



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE CENTRO DE
HUMANIDADES – CH
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS – UAL

**ARTICULAÇÃO ENTRE ESCRITA E ANÁLISE
LINGUÍSTICA EM ATIVIDADES DE FORMAÇÃO
DOCENTE: ESTUDO DE CASO EM CURSO DE EXTENSÃO
SOBRE DIDATIZAÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS**

Gabrielle Dantas Guimarães

CAMPINA GRANDE – PB 2018

GABRIELLE DANTAS GUIMARÃES

**ARTICULAÇÃO ENTRE ESCRITA E ANÁLISE
LINGUÍSTICA EM ATIVIDADES DE FORMAÇÃO
DOCENTE: ESTUDO DE CASO EM CURSO DE EXTENSÃO
SOBRE DIDATIZAÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS**

Monografia apresentada ao curso de Letras –
Licenciatura em Língua Portuguesa da Universidade
Federal de Campina Grande como requisito parcial
para a conclusão do curso.

Orientadora: Profa. Ma. Milene Bazarim

G963a Guimarães, Gabrielle Dantas.

Articulação entre escrita e análise lingüística em atividades de formação docente: estudo de caso em curso de extensão sobre didatização de gêneros textuais / Gabrielle Dantas Guimarães. – Campina Grande, 2018.

86 f. : il. color.

Monografia (Graduação em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2018.

"Orientação: Prof.^a M.^a Milene Bazarim".

Referências.

1. Análise linguística. 2. Curso de extensão. 3. Formação continuada. I. Bazarim, Milene. II. Título.

CDU 81'1(043)

GABRIELLE DANTAS GUIMARÃES

**ARTICULAÇÃO ENTRE ESCRITA E ANÁLISE
LINGUÍSTICA EM ATIVIDADES DE FORMAÇÃO
DOCENTE: ESTUDO DE CASO EM CURSO DE
EXTENSÃO SOBRE DIDATIZAÇÃO DE GÊNEROS
TEXTUAIS**

Monografia apresentada ao curso de Letras –
Licenciatura em Língua Portuguesa da
Universidade Federal de Campina Grande
como requisito parcial para a conclusão do
curso.

Orientadora: Profa. Ma. Milene Bazarim

Aprovada em 19 de dezembro 2018.

Banca Examinadora:

Milene Bazarim

Profa. Ma. Milene Bazarim (orientadora UFCG/UAL)

José Herbertt Neves Florencio

José Herbertt Neves Florencio (UAL/UFCG) – Membro Titular

Ma Augusta S.M. Reinaldo

Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo (UAL/UFCG) – Membro Titular

Fabiana Ramos (UAED/UFGC) – Suplente

Dedico esse trabalho a minhas grandes inspirações: “Mainha” Cléo, que sem querer, me mostrou a grandiosidade dessa profissão, e “Painho” Joselito, que, mais do que a educação formal, me ofereceu a formação humana. Foi o que de mais importante vocês fizeram por mim ♥.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que foi minha maior força nos momentos de angústia e desespero. Sem ele, nada disso seria possível. Obrigada, senhor, por colocar esperança, amor e fé no meu coração.

Gostaria de agradecer a minha família, especialmente, meu pai Joselito e minha mãe Cléo, que juntos enfrentaram tantas dificuldades para que eu pudesse estudar. A minha irmã e cunhado Drielle e Valdir, que me deram um grande presente durante essa caminhada acadêmica (Lorenzo): grata pelo apoio e torcida. Sou grata a minha avó Joana, que me proporcionou os mais sábios ensinamentos.

Ao meu hoje namorado Thiago Muniz, por entender minhas angústias e sonhar meus sonhos. Obrigada, meu amor, por suportar as crises de estresse e minha ausência em diversos momentos.

Agradeço ao PIBIC/UFCG e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil (CNPq) a oportunidade que a mim foi concedida que me permitiu experimentar novas ferramentas para construção do conhecimento científico e me possibilitou apreender informações de suma importância para meu desenvolvimento acadêmico e profissional.

Sou imensamente agradecida a minha orientadora de iniciação científica, Professora Dra. Maria Augusta Reinaldo. Agradeço, especialmente, pela disponibilidade, paciência e delicadeza.

A minha amiga e orientadora Milene Bazarim, pelas valiosas orientações, por iluminar meus pensamentos e atenuar as minhas dúvidas nos momentos em que minhas ideias não convenciam a mim mesma.

