamos com gêneros a partir das práticas sociais, o que torna todo o processo de realização linguística muito mais real e significativo para os alunos. Dessa forma, os assuntos que permeiam as suas práticas sociais, nos vários papéis sociais que exercem: de alunos, filhos, adolescentes etc, é que servirão de “ingredientes” para os diferentes gêneros que serão produzidos para o Jornal Escolar. Ou seja, as perspectivas dos alunos, seus interesses, suas preocupações, seus anseios são levados em conta e traduzidos para os textos que produzem, sejam eles debates, entrevistas, enquetes, reportagens, artigos de opinião, charges etc. (CUNHA, 2010, p. 131).

Kleiman também aponta que o ensino de língua em um contexto significativo é muito mais enriquecedor para o aluno e afirma que não existe necessidade de hierarquização dos conteúdos – do mais fácil para o mais difícil – mas sim uma proposta que faça sentido aos discentes, independente do seu grau de dificuldade. Conforme a autora, “nessa perspectiva, os elementos pontuais ‘mais difíceis’, ensinados tardiamente na progressão tradicional, podem aparecer em qualquer etapa do processo, desde que sejam aprendidos dentro de um **contexto significativo**” (KLEIMAN, 2007, p. 7, grifo nosso). Além disso, Kleiman sugere que um professor que opta por organizar um trabalho a partir da prática social, precisa também compreender “quais são essas práticas significativas e, conseqüentemente, o que é um texto significativo para a comunidade” (KLEIMAN, 2007, p. 9).

Cunha, ao discorrer sobre os objetivos do projeto “Jornal Escolar”, afirma que

mesmo que o principal objetivo, durante o projeto, fosse trabalhar as habilidades de escrita dos alunos, ensinando-lhes uma gama de gêneros diversificados – especialmente os gêneros de um jornal impresso –, a proposta era fazer isso tendo a prática social – a produção de um Jornal Escolar – como ponto de partida, a fim de conferir autenticidade, sentido e motivação às práticas dos alunos. (CUNHA, 2010, p. 135).

Nesse sentido, compreendemos que no que se refere à prática social como elemento estruturante do projeto de letramento, Cunha está em conformidade com o que propõe a teoria.

No desenvolvimento de sua pesquisa, Cunha destaca o entendimento dos gêneros também conforme propõe a teoria. A autora não se restringe às atividades analíticas e descontextualizadas dos mesmos, ao contrário, à medida que as necessidades vão surgindo, o ensino dos gêneros vai sendo realizado. Ou seja, o gênero torna-se conteúdo em um contexto. Também nesse viés de entendimento, Kleiman afirma que “os conteúdos correspondem basicamente, ao conjunto de saberes e conhecimentos requeridos em práticas sociais letradas (...) e àqueles necessários para a participação em práticas discursivas de leitura e produção de textos de diversos gêneros” (KLEIMAN, 2007, p. 6).

Kleiman discute, ainda, questões relacionadas à estruturação do ensino baseados na prática social. A autora questiona quais as diferenças existentes em uma proposta que estruture o ensino com base na prática social e outra estruturada em torno dos gêneros relevantes para participar da prática social. Segundo ela,

nos dois casos, o objetivo das atividades de ensino-aprendizagem é o ensino de gênero; contudo, faz sentido a didatização desse objetivo, em última instância linguístico, na escola de ensino fundamental e médio, cujo objetivo maior é a formação de usuários autônomos e competentes da língua escrita. A estruturação do ensino em torno da prática social é uma estratégia de didatização (...) Quando a prática social estrutura as atividades da sala de aula, o eixo do planejamento é a ação. (KLEIMAN, 2008, p. 508).

Acerca dessa discussão, Cunha exemplifica algumas atividades que aconteceram no PL e afirma que

por se tratar de um Jornal Escolar, diferentemente do Sistema de Atividade Jornalístico propriamente dito, o gênero passa, em algumas etapas dessa sequência, por um processo de ensino sistematizado, próprio do Sistema de Atividade Escolar (...) Ao mesmo tempo, nesse percurso, os demais gêneros produzidos são igualmente ensinados de forma sistematizada, o que é especialmente facilitado tendo em vista que a produção do Jornal Escolar lhes confere autenticidade e contextualização, tal como ocorreu, nessa sequência, com o gênero Entrevista e o gênero Debate Regrado. (CUNHA, 2010, p. 92).

Conforme já discutimos aqui em momentos anteriores, no que se refere à relação existente entre a prática social e o ensino de gêneros, Kleiman aponta que “a prática social não pode senão viabilizar o ensino de gênero” (KLEIMAN, 2007, p. 8), pois é esse conhecimento que possibilitará aos alunos participarem de variados eventos de letramento. Dessa forma, Cunha nos mostra que está em consonância com o que propõe a teoria, pois em que pese a prática social seja estruturante do trabalho e seja ponto de partida para o desenvolvimento do projeto, o ensino dos gêneros não deve ficar menosprezado. Percebemos, também, que Cunha

ênfatisa, conforme apontam Reinaldo e Bezerra (2012), as dimensões contextual e social do gênero, de modo que a dimensão formal nos parece ficar em terceiro plano.

O segundo trabalho (T2) que desenvolveu um projeto de letramento durante a pesquisa foi elaborado por Santos (2012). A autora desenvolveu três projetos de letramento com três turmas de Educação de Jovens e Adultos.

Embora a escolha do tema dos projetos desenvolvidos por Santos não tenha sido totalmente situada ou tenha envolvido os alunos, conforme já discutimos no eixo anterior, acreditamos que, no que se refere à prática social, a autora esteja coerente com o que propõe a teoria. Durante o desenvolvimento de sua pesquisa, Santos aponta em diversos momentos a prática social como essencial à elaboração do trabalho e nos dá exemplo de como a mesma foi eixo estruturante do PL.

Além de discorrer sobre a prática social como ponto de partida para um projeto de letramento, Santos também destaca a escrita como prática social, ou seja, uma escrita com objetivos reais que não seja meramente para cumprir tarefas escolares as quais o professor atribuirá uma nota, enfatizando sua dimensão contextual e a circulação. Santos afirma que

em suma, aprender a escrever, concebendo a escrita como prática social pressupõe ensinar o aluno a usar os gêneros discursivos nas situações do cotidiano, como cidadão crítico e participativo e não ensinar a escrever *redações*, que se configuram em textos meramente escolares, deslocados da situação em que são produzidos, ou seja, distanciados do contexto socio-histórico dos seus produtores. Em outros termos, textos “encomendados” pela escola. (SANTOS, 2012, p. 63).

Santos também aponta a necessidade de, aproximando a produção de textos das práticas sociais vividas pelos alunos, afastar-se daquele modo escolarizado, artificial e didatizado de produção de textos orais e escritos. Para ela, “ensinar a ler e a escrever, em projetos de letramento, é promover a inserção dos educandos na prática social, aproximando escola e vida, vida e sociedade” (SANTOS, 2012, p. 231). A autora destaca, ainda, que ao aproximar a produção de textos dos alunos à práticas reais de uso, o ensino fica, então, significativo.

Procuramos romper com o caráter artificial e simulado com que, frequentemente, se desenvolvem as práticas de produção de textos orais na escola, possibilitando aos alunos a produção desses textos em situações reais de uso, minimizando, sempre que possível, o caráter didatizado, assumido pelos gêneros, quando inseridos no contexto escolar, e aproximando-os das práticas sociais. (SANTOS, 2012, p. 183).

Acerca dessa questão – escrever somente para o professor ler, corrigir e pontuar – Kleiman afirma que ir da prática social ao conteúdo é muito mais significativo porque permite que os alunos inscrevam suas vozes na atividade (TINOCO, 2008): “o desconhecimento do

gênero numa situação de aprendizagem formal pode resultar, como nos exemplos analisados, no revezamento da palavra de autoridade, num texto dirigido ao professor” (KLEIMAN, 2008, p. 509). Kleiman afirma ainda que

assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. (KLEIMAN, 2007, p. 4).

Santos destaca a prática social como responsável pelo êxito dos projetos de letramento desenvolvidos. Segundo ela, “atribuímos esses resultados mais satisfatórios ao fato de termos redimensionado as práticas pedagógicas, direcionando-as ainda mais para as práticas sociais, o que, sem sombra de dúvida, imprimiu um caráter mais dinâmico e realista às atividades desenvolvidas na escola (SANTOS, 2012, p. 117).

A autora conclui essa discussão afirmando que

isso se concretiza na prática, quando fazemos a imersão dos educandos no universo dos gêneros discursivos lidos e escritos, dentro e fora da escola, levando em consideração a ideia de práticas situadas cujos parâmetros de produção consideram as necessidades e os propósitos deles. Nessa perspectiva social da leitura e da escrita, os eventos de letramento estão atrelados à vida social desses sujeitos. (SANTOS, 2012, p. 232).

Nesse sentido, percebemos que Santos está ancorada na teoria ao discutir sobre as práticas sociais nos projetos de letramento.

Em relação aos gêneros, Santos ancora-se em Bakhtin para definição do conceito de gênero textual e afirma que “é importante destacar que um gênero não é uma forma fixa, nem é cristalizada e nem deve ser considerado homogêneo. É preciso preencher a heterogeneidade do gênero, uma vez que existe ‘uma dimensão dialógica’ estabelecida entre os gêneros no texto” (SANTOS, 2012, p. 50).

Ao discutir o ensino de língua materna pautada na perspectiva dos gêneros, Santos afirma que a mesma “não só amplia, diversifica e enriquece a capacidade dos alunos de produzir textos orais e escritos, mas também aprimora sua capacidade de leitura, compreensão e interpretação dos textos” (SANTOS, 2012, p. 51). A autora retoma a discussão acerca do papel do professor e afirma que

o fato é que, a despeito de, em geral, os professores reconhecerem ser importante o trabalho com os gêneros para o desenvolvimento da competência leitora e escritora, nem sempre conseguem, na prática, fazer a mobilização de saberes necessários à formação de leitores e de produtores de textos orais ou escritos na escola e acabam trabalhando *sobre os gêneros*. (SANTOS, 2012, p. 52).

Santos discorre também acerca da necessidade de agir com gêneros e afirma que

buscando compreender como se dá o processo de construção identitária de alunos-agentes de letramento, percebemos que quanto mais eles se familiarizavam com os gêneros, isto é, quanto maior era o domínio adquirido acerca de como agir *com* os gêneros, maior desenvoltura demonstravam ter na ação cívica. O gênero é, nesse sentido, ferramenta para a agência, a qual conduz os educandos à autoria. (SANTOS, 2012, p. 246)

Essas observações mostram que os gêneros não partem de uma simples citação no currículo, mas são compreendidos como ações sociais pelas quais os sujeitos vão se colocar na sociedade. Nesse mesmo viés de discussão, Kleiman afirma que

é a necessidade de agir o que determina o gênero a ser mobilizado e, portanto, ensinado, não vice-versa. Quando se age pela linguagem em diversas situações sociais, os gêneros são mobilizados segundo necessidades imediatas de comunicação, assim como segundo determinantes macrossociais. (KLEIMAN, 2008, p. 508).

Santos, em vários momentos de sua pesquisa, privilegia o proposto por Kleiman e aponta a importância do ensino de gêneros situado, que parta da prática social e proporcionem aos alunos agirem socialmente. Os recortes a seguir demonstram esse entendimento:

Uma maior reflexão sobre os procedimentos, estratégias e objetos de ensino trabalhados nos projetos de letramento permite afirmar que não se ensina *apenas* os gêneros. Nesse processo, tanto se ensinam quanto se aprendem tantas outras coisas relevantes para a produção textual e para o conhecimento sobre os gêneros que se pode dizer que esses artefatos não deveriam ser ensinados de forma prescritiva como se encontra nos PCN, privilegiando-se, normalmente, os seus aspectos formais. Eles devem ir sendo incorporados ao processo de ensino e aprendizagem, à medida que se vincula esse processo às vivências da prática cotidiana dos estudantes para atender às suas necessidades, considerando-se os seus interesses e os seus propósitos comunicativos. (SANTOS, 2012, p. 248).

Nesse sentido, podemos constatar que o domínio dos gêneros pelos educandos se dá quando se inserem nas próprias esferas em que se produzem esses gêneros. Vimos também que a agência crítica e política deles pode ser viabilizada pelo domínio dos gêneros discursivos, assumidos no processo de letramento cívico como instrumentos para a ação sociopolítica, organizando o processo de ensino da língua. (SANTOS, 2012, p. 237).

No trabalho com projetos de letramento, os gêneros representam motivações para as ações realizadas. Na interação social, como sujeitos agentes, os alunos agiram, observando padrões comunicativos tipificados (BAZERMAN, 2005), ou seja, fazendo uso dos gêneros. (SANTOS, 2012, p. 252).

Nossa experiência com projetos de letramento permite-nos afirmar que não devemos ensinar o gênero enfatizando apenas os aspectos formais. Temos clareza de que o trabalho com os gêneros em sala de aula pode servir para fazer o aluno compreender

como participar das ações que se realizam em uma dada comunidade, o que implica ampliar o olhar sobre os aspectos a considerar no trabalho com os gêneros, visando ao ensino e à aprendizagem da língua. (SANTOS, 2012, p. 252).

Nesses trechos acima, percebemos o quanto as dimensões formais, contextuais e sociais são enfocadas, dando mais relevo para as duas últimas e menos para as formais.

Santos aponta, também, necessidades de mudança no âmbito da escola, e não somente dos professores de língua materna. Segundo ela

a escola precisa se desvencilhar de uma concepção reducionista de ensino, perceber que deve trabalhar *com* os gêneros e compreender que tratá-los como objeto de ensino, desconsiderando a prática situada, limitando-se ao ensino puramente pela forma, é um equívoco. É importante considerar o gênero como uma categoria da linguagem, ou melhor, do discurso, e não do texto, não podendo, portanto, ser o gênero reduzido às questões de ordem formal. (SANTOS, 2012, p. 277).

Dessa forma, compreendemos que Santos também aproxima-se do que propõe a teoria ao discutir questões relacionadas aos gêneros textuais.

4.2.3.2 *Dissertações que abordaram as Sequências Didáticas*

O primeiro trabalho (T3) analisado que abordou o conceito de sequência didática é a dissertação desenvolvida por Carla Galhardo (2009), na qual foi desenvolvida uma SD do gênero diário de leitura em uma turma de ensino médio de uma escola estadual.

Ao realizar uma revisão bibliográfica acerca de outras pesquisas desenvolvidas sobre a prática de leitura escolar, Galhardo retoma outros autores como Kleiman (2006) e Jurado & Rojo (2006) para discutir questões relacionadas à prática social. A autora destaca a importância da leitura como prática social e retoma Kleiman ao afirmar que pesquisas dessa autora evidenciaram “uma prática de leitura diferenciada das demais já mencionadas: uma leitura enquanto prática social” (GALHARDO, 2009, p. 11). Galhardo discute acerca dessas pesquisas citadas acima e afirma que as mesmas “também nos mostram que a prática da leitura pode ser muito significativa e motivadora para o aluno se for relacionada às práticas sociais já conhecidas por eles” (GALHARDO, 2009, p. 12).