A toda minha família que se fez presente de alguma forma para a minha formação. Meu eterno agradecimento a todos os meus amigos, que deram uma contribuição valiosa para a minha jornada acadêmica. Em especial João Vitor e Luana, grata pelos conselhos, palavras de apoio, puxões de orelha e risadas. Só tenho a agradecer e dizer que esse TCC também é de vocês.

Aos professores, que acompanharam a minha jornada acadêmica de perto e deram muito apoio em sala de aula.

Aos meus amigos Maynara, Victor, Alexandre que sempre me apoiaram e acreditaram em mim. Aos meus irmãos em Cristo, que foram ALICERCE na minha vida espiritual.

Às minhas amigas da “escola das grandes conquistas”, gostaria de agradecer e dizer que nem sempre a “derrota é quase certa”, amo vocês.

Agradeço a todos que fizeram parte desta caminhada ao meu lado.

Que venha o futuro!

“A *grande conquista* é o resultado de pequenas vitórias que passam despercebidas.”

- Paulo Coelho

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados de uma investigação que analisou como os professores do curso de extensão “*Didatização de gêneros textuais: articulação entre escrita e análise linguística*” compreenderam e realizaram a articulação entre os saberes sobre análise linguística e escrita nas atividades. Esse curso de extensão aconteceu em 2017 através de uma parceria entre a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) – Unidade Acadêmica de Letras (UAL) e Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão (PROPEX) – e Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande (SEDUC). Esta é uma pesquisa realizada no campo de estudos da Linguística Aplicada, a qual, no que diz respeito à metodologia geral, pode ser classificada como uma pesquisa qualitativa, na qual os registros foram gerados em um contexto de pesquisa participante. Para análise do *corpus*, composto por 23 documentos, foram utilizados procedimentos do estudo de caso. Tais análises foram fundamentadas, principalmente, pela concepção de análise linguística (AL) de Bezerra, Reinaldo (2013) e Aparício (2006). Os resultados mostram que além dos três níveis AL (1 – sequencial-composicional; 2 – de textualização; 3 – enunciativo), nas atividades há ocorrências que apontam também para o nível convencional/normativo. Tendo em vista que essas ocorrências, geralmente, se dão em uma mesma atividade, a tendência conciliadora é a que prevalece. Em relação aos possíveis efeitos do curso na formação continuada de professores de LP, foi possível verificar que as cursistas reconheceram os efeitos positivos da extensão para a reconfiguração de sua prática docente, no entanto, apontaram também a necessidade de uma abordagem mais aprofundada da AL. Esses resultados são relevantes, pois indicam caminhos que podem ser seguidos no processo de formação continuada através de cursos de extensão.

Palavras-chave: análise linguística; curso de extensão; formação continuada.

LISTA DE EXEMPLOS

Exemplo 1 – Atividade 1 A - diagnóstico cursistas - carta.	36
Exemplo 2 – Carta-reposta da cursista Paloma.	37
Exemplo 3 – Atividade 1 B - diagnóstico cursistas – correção de texto de aluno.	38
Exemplo 4 – Atividade 1 B - diagnóstico cursistas – correção de texto de aluno pela cursista Paloma.	39
Exemplo 5 – Atividade 1 C - diagnóstico cursistas – análise de produção textual de aluno para diagnóstico.	40
Exemplo 6 – Atividade 1 D - Elaboração de atividade para diagnóstico dos alunos.	44
Exemplo 7 – Atividade 2 – Reconfiguração da correção de texto (1B).....	45
Exemplo 8 – Reconfiguração da correção.....	46
Exemplo 9 – Atividade 3 - Correção de texto.....	47
Exemplo 10 – Atividade 4 - Análise de atividades de reescrita.	49
Exemplo 11 – Atividade 5 - Diagnóstico final cursistas – análise de produção textual de aluno.....	55
Exemplo 12 – Atividade 6 - Questionário de avaliação do curso.....	59
Exemplo 13 – Trecho da atividade 1 C.....	66
Exemplo 14 – Trecho da atividade 1 C.....	67
Exemplo 15 – Trecho da atividade 4.	68
Exemplo 16 – Trecho da atividade 4.	68
Exemplo 17 – Trecho da atividade 1C.....	69
Exemplo 18 – Trecho da atividade 4.	69
Exemplo 19 – Trecho da atividade 5 (Juliana).	70
Exemplo 20 – Trecho da atividade 4 (Vitória).	71
Exemplo 21 – Trecho do exemplo 4 da atividade 4 (Vitória).....	72
Exemplo 22 – Exemplo 22 trecho da atividade 5 (Vitória).	72
Exemplo 23 – Trecho da atividade 4 (Juliana).	73
Exemplo 24 – Trecho da atividade 1C (Juliana).....	73
Exemplo 25 – Trecho da atividade 5 (Paloma).....	74
Exemplo 26 – Trecho da atividade 4 (Juliana)	75