Apesar de, no início de sua dissertação, Galhardo apontar a importância de uma prática de leitura situada e da prática social como componente importante no desenvolvimento de uma SD, no decorrer de seu trabalho Galhardo não retoma esse conceito novamente. No desenvolvimento da sequência didática com o gênero diário de leitura, não nos parece que Galhardo atentou-se para a prática social. Conforme já afirmamos aqui em capítulos anteriores

e demonstramos na figura 6, no conceito de sequência didática o movimento se dá do gênero para a prática social. Dolz, Noverraz e Schneuwly apontam que deve haver uma circulação ao final da sequência. Ao discorrerem sobre a apresentação da situação aos alunos, os autores destacam a necessidade de os alunos perceberem a quem se dirige a produção, onde a mesma irá circular, quais os destinatários possíveis: “os pais, outras turmas da escola, turmas de outras escolas, os alunos da turma, um grupo de alunos da turma, pessoas do bairro...” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2013, p. 85). Entretanto, na pesquisa de Galhardo as produções dos alunos, tanto a inicial, quanto a final, serviram apenas para análise da pesquisadora que elaborou comparações entre as mesmas e apontou quais os avanços obtidos pelos alunos, quais capacidades atingiram, etc. Esse movimento, de produção dos alunos para correção/análise do professor é bastante criticado nas produções acadêmicas e pesquisas publicadas recentemente. Acreditamos, conforme a própria Galhardo apontou no início de sua dissertação, que a produção dos alunos para fazer sentido e cumprir sua função social deve, de fato circular e chegar a um destinatário final, além de estar relacionada a uma “prática de leitura vinculada às práticas sociais, interativa, contextualizada e significativa para os alunos” (GALHARDO, 2009, p 12).

Entretanto, no caso dos diários de leitura, compreendemos que o gênero em questão cumpriu sua função social, uma vez que o diário não é produzido para ser lido por outras pessoas. Dessa forma, a escolha do gênero, aqui, não parece ter propiciado uma circulação, mas pode ter cumprido sua função social de reunir anotações do próprio autor. Esse não é um gênero ideal para fazermos análise da prática social, mas entendemos que ele cumpriu sua função, uma vez que em geral diários não circulam.

No que se refere ao entendimento dos gêneros, Galhardo aponta que os mesmos “podem considerados como instrumentos de ação humana, pois o homem, para agir linguisticamente, recorre ao uso de um gênero que esteja em conformidade com a atividade de linguagem, com um destinatário específico e com os seus objetivos comunicativos” (GALHARDO, 2009, p. 17). A autora ancora-se na teoria do ISD e afirma que “o gênero deve ser ensinado não apenas em seus aspectos linguísticos, mas também em seus aspectos semióticos e, sobretudo, comunicativos. O seu ensino deve estar vinculado à sua principal função, ou seja, de estabelecer a interação entre o homem e a sociedade” (GALHARDO, 2009, p. 20). A autora aproxima-se do que propõe a teoria de SD acerca da necessidade de se adaptar às situações de comunicação (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2013) ao afirmar que discutiu com os alunos “a importância de se conhecerem diferentes gêneros textuais para se comunicar, adequadamente, em diferentes contextos sociais” (GALHARDO, 2009, p. 57.).

A autora desenvolveu uma seção em sua dissertação intitulada “O ensino de gênero na escola” (GALHARDO, 2009, p. 20) na qual discute questões relacionadas ao ensino de gênero e as propostas de trabalho para que o mesmo ocorra. Segundo a autora,

o ensino de gênero, no contexto escolar, pode preparar os alunos para agir linguisticamente em diferentes atividades sociais, ou seja, para se tornarem capazes de compreender e de se posicionar diante de diferentes textos que circulam socialmente; pode ajudá-los a se constituírem enquanto cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres. (...) No entanto, para que de fato isso ocorra, a visão tradicional de ensino fragmentado, centrado nas regras gramaticais, deve ceder lugar a uma visão de ensino enquanto interação entre sujeito e sociedade. (GALHARDO, 2009, p. 20).

Galhardo discute, ainda, questões que relacionam gêneros e prática social e afirma que na escola não vivenciamos um trabalho contextualizado:

Entretanto, não é isso que presenciamos nas escolas. O currículo escolar não orienta sobre como relacionar a multiplicidade de gêneros às práticas sociais. Em outros termos, os gêneros não são considerados como articuladores entre as práticas de linguagem realizadas socialmente e os objetos escolares. A escola, ao introduzi-lo, normalmente o ensina de forma automatizada, não possibilitando ao aluno a reflexão e assimilação sobre a função comunicativa que cada gênero exerce em diferentes atividades de linguagem. Eles são tratados como se fossem autênticos produtos culturais da escola, elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar, progressiva e sistematicamente, as capacidades de escrita dos alunos. (GALHARDO, 2009, p. 20, 21).

Desse modo, podemos perceber que ao discutir acerca dos gêneros e do ensino dos mesmos, Galhardo aproxima-se do que propõe a teoria, uma vez que a autora mostrou que os alunos tinham muitas dificuldades de leitura e, através de uma proposta com os gêneros (e não tradicional), pode avançar nesse problema. Embora o trabalho com os diários de leitura tenha sido bastante escolarizados (muitas vezes com proposta de escrita mais para a professora corrigir e avaliar do que pelo próprio prazer do aluno em escrever um diário), acreditamos que a escolha de leitura e preparação do diário seja uma atividade bastante típica da escola, de meios acadêmicos.

O segundo trabalho analisado (T4) que desenvolve uma sequência didática em sua pesquisa foi elaborado por Cervera (2008) na qual a autora elaborou uma SD com o gênero resenha crítica em uma turma de graduação em uma universidade particular da cidade de São Paulo.

Em sua pesquisa, Cervera não trata do conceito de prática social, nem mesmo discute questões relacionadas à prática. Assim como na sequência didática desenvolvida por Galhardo, não houve uma ênfase na situação discursiva; os textos produzidos pelos alunos eram dirigidos ao professor com objetivo apenas de correção e avaliação de quais capacidades foram

desenvolvidas e do quanto os discentes avançaram entre a produção inicial e a produção final. A autora analisa cada produção de cada aluno especificando o plano global mínimo trabalhado, o procedimento de inserção de vozes e os adjetivos avaliativos. Além disso, debruça-se também a analisar os verbos utilizados nas produções das resenhas. Cervera empenha-se em analisar, comparar e construir gráficos, analisando matematicamente a incidência de cada item nas produções, no entanto, não prioriza as questões propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), já discutidas aqui.

Podemos retomar aqui alguns conceitos propostos pelos autores e desconsiderados por Cervera. O primeiro deles seria a apresentação da situação, que segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013) “visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado verdadeiramente” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2013, p. 84). Além disso, podemos destacar também a necessidade de circulação já prevista na teoria, conforme já apontamos aqui em capítulos anteriores. Quando os autores afirmam que os alunos precisam saber a quem se dirige a produção, quem são os possíveis destinatários (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2013, p. 85), eles estão afirmando que o texto precisa chegar a um leitor final e não apenas ao professor para avaliação. No caso do gênero estudado nessa pesquisa, Cervera poderia ter encaminhado as resenhas para publicação em revistas destinadas a esse fim. Acreditamos que, dessa forma, a sequência didática estaria mais completa, proporcionando aos alunos agirem socialmente, a vivenciarem a prática, uma vez que ao produzirem uma resenha, espera-se que outros leitores tenham acesso à mesma. Nesse sentido, percebemos que no que tange à prática social, Cervera (2008) afasta-se do que propõe a teoria.

Em suas considerações finais, Cervera realiza uma autocrítica em relação à sua pesquisa e reconhece que no momento do desenvolvimento da sequência didática ainda lhe faltava leitura sobre o ISD o que pode ter prejudicado o desenvolvimento da mesma. Ao final da dissertação, Cervera admite que se já tivesse tido a oportunidade de participar das disciplinas teóricas em seu mestrado antes do desenvolvimento da SD em sala de aula, certamente as estratégias e resultados seriam outros. Desse modo, acredito que a ausência do debate acerca da prática social e a não circulação dos textos produzidos pelos alunos podem ter relação com a falta de embasamento teórico revelado pela autora, não se relacionando, especificamente, a um problema da teoria.

Apesar de Cervera não discutir sobre a prática social em sua dissertação, nem tampouco privilegiar a circulação social ao final da sequência didática, ao refletir sobre o trabalho desenvolvido com os alunos da graduação em suas considerações finais do trabalho, a autora comenta sobre uma situação ocorrida com um aluno, no qual o mesmo, precisando resolver um

conflito em seu ambiente de trabalho, relembra as aulas Leitura e Produção textual e elabora um projeto para ser encaminhado ao seu chefe. Através desse projeto, elaborado com a ajuda da professora pesquisadora, o aluno consegue resolver o conflito e ainda é promovido na empresa. Vemos nesse relato a prática social presente, fruto das aulas de produção de texto. Nesse caso o aluno foi capaz de utilizar o conhecimento aprendido para agir socialmente. Cervera (2008, p. 143) afirma que esse fato, “proporcionou-me enorme alegria e mais convicção ainda sobre a importância de se entender os aportes que o ISD traz ao trabalho no desenvolvimento humano pela linguagem, mediados por instrumentos e seus reflexos imediatos no comportamento no quadro social”. Nesse sentido, apesar de não haver discussão sobre a prática social relacionada ao desenvolvimento da sequência didática do gênero resenha crítica, mesmo que não tocante à pesquisa de Cervera propriamente dita, nesse momento a prática social esteve presente, revelando a necessidade de aprender gêneros para agir socialmente.

Ao discutir questões relacionadas aos gêneros, Cervera afirma que “tomar gêneros como foco do ensino significa criar condições para a construção de conhecimentos linguístico-discursivos necessários para as diferentes práticas de linguagem. Neste ponto, é necessário diferenciarmos o que chamamos de gênero do que podemos chamar de texto” (CERVERA, 2008, p. 33). Além disso, destaca, também, que “gêneros são produtos das atividades sociais de linguagem e reguladores dessas atividades” (CERVERA, 2008, p. 37).

Cervera ancora-se em Schneuwly (2013) ao afirmar que os gêneros são instrumentos. Segundo a autora, “a atividade humana é concebida como *tripolar*, pois envolve ao mesmo tempo um sujeito (primeiro pólo) que age sobre objetos ou situações (segundo pólo), utilizando objetos específicos, socialmente elaborados (terceiro pólo), chamados de *instrumentos*” (CERVERA, 2008, p. 35). Além disso, Cervera retoma Schneuwly (2013) ao afirmar que

gênero de texto é um instrumento”, no sentido de que pode constituir um fator de desenvolvimento das capacidades de linguagem - as de ação, as discursivas, as linguístico-discursivas -, considerando-se que ele medeia a atividade de ensino-aprendizagem de produção de textos. Afinal, os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age (CERVERA, 2008, p. 36).

O autor faz duas considerações importantes, no campo da psicologia. A primeira diz respeito à concepção de que a ação do sujeito, em uma situação dada é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências possíveis - os *instrumentos* -, conforme registrado no início desta seção. Podemos dizer que esses instrumentos determinam o comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual o sujeito é levado a agir. O uso dos instrumentos dá à atividade uma certa forma e, um objeto socialmente elaborado, transforma a maneira de o indivíduo comportar-se numa dada situação (...) A segunda consideração é a do instrumento mediador (...) A apropriação do instrumento, que é o processo de

instrumentalização, provoca novos conhecimentos e saberes e abre novas possibilidades de ações que vão orientá-las. (CERVERA, 2008, p. 36).

Dessa forma, em relação ao entendimento dos gêneros, embora tenha focado mais a questão dos planos textuais das resenhas em sua pesquisa, acreditamos que Cervera ancora-se no que propõe a teoria.

4.2.3.3 Dissertações que abordaram Projetos Didáticos de Gênero

O primeiro trabalho (T5) analisado que desenvolveu um projeto didático de gênero é a dissertação de Kelli Rabello, no qual a pesquisadora desenvolveu um PDG do gênero artigo midiático de divulgação científica com turmas do Ensino Médio.

Podemos perceber que em sua dissertação, Rabello (2015a) importa-se bastante com a prática social e em vários momentos preocupa-se em destacar a necessidade da mesma para o bom desenvolvimento de um projeto didático de gênero. Na elaboração do PDG “Jovens Cientistas”, Rabello inclusive produz uma oficina denominada: “Da produção final à prática social” (RABELLO, 2015a, p. 67), na qual a autora sistematiza uma produção final com os alunos e encaminha para a publicação. Acerca dessa questão, da publicação dos textos dos alunos, Rabello preocupa-se em estabelecer uma estratégia para que todos participem dessa prática social da divulgação científica e esclarece os meios utilizados para que isso de fato ocorresse. A autora reflete sobre as dificuldades para publicação e em seguida apresenta a solução, decisão tomada em conjunto com os alunos:

Para que seja efetiva a prática social da atividade de linguagem, é necessário fazer circular o gênero de texto produzido, e isso não é diferente na aplicação de um PDG. No entanto, o PDG ‘Jovens cientistas’ pôs em evidência o problema inerente à prática social da divulgação científica: a concessão de espaço para publicação em mídias especializadas em divulgar ciência. Como conseguir espaço de publicação nessas mídias para 35 textos? E ainda que houvesse a concessão do espaço, como seria possível publicar tantos artigos MDC tratando do mesmo assunto (a parasitologia e a investigação da contaminação das areias em pracinhas públicas)? (RABELLO, 2015a, p. 83).

Também foi cogitada a possibilidade de submeter os artigos MDC, produzidos pela turma, a uma avaliação docente conjunta para selecionar os melhores artigos. Essa possibilidade foi rejeitada pelos alunos, que a viram como uma disputa não compatível com o trabalho em equipe desempenhado no projeto de estudos sobre a parasitologia. A solução da escrita coletiva para fins de publicação foi sugerida pelos próprios alunos, principalmente pelas lideranças da turma T.201, interessadas não só em cumprir as atividades do PDG para fins de fechamento de nota escolar, mas em fazer divulgar seu estudo em mídia especializada. (RABELLO, 2015a, p. 84).

Também acerca da publicação do artigo de divulgação científica produzido coletivamente pelos alunos, Rabello discute outras questões, relacionadas à edição do material. Apesar do texto original ter sofrido alterações por parte dos editores da revista, Rabello acredita que essa intervenção no texto não tenha prejudicado a prática social e a circulação, já que ela abordou o aspecto formal, contextual e social do gênero. Segundo a autora

após a conclusão da escrita coletiva, o texto foi enviado para o contato da Revista Ciência Hoje das Crianças, que gentilmente concederam espaço para a publicação do artigo MDC. No entanto, verificou-se que o texto original produzido na escrita coletiva, em algumas partes, sofreu adaptação realizada pelos editores da revista. Apesar disso, pode-se dizer que esses alunos de fato alcançaram a prática social da linguagem: a divulgação da ciência. (RABELLO, 2015a, p. 84).

Nesse aspecto, da publicação do artigo produzido pelos alunos, acreditamos que Rabello está ancorada na teoria, uma vez que Guimarães e Kersch, ao discorrerem sobre o conceito de PDG afirmam que “a ousadia é ter, sim, um produto final, cuja circulação não se limitará aos muros da escola” (GUIMARÃES E KERSCH, 2012, p. 24). Dessa forma, o esforço estabelecido pela professora pesquisadora em fazer com que as produções de seus alunos efetivamente circulassem além da escola nos mostra que a mesma aproxima-se do que propõe a teoria.

Além de destacar a circulação ao final do projeto como prática social necessária ao PDG, Rabello também discorre sobre a prática social anterior ao desenvolvimento do projeto. Nesse sentido, acreditamos que a pesquisadora está coerente com a teoria. Conforme já discutimos aqui e apresentamos na figura 7, na teoria de projetos didáticos de gênero o movimento vai da prática social ao gênero e retorna à prática. Dessa forma, fica claro que a prática social não aparece apenas ao final do trabalho, o que podemos perceber através do recorte a seguir:

Após a reescrita, o texto do aluno está pronto e deve então cumprir a prática social para o qual foi criado. **A mesma ideia contida na frase bíblica “do pó ao pó” aplica-se ao gênero textual**, que vai da prática social para a prática social. Cabe ao professor pensar em formas de fazer com que os textos dos alunos circulem socialmente, sendo a função social do gênero um elemento que deve constar no planejamento do PDG. (RABELLO, 2015a, p. 53).