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Verbetes produzidos por alunos do primeiro ano.	28
Figura 2 –	Cursistas realizando as atividades do segundo encontro presencial.	29
Figura 3 –	Slides do terceiro encontro.....	30

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos do corpus.....	34
Quadro 2 – Professoras colaboradoras.....	62
Quadro 3 – Níveis de AL.	64
Quadro 4 – Tendências de AL.	65
Quadro 5 – Feedback das professoras colaboradoras.	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Atividades por cursista.....	62
Tabela 2 –	Níveis de AL nas atividades propostas pelo curso.....	65
Tabela 3 –	Níveis de AL nas atividades das professoras colaboradoras.	69

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	DAS CONCEPÇÕES ÀS POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO ENTRE ESCRITA E ANÁLISE LINGUÍSTICA: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	16
2.1	Concepções de escrita.....	16
2.2	Ideias e concepções de gramática	17
2.3	Níveis e concepções de AL	21
2.4	Ensino de Língua Portuguesa: articulação entre Análise Linguística e Escrita	22
3	A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA (LA): A PESQUISA CIENTÍFICA, SEUS ENFOQUES E CONTEXTUALIZAÇÃO	25
3.1	Caracterização da pesquisa	25
3.2	Contexto e procedimentos para a geração e/ou coleta de registros	26
3.2.1	As ações do projeto “Didatização de gêneros textuais: articulação entre escrita e análise linguística”	27
3.3	A apresentação do <i>corpus</i>	34
4	A ARTICULAÇÃO ENTRE ESCRITA E ANÁLISE LINGUÍSTICA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO CURSO DE EXTENSÃO	64
4.1	Níveis e tendências de análise linguística (AL)	64
4.2	Os possíveis efeitos do curso de extensão na formação continuada das cursistas ..	76
5	CONSIDERAÇÃO FINAIS	80
	REFERÊNCIAS	82
	ANEXO	84

1 INTRODUÇÃO

Baseando-me na minha experiência de estagiária em aulas de Língua Portuguesa para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, inquieta-me a lacuna na minha formação referente aos estudos de análise linguística e de sua contribuição para o ensino de língua materna, sobretudo ao ensino da escrita.

Com a preocupação de criar um espaço para estudo e apoio à minha atuação como futura professora da Educação Básica, inscrevi-me como participante do Curso “Didatização de gêneros textuais: articulação entre escrita e análise linguística”¹.

Esse curso de extensão estava vinculado ao Programa de Extensão 2017 – “A didatização de gêneros textuais no ensino fundamental: da orientação à prática no ensino de Língua Portuguesa”. O público alvo eram os graduandos de Letras e Pedagogia da UFCG, os quais assumiram a função de monitores, bem como professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Campina Grande – PB. O referido programa foi realizado entre junho e dezembro de 2017, através de encontros quinzenais no período noturno numa das dependências do Museu Vivo da Ciência e Tecnologia de Campina Grande-PB.

A oferta desse curso de extensão foi motivada por lacunas significativas detectadas na formação inicial desses professores no curso de extensão oferecido no ano de 2016². As dificuldades identificadas referiam-se não somente ao pouco conhecimento em relação às teorias relacionadas à análise linguística, mas, sobretudo, ao também incipiente conhecimento sobre o processo e os procedimentos de didatização.

A pesquisa e o ensino com temas da escrita e da análise linguística, ao contrário do que pode parecer, não são recentes. Isso aconteceu porque se passou a observar que a língua exercia mais funções do que se imaginava e que as habilidades de ler e escrever eram de grande valia para o cumprimento de funções sociais. Como afirma Ivanic (2004, p. 234 apud PINTON, 2010), “a escrita é um propósito comunicativo dentro de um determinado contexto social.”

¹ Trata-se de um curso vinculado ao Projeto de pesquisa *Gêneros textuais como objeto de ensino: perspectivas teóricas e instrumentos didáticos* (Plataforma Brasil CAAE Nº 6490118; Parecer 2.065.140), sob coordenação da Prof.^a Dr.^a Maria Augusta Reinaldo, e ao Grupo de Pesquisa “Teoria da Linguagem e Ensino” (Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil – CNPq).