Seguindo essa proposta, Rabello aponta a prática social como o primeiro nível pré-textual, antecedendo o contexto de produção, que segundo a autora seria o segundo nível. É importante destacar esse entendimento de Rabello, uma vez que, nos demais trabalhos analisados, principalmente nas pesquisas que abordaram o conceito de sequência didática, o contexto de produção aparece como o primeiro nível. Segundo a autora,

o primeiro nível pré-textual seria constituído da própria **prática social da linguagem** de onde emerge o gênero de texto, reconhecida pelo acionamento das capacidades de significação; enquanto o segundo nível pré-textual seria constituído pelo **contexto de produção textual**, reconhecido pelo acionamento das capacidades de ação. (RABELLO, 2015a, p. 88).

Ao discorrer sobre a prática social como primeiro nível pré-textual, Rabello retoma uma discussão já apresentada aqui na seção anterior (eixo 2), que perpassa pela questão do “como se”. Segundo a autora, a prática social da divulgação científica precisa ser “simulada” pelos alunos enquanto autores:

Como na atividade de produção inicial é preciso simular a prática social da divulgação científica de onde emerge o gênero artigo MDC, o **lugar social** e a **posição social do emissor** também são determinados por esse processo de ‘fazer-de-conta que se está’ e ‘fazer-de-conta que se é’. No entanto, a aluna consegue simular a prática social, ainda que não selecione o gênero artigo MDC e sim o gênero notícia. (RABELLO, 2015a, p. 101, 102).

É importante destacar aqui, que ao apontar a prática social como primeiro nível pré-textual, Rabello está discutindo sobre a prática social relativa ao gênero artigo midiático de divulgação científica. Nesse caso, a autora não perpassa pela prática social como a prática necessária para agir em sociedade, aquela que pode desencadear um projeto. Guimarães e Kersch (2012), ao discutirem a prática social como ponto de partida, dão exemplo de situações que podem ocorrer na escola ou no entorno dela, que possibilitam o desenvolvimento de um projeto. Segundo as autoras,

outro importante pilar de nosso trabalho, que aparece destacado no objetivo principal do projeto, é a prática social, que acabou se tornando uma expressão-chave em tudo que fizemos ao longo dos quatro anos de trabalho. Se compreendemos que a leitura e a escrita são necessárias para agir no mundo, então temos de compreender ao papel que a leitura e a escrita nessa ação, nessas práticas sociais. (...) se preparamos os alunos para agir no mundo, temos de prepara-los para usar a leitura e escrita nas atividades que as exigirem. (...) Assim, por exemplo, a prática de separar o lixo, levou à necessidade de lixeiras adequadas, o que, por sua vez, suscitou a escrita de carta de solicitação de doação de lixeiras coloridas. (GUIMARÃES E KERSCH, 2015, p. 11).

Dessa forma, entendemos que Rabello está discorrendo acerca de outra prática social, entretanto, também coerente com o que propõe a teoria, uma vez que, segundo a pesquisadora

a identificação da prática social explorada em um PDG explica o gênero de texto ‘pinçado’, dentre muitos que são mobilizados por uma mesma prática social. Nesta pesquisa, identificou-se como prática social a atividade de divulgação científica que gera diversas práticas de linguagem, materializadas, por sua vez, em diversos gêneros de texto, reconhecidos socialmente, segundo Guimarães e Kersch (2012, p. 27), “como manifestações de práticas sociais, culturalmente e historicamente situadas”. A divulgação científica é considerada, nesta pesquisa, como uma prática social, que exige atividades linguageiras específicas, de um grupo de indivíduos, geralmente

constituídos por membros da comunidade científica e/ou jornalistas especializados em ciência. (RABELLO, 2015, p. 59).

Em relação aos gêneros e ao estudo dos mesmos, Rabello apoia-se em Marcuschi, Bakhtin e Bronckart para discutir questões relacionadas à estabilidade do gênero. Segundo a pesquisadora,

como se pode observar, embora a classificação dos gêneros se coloque como um problema de difícil solução, é possível inferir, tanto nos estudos de Marcuschi quanto nos estudos de Bronckart, que as características relativamente estáveis são a chave para uma possível (ainda que nunca definitiva e precisa) identificação do gênero. Por essa razão que para o trabalho didático, é essencial assumir certos critérios para identificação de características do gênero, a fim de possibilitar a sistematização da aprendizagem em relação ao mesmo. (RABELLO, 2015a, p. 27, 28).

Ao discorrer sobre os PDG e a possibilidade do estudo sistematizado de um gênero dentro do projeto, Rabello afirma que “a metodologia deste trabalho pôs em evidência o processo de apropriação do gênero textual artigo MDC por parte dos alunos, a didatização do gênero e a interdisciplinaridade de conhecimentos oriundos das disciplinas envolvidas no projeto” (RABELLO, 2015a, p. 55).

Conforme discutimos aqui ao abordarmos a teoria, no PDG o gênero é visto como um conteúdo a ser ensinado e sistematizado. Seguindo o proposto na teoria, Rabello afirma que “um PDG apresenta-se como um processo sistematizado de estudos dos gêneros textuais, (...) ou seja, o PDG não gera uma abordagem simultânea de múltiplos gêneros, mas oportuniza um estudo aprofundado de cada gênero” (RABELLO, 2015a, p. 59). Em seu projeto, Rabello preocupa-se entre outras questões, com o ensino sistematizado do gênero artigo MDC e elabora oficinas voltadas a esse objetivo, tais como “Oficina 3: Conhecendo o gênero artigo MDC” (RABELLO, 2015a, p. 64); “Oficina 4: Estudando a as características estruturais e discursivas do gênero artigo MDC” (RABELLO, 2015a, p. 65); “Oficina 5: Retomada dos estudos realizados sobre gênero artigo MDC e verificação do andamento da leitura extensiva” (RABELLO, 2015a, p. 65); “Oficina 6: Estudando a as características linguísticas do gênero artigo MDC (Seleção de conteúdos com base no cruzamento entre as informações do MDG e da produção inicial)” (RABELLO, 2015a, p. 66). Dessa forma, podemos concluir, que no que diz respeito aos gêneros, Rabello discute o conhecimento teórico e aplica em seu projeto o que propõe a teoria de PDG acerca do ensino de gêneros.

O segundo trabalho (T6) analisado que utiliza um PDG na pesquisa foi elaborado por Iris Lisboa com os gêneros crônica e resumo em turmas de 1º ano do Ensino Médio.

Ao discorrer sobre a teoria dos projetos didáticos de gênero, Lisboa afirma que “um dos pilares desta proposta de trabalho, espera-se o momento em que as produções textuais dos alunos sejam divulgadas ou encaminhadas para uma situação real de interação” (LISBOA, 2014, p. 21), ou seja, a autora ancora-se nas teorias propostas por Guimarães e Kerh ao elencar a prática social como uma etapa prevista no planejamento do PDG. Além de apontar a prática social como elemento ao final do projeto, Lisboa também afirma a necessidade do trabalho surgir de uma prática necessária aos alunos. Segundo ela “a apresentação da situação comunicativa representa o elo com a prática social que se pretende considerar como finalidade da produção textual do aluno” (LISBOA, 2014, p. 18). Conforme já discutimos aqui na seção anterior, ao abordarmos a questão da escolha do gênero, Lisboa decidiu pelos gêneros crônica e resumo juntamente com os alunos em função de atividades culturais e um concurso literário que ocorriam na escola. De acordo com Lisboa, “o estudo do gênero crônica, pois, está ligado a essa prática social de relevância para os alunos, em especial àqueles que, cheios de expectativa, ingressam na escola e já têm algum conhecimento a respeito do concurso” (LISBOA, 2014, p. 63). Dessa forma, percebemos que a prática social está presente desde o início do PDG e a pesquisadora ancora-se no que propõe a teoria que sugere que em um projeto didático de gênero o movimento seja PRÁTICA SOCIAL → GÊNERO → PRÁTICA SOCIAL, conforme apontamos aqui na figura 7.

Lisboa preocupa-se também em discutir questões relacionadas às práticas sociais relacionadas aos gêneros que estão sendo estudados, como podemos perceber através dos recortes a seguir:

A escolha dos conteúdos deve considerar, além das características estruturais do gênero, as práticas sociais das quais os gêneros são oriundos. (LISBOA, 2014, p. 23).

Nos Projetos Didáticos de Gênero desenvolvidos e analisados nesta pesquisa, a preocupação não é apenas garantir o domínio dos gêneros, mas dar conta, também, das práticas sociais às quais o gênero textual em questão se relaciona. (LISBOA, 2014, p. 56).

A opção metodológica pelos Projetos Didáticos de Gênero se justifica, em grande parte, pela possibilidade de trabalho com o gênero textual inserido em práticas sociais relevantes aos alunos. (LISBOA, 2014, p. 62).

O trabalho com a pontuação e a variação linguística no PDG relacionado ao gênero crônica, como um segundo aspecto a destacar, demonstrou que os alunos conseguem se apropriar de diversos recursos quando esses são apresentados em textos envolvidos em um projeto de leitura e escrita, pois têm a perspectiva de uso do gênero textual em uma prática social. (LISBOA, 2014, p. 109).

Seguindo o proposto na teoria, ao elencar a prática social como etapa fundamental ao final de um PDG, Lisboa oportunizou a divulgação dos textos elaborados pelos discentes durante os projetos. Os alunos puderam inscrever suas crônicas no concurso literário Liberarte, que foi o motivador para a escolha do gênero estudado, além de divulgarem suas produções textuais no mural da escola durante a Semana Cultural. Já os textos produzidos pelos alunos no PDG do gênero resumo foram socializados em um trabalho interdisciplinar com a disciplina de “Projetos”.

Em relação ao conceito de gênero, Lisboa afirma que “o projeto didático de gênero se ampara em alguns conceitos fundantes: o conceito de gênero textual; o conceito de letramento, o que orienta o trabalho com o gênero para uma perspectiva social” (LISBOA, 2014, p. 13). A autora ancora-se em Bakhtin e Bronckart ao discutir o conceito de gênero e afirma que

entender o gênero textual como elemento de comunicação, produzido pela interação social, como elemento que materializa as ações de linguagem, abre a possibilidade de um trabalho comprometido com a realidade, com a funcionalidade do texto a ser trabalhado, com a análise de suas características composicionais e com as possibilidades de variação que os gêneros permitem. Comunicamo-nos por meio de gêneros textuais variados. As diferentes formas de interação social acontecem através de manifestações da linguagem, o que configura o gênero como um “instrumento cultural”. (LISBOA, 2014, p. 15).

Lisboa afirma, ainda, que

além de “instrumento cultural”, o gênero configura-se como um “instrumento didático”, pois, de acordo com os autores, ele possibilita o desenvolvimento de capacidades languageiras, no que se refere ao conteúdo, à estrutura e às unidades linguísticas que o compõem. Para tanto, o processo de didatização do gênero textual deve considerar os elementos a se tornarem objetos de ensino para serem trabalhados em projetos que envolvem leitura, escrita e reflexão sobre a língua. (LISBOA, 2014, p.15, 16).

Percebemos que Lisboa, enquanto pesquisadora e professora de língua portuguesa, acredita que o ensino pode se organizar em torno de gêneros textuais e compreende-os como objetos de ensino, o que possibilita à escola atingir seu objetivo maior, que é formar leitores e escritores capazes de agir socialmente, de acordo com cada situação comunicativa. Segundo a autora,

os variados gêneros textuais estão relacionados a diferentes atividades comunicativas e seu estudo vai ao encontro do papel da escola de dar conta dos diferentes letramentos, capacitando o aprendiz para compreender e produzir textos em situações diversas, com proficiência. (LISBOA, 2014, p. 17).

Dessa forma, percebemos que, assim como na discussão acerca da prática social, Lisboa também aproxima-se da teoria ao discutir questões relacionadas ao conceito de gênero e ensino do mesmo.

Em relação as análises realizadas nesse eixo – prática social e gênero textual – percebemos que, novamente, os pesquisadores mais se aproximam do que afastam-se da teoria. A categoria em que os pesquisadores mais se afastaram do proposto foi a prática social, justamente nas dissertações que desenvolveram sequência didática. Percebemos então, no que se refere às categorias analisadas aqui, que tanto no projeto de letramento, quanto no projeto didático de gênero, esses conceitos já estão mais internalizados pelos pesquisadores. Já na proposta de sequência didática, conforme já discutimos na parte teórica desse trabalho, a prática social ainda é um eixo que gera dúvidas e discussões. Conforme já abordamos aqui ao analisarmos uma sequência didática adaptadas (figura 4), na teoria proposta por Dolz e Schneuwly a circulação já está prevista, apesar de não estar explícita no esquema. Entretanto, a maneira como as sequências didáticas estão sendo apropriadas por professores e pesquisadores pode gerar desentendimento do que realmente está posto na teoria. Acreditamos que esse seja um dos fatores, para em nossa pesquisa encontrarmos duas sequências que se afastam da proposta metodológica justamente na categoria prática social.

De modo geral, compreendemos que nos três eixos de análise os seis autores pesquisados aproximam-se da teoria e que as três propostas metodológicas aqui estudadas são bastante semelhantes entre si. No nosso entendimento, mais do que se aproximar ou distanciar da teoria, o importante é a discussão gerada, que enriquece a teoria. Além disso, interessa-nos também o fato de que todos os seis pesquisadores analisados atentam-se para novas propostas de trabalho que enriqueçam o ensino de língua portuguesa no Brasil.

5 Considerações finais

Unir projetos e gêneros em uma pesquisa acerca do ensino de linguagem no Brasil nos levou a grandes reflexões acerca das possíveis práticas pedagógicas que podem ser desenvolvidas nas salas de aula e das apropriações dessas teorias.

Pudemos perceber que, ao ser trazida para o Brasil como uma alternativa de trabalho com os gêneros, substituindo uma prática tradicional, as sequências didáticas parecem ter tido uma apropriação equivocada, limitando-se, muitos professores, a aspectos estruturais dos gêneros e não à prática social que ele materializa. Embora esteja num viés social, com um embasamento nas práticas de linguagem de referência e embora sua concepção de linguagem seja discursiva, as sequências didáticas enfocam, prioritariamente, o ensino sistematizado dos aspectos discursivos e linguísticos dos gêneros, ensino esse que deve estar atrelado à circulação social do texto.

Na compreensão que fizemos do trabalho de 2004 para esta dissertação, a ênfase dada não é na circulação, na prática social, nos temas que se relacionam à vida dos alunos, ao trabalho docente e aos projetos de classe, mas à organização de uma progressão com vistas à aprendizagem e a uma sistematização dos aspectos textuais e discursivos dos gêneros. Aspectos ideológicos da linguagem, ainda neste texto de 2004, não foram enfatizados.

Vale destacar que atualmente, há muitos trabalhos no viés do ISD com sequências didáticas que se dedicam aos aspectos discursivos e ideológicos dos gêneros, como aqueles apresentados na seção 3.3 desta pesquisa. O surgimento das capacidades de significação (CRISTÓVÃO, STUTZ, 2011), por exemplo, mostram essa ampliação da teoria, bem como propostas de inovações com base numa proposição inicial.

Há também vários trabalhos que se ancoram no procedimento da sequência didática que estão vinculados aos aspectos dos multiletramentos e multimodalidades (LENHARO, 2016). Também diversos grupos de pesquisa brasileiros têm atrelado a questão dos letramentos, que mais enfatiza os aspectos sociais, ao ISD, que no caso do ensino de gêneros prevê certa sistematização e programação curricular prévia (CRISTÓVÃO, no prelo). Tal fato, inclusive, já faz circular artigos com base em uma escola brasileira do ISD (PEREIRA, MEDRADO, REICHMANN, 2015, p. 14-15) visto que a articulação entre diferentes teorias no Brasil permitiu ampliar discussões teóricas, questões metodológicas e eixos de pesquisa (formação de professores, materiais didáticos, ensino de gêneros, trabalho docente).

Desse modo, como consequência, a compreensão realizada pela comunidade escolar foi a mais comum historicamente realizada no Brasil, relacionada à atividade analítica dos aspectos

linguísticos, ficando as questões discursivas e ideológicas à margem, o que parece ter reduzido o potencial das sequências didáticas como estratégias que poderia unir circulação dos discursos e análise linguística em aulas significativas de Língua Portuguesa. Assim, são os gêneros o conteúdo central e estruturador do currículo na perspectiva da SD.

Ao mesmo tempo, a comunidade acadêmica, então, foi levada a se voltar a questões mais relacionadas aos aspectos discursivos e ideológicos, como as defendidas nos projetos de letramento, priorizando o ensino de escrita que seja motivado centralmente por uma prática social, e não pela escolha do gênero textual a ser aprendido, por entender que a circulação social não pode ser reduzida e subordinada às questões de análise estrutural dos componentes dos gêneros. Assim, inverte-se a lógica corrente, de modo que a prática social, e não os gêneros, são o elemento estruturante central do currículo, materializada em gêneros de texto.

Na discussão entre o que é mais central e importante, e muito influenciado pelas pesquisas anteriores, que mostraram apropriações superficiais e equivocadas dos “gêneros em sala de aula”, usados muitas vezes para “escolher o substantivo” ou “achar o plural”, questionou-se o que deve ser o foco principal a ser enfatizado: se um ensino com a sistematização dos aspectos linguístico-discursivos alocada nas práticas de linguagem, ou se a prática social como disparadora da escolha dos conteúdos a estudar. Assim, os projetos didáticos de gêneros parecem equiparar essa importância colocando tanto sistematização da escrita quanto prática social num mesmo patamar de relevância, explicitando mais que a SD a questão da circulação de um ou mais gêneros num mesmo planejamento de ensino.

Nesse cenário, os projetos didáticos de gênero surgem para abarcar ou envolver gêneros textuais relevantes para a escola, que circulam independente de suportes, ou hipergêneros que, como vimos, fazer circular outros gêneros, como os jornais, as revistas, os livros, os blogs, etc.

Percebemos, também, que o PDG propiciou valorizar o trabalho do professor minimizando esse aspecto negativo que as sequências didáticas podem ter tomado na transposição se interpretadas de maneira reduzida ou simplista, desconsiderando o aspecto social, ainda que tal fator que reduz a circulação do gênero não tenha sido defendido pelos seus criadores. Os PDG explicitam o que ficou implícito no “esquema inicial” proposto. Os PDG destacam a prática social e a elevam ao mesmo nível de importância que o ensino sistematizado da língua, trazendo à cena o aspecto temático, a relevância social da escolha do tema, a relevância do engajamento na escrita e o papel central do professor nesse processo.

Com as análises e teses e dissertações que utilizaram as opções metodológicas aqui discutidas, percebemos que, independentemente de aproximar ou afastar da teoria, o que as professoras pesquisadoras nos mostraram é que há alternativas para um ensino de língua

materna não tradicional e eficiente no Brasil. Muitas são as possibilidades para que isso aconteça. Nossa contribuição perpassa por demonstrar que as três opções aqui analisadas – projetos de letramento, projetos didáticos de gênero e sequência didática – são muito valiosas e proporcionam o desenvolvimento de um excelente trabalho com a língua portuguesa.

Um aspecto que ressaltou, a nosso ver, e que não coube aqui discutir, mas impulsiona futuras pesquisas, é a relação (ou diferenciação) entre agente de letramento e mediador, tema que não aprofundamos em função do objetivo do trabalho. Nas nossas análises, esses conceitos não apresentaram no trabalho dos professores que desenvolveram suas pesquisas traços marcadamente diferentes. Todavia, não podemos afirmar, com a base aqui desenvolvida, que são conceitos que se aproximam pelo destaque que demos aos conceitos centrais de PL, PDG e SD.

Ainda percebemos, também, que embora com diferenças, os três constructos analisados se voltam para a formação de capacidades para a cidadania, seja na ênfase dada ao aspecto da inserção social, seja na ênfase dada ao domínio das operações de linguagem dos gêneros, o que, de fato, é relevante na formação dos sujeitos.

Além disso, mais do que defender que a teoria chegue até as escolas, através de formações iniciais e continuadas, defendemos que os próprios professores sejam capazes de reinventá-las de modo a contribuir com o ensino de língua no Brasil.

6 Referências bibliográficas

- ANJOS-SANTOS, L. M.; LANFERDINI, P. A. F.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Dos saberes para ensinar aos saberes didatizados**: uma análise da concepção de sequência didática segundo o ISD e sua reconcepção na Revista Nova Escola. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, v. 11, n. 2, p. 377-400, mai./ago. 2011.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, E. M. D. **As reconcepções do trabalho docente no processo da transposição didática de gêneros**. In: BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais. Campinas, SP. Editora Pontes, 2014, p.41-68.
- BONINI, A. **Gêneros e projetos de trabalho no livro didático**: uma análise de dois manuais. In: ENCONTRO DO CELSUL, 6, 2006, Florianópolis. Anais Florianópolis: CELSUL, 2006. p. 1-6.
- BONINI, A. **Jornal escolar**: gêneros e letramento midiático no ensino-aprendizagem de linguagem. RBLA, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 149-175, 2011(a).
- BONINI, A. **Mídia/suporte e hipergênero**: os gêneros textuais e suas relações. RBLA, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011(b).
- BONINI, A. **O conceito de gênero textual/discursivo**: teorias versus fenômeno. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (Orgs.). Gêneros textuais: teoria e prática. Londrina, PR: Moriá, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio (et al). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. (trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha). 2 ed. São Paulo: EDUC, [1999] 2009.
- BRONCKART, J. P. **Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências**. Por uma renovação no ensino da produção escrita. Revista Letras. Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163-176, 2010.
- CARNIN, A.; GUIMARÃES, A. M. M. **Sequências didáticas e formação inicial de professores**. In: BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais. Campinas, SP. Editora Pontes, 2014, p.125-154.

CARNIN, A.; ALMEIDA, A. P. **Modelo(s) didático(s) de gênero**: da concepção teórica à transposição didática na formação continuada de professores. In: GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. Reflexões sobre projetos didáticos de gênero. Campinas: Mercado das Letras, 2015.

CERVERA, M. C. S. F. O ensino-aprendizagem do gênero resenha crítica na universidade. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP. São Paulo. 2008.

COSTA-HÜBES, T. C. **A construção do objeto de ensino no curso de Letras**: os gêneros discursivos em cena. Letras, Santa Maria, v. 22, n. 44, p. 107-132, jan./jun. 2012.

COSTA-HÜBES, T. C.; SIMIONI, C. A. **Sequência didática**: uma proposta metodológica curricular de trabalho com gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais. Campinas, SP. Editora Pontes, 2014, p. 15-39.

CRISTÓVÃO, V. L. L. **Modelos didáticos de gênero**: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Curitiba, 2012.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. **Sequências didáticas**: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C.; ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, C. S.; SILVA, K. A. (orgs). Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas, SP. Pontes Editora, 2011.

CUNHA, R. **Jornal Escolar**: Raio de Ações, Rede de Significações. Reconfiguração do ensino de língua materna e dinamização da formação continuada do professor. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2010.

DI PIETRO, J. F.; SCHNEUWLY, B. **O modelo didático de gênero**: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, E. L (org). Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino. 2ª edição, Campinas, SP. Editora Pontes, 2014.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 81-108.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita** – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 35-60.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. **L’acquisition des discours**: émergence d’une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverser? **Etudes de Linguistique appliquée**, n. 92, 1993, p. 23-37.

DUSSEL, I.; CARUSO, M. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das formas de ensinar. Trad. Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2003.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FORSTER, M. M.; VEIT, C. M.; ANTICH, A. V.; REIS, M. F. G. **A formação continuada de professores no espaço escolar**: impactos na prática docente. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 11, n. 33, p. 497-514, mai./ago. 2011.

GALHARDO, C. M. O. **O gênero diário de leitura e o desenvolvimento de capacidades de linguagem**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP. São Paulo. 2009.

GANDIN, A. B.; FRANKE, S. S. **A organização de projetos na escola**. Um sonho possível! 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

GANDIN, A. B.; FRANKE, S. S. **Metodologia de Projetos na Sala de Aula**: Relato de uma Experiência. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

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

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. RAE – Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GONÇALVES, A. V. **Projeto de letramento**: sequência didática de gêneros como uma alternativa para o ensino da língua. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S. (orgs). Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, Dourados, MS: Editora da Universidade Federal de Grandes Dourados, 2011.

GOULARTE, R. S. **Interação, interacionismos**: situando o interacionismo sociodiscursivo. Linguagens & Cidadania, v. 12, p. 1-15, 2010.

GOMES-SANTOS, S. N. **Gêneros como objetos de ensino**: questões e tarefas para o ensino. In: CARVALHO, M. A. F. C.; MENDONÇA, R. H. (orgs). Um mundo de letras: práticas de leitura e escrita. *Programa Salto para o Futuro*. Boletim 3, abr. 2007.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Org). **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Org). **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. **E então...Caminhos da construção de projetos didáticos de gênero** – da comunidade de indagação ao desenvolvimento de professoras(es) e das pesquisadoras. In: GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. Reflexões sobre projetos didáticos de gênero. Campinas: Mercado das Letras, 2015.

GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. (Org.) **Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

GUIMARÃES, A. M. M. **Reflexões sobre Propostas de Didatização de Gênero**. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 8/1, p. 71-88, jun. 2005.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e Mudança na Educação: os projetos de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998(a).

HERNÁNDEZ, F. **Os projetos de trabalho e a necessidade de transformar a escola**. Presença Pedagógica, n.20, v.4, p.53-58, mar./abr. 1998(b).

KERSCH, D. F.; GUIMARÃES, A. M. M. **A construção de projetos didáticos de leitura e escrita como resultado de uma proposta de formação continuada cooperativa**. RBLA, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 533-556, 2012.

KERSCH, D. F.; MARQUES, R. G. **Leitura e escrita em Projeto Didático de Gênero: o uso de tecnologias e o desenvolvimento das capacidades de linguagem**. Eutomia, Recife, 15 (1): 384-407, jul. 2015.

KLEIMAN, A. B. **EJA e o ensino da língua materna: relevância dos projetos de letramento**. EJA EM DEBATE, Florianópolis, vol. 1, n. 1. nov. 2012.

KLEIMAN, A. B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

KLEIMAN, A. B. **O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?** In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Orgs.). **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 223-243.

KLEIMAN, A. B. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel – Unicamp, MEC, 2005.

KLEIMAN, A. B. **Projetos de Letramento na Educação Infantil**. Revista Caminhos em Linguística Aplicada, Unitau, vol. 1, n. 1, p. 1-10. 2009(b).

KLEIMAN, A. B. **Projetos dentro de projetos: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento**. Scripta, Belo Horizonte, v. 13, n. 24, p. 17-30, 1º sem. 2009(a).

KLEIMAN, A. B.; CENICEROS, R. C.; TINOCO, G. **Projetos de letramento no ensino médio**. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Múltiplas linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo, Parábola, 2013.

KLEIMAN, A. B. **Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio.** In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo, Parábola, 2006(a).

KLEIMAN, A. B. **Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento.** In: CORRÊA, M. (org) **Ensino de Língua: Letramento e Representações.** Campinas: Mercado de letras, 2006(b).

LENHARO, R. I. **Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social.** Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2016.

LISBOA, I. V. P. **A análise linguística como uma dimensão do estudo do gênero textual através de projetos didáticos de gênero.** Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2014.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** 2ª edição. São Paulo: EPU, 2013.

MACHADO, A. R. **Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional.** Veredas. Revista de Estudos Linguísticos, MG, v. 11, n. 2, p. 22- 40, 2007.

MACHADO, A. R. **Para compreender melhor o gênero diário de leitura.** In: MACHADO, A. R.; TARDELLI, A. L.; LOUSADA, E. Trabalhos de pesquisa: Diários de leitura para a revisão bibliográfica. São Paulo: Parábola, 2007.

MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. **A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros.** Linguagem em (dis)curso. Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MACHADO, A. R.; GUIMARÃES, A. M. M. **O interacionismo sociodiscursivo no Brasil.** In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.). Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas: Mercado de Letras, 1 ed., v. 1, p. 17-42, 2009.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. **As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional.** Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, vol. 16, n. especial 1, p. 35-46. 2013.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais, definição e funcionalidade.** In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. Gêneros textuais & ensino. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação.** In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. 4ª ed. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2011.

MARTINS, J. S. **Projetos de pesquisa: estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula.** Campinas: Armazém do Ipê, 2005.

MENDONÇA, M. R. S. **Análise linguística no ensino médio**: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org) et al. Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MICOTTI, M. C. O. (org). **Leitura e escrita**: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos. São Paulo: Contexto, 2009.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed., Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NASCIMENTO, E. L.; PEREIRA, L. **Mediação**: instrumentos semióticos para aprendizagens e desenvolvimento. In: BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais. Campinas, SP, Editora Pontes, p. 97-124, 2014.

PEREIRA, R. C. M.; MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Orgs.). **Letramentos e práticas formativas**: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

RABELLO, K. R. **O uso de artigos midiáticos de divulgação científica em um Projeto Didático de Gênero**: uma proposta para construção do aprendizado interdisciplinar em sala de aula. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2015(a).

RABELLO, K. R. **Projeto didático de gênero com artigos midiáticos de divulgação científica**: uma possibilidade de didatização de gêneros do expor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A; KERSCH, D. F. (orgs) Reflexões sobre projetos didáticos de gênero. Campinas: Mercado das Letras, 2015(b).

REINALDO, M. A.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais como prática social e seu ensino**. In: REINALDO, M. A.; MARCUSCHI, B.; DIONISIO, A. (orgs). Gêneros textuais: práticas de pesquisa e práticas de ensino. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012.

SANTOS, I. B. A. **Projetos de Letramento na educação de jovens e adultos**: o ensino da escrita em uma perspectiva emancipatória. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Letras. Natal, 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo. Campinas: Mercado de Letras, [2004], 2013.

SCHNEUWLY, B. **Gêneros e tipos de discurso**: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, p.19-34, 2013.

SILVA, C. M. R. **O modelo didático do gênero comentário jornalístico radiofônico**: uma necessária etapa para intervenção didática. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP. São Paulo, 2009.

SUASSUNA, L.; MELO, I. F.; COELHO, W. E. **O projeto didático**: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto a análise linguística. In: BUNZEN, C.;

MENDONÇA, M. (Org.). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006.

STUTZ, L. **Sequência didáticas, socialização de diários e autoconfrontação**: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Londrina, 2012.

SWIDERSKI, R. M. da S.; COSTA-HÜBES, T. da C. **Abordagem sociointeracionista & sequência didática**: relato de uma experiência. *Línguas & Letras*, v. 10, n. 18, 1º sem. 2009.

TINOCO, G. A. **Pluralidade cultural, projeto de letramento, formação docente**: ressignificações possíveis. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; GRANDE, P. (orgs). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

TINOCO, G. A. **Projetos de letramento**: ação e formação de professores de língua materna. Tese (Doutorado) – Universidade de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2008.

TINOCO, G. A. **Usos sociais da escrita + projetos de letramento = ressignificação do ensino de língua portuguesa**. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (orgs). *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. São Carlos. Editora Claraluz, 2009.

WELLS, G. **La union de las dimensiones sociales, intelectuales y afectivas de la educacion para transformar la sociedad**. In: ALCALDE, A. I. et al. *Trasnformando la escuela: las comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Editorial Grao. 2006, p. 19-28.