² Curso de Extensão “ A DIDATIZAÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL”, 23096.016901/16-21 (aprovado na reunião da UAL de 18 de maio de 2016), carga horária de 90 horas, execução de julho a dezembro de 2016.

No que diz respeito à análise linguística (AL), antes do surgimento, divulgação e popularização da expressão AL, já havia estudos sobre tanto as regras da LP quanto seu ensino, entre eles, destacamos: Por que (não) ensinar gramática na escola (POSSENTI, 1996); Gramática e Interação (TRAVAGLIA, 1996); O texto na sala de aula (GERALDI, 1984) etc. Nesses estudos, em vez do termo AL, ainda aparece majoritariamente “gramática”³.

Mesmo quando se utilizava o termo “gramática”, diversas concepções tinham que ser consideradas. Foi só em 1998, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais – (PCN) (BRASIL, 1998) que o termo AL se popularizou ao ser apresentado, juntamente com a oralidade, a leitura e a escrita, como um eixo de ensino de Língua Portuguesa (LP). A partir daí, a expressão “análise linguística” é localizada em diversas produções acadêmicas dirigidas aos professores de Educação Básica, sempre remetendo a conceitos variados. Embora tenha sido instituída como eixo de ensino, Bezerra e Reinaldo (2013) apontam que a AL não foi abordada no ensino de LP na mesma proporção que os eixos de leitura e escrita. Ainda é possível constatar o estudo do componente linguístico à luz da norma e/ou da descrição estrutural sem estabelecer uma relação com o plano textual- enunciativo dos diversos gêneros textuais.

A nossa participação em curso voltado para a tentativa de articulação entre AL e escrita, permite-nos trilhar um caminho que vai da análise à prática. Iniciamos com as observações no curso, seguimos com a coleta de atividades realizadas pelos cursistas que atendessem aos nossos objetivos de estudo. Posteriormente, aprofundamos a reflexão sobre as teorias que fundamentam nossa análise, a qual será centrada nas atividades respondidas por professoras em formação continuada que participaram do curso de extensão.

Assim, para nortear a nossa investigação acerca das dificuldades dos cursistas detectadas no curso referido, construímos a seguinte **pergunta de pesquisa**: como se deu a articulação entre escrita e análise linguística nas atividades realizadas no curso de extensão “didatização de gêneros textuais: articulação entre escrita e análise linguística”?

A partir dessa questão, tornou-se necessário identificar quais os níveis de AL são contemplados nas atividades, os quais apontam para as tendências de AL, para, em seguida detectarmos, os efeitos do curso na forma como os professores compreendem a AL.

³ Com isso, não queremos dizer que AL corresponda à gramática, mas sim que, atualmente, os estudos, principalmente sobre ensino, têm preferido o termo AL justamente porque ele supera a concepção tradicional de gramática e de ensino de gramática. Na obra de Geraldi (1984), temos um dos primeiros registros do uso da expressão análise linguística.

Para responder tal pergunta, temos como **objetivo geral** analisar como os professores do curso de extensão “*Didatização de gêneros textuais: articulação entre escrita e análise linguística*” compreendem e realizam a articulação entre os saberes sobre análise linguística e escrita nas atividades e como **objetivos específicos**: a) identificar e compreender os níveis e as tendências e de AL contempladas nas atividades; b) analisar os possíveis efeitos do curso de extensão na compreensão dos cursistas acerca da articulação entre análise linguística e escrita.

Como se trata de uma pesquisa participante, realizamos observação e coleta de registros (sobretudo, exercícios de análise de atividades para o ensino de LP) durante o curso. Diante dos objetivos da presente pesquisa, foram selecionadas atividades realizadas por três professoras. Levando em consideração os objetivos da pesquisa, os procedimentos de análise observam como *unidades de análise* as atividades respondidas pelas professoras do curso. Os níveis e as tendências de AL são *categorias de análise*.

Essa pesquisa se justifica porque, no plano individual, permite-nos enfrentar a nossa própria dificuldade em relação à AL. Nesse caminho, também será possível compreender as dificuldades envolvidas no processo de didatização da AL, as quais emergirão da análise das atividades respondidas pelas professoras colaboradoras. Compreendendo a natureza dessas dificuldades, poderemos apresentar caminhos para que a AL seja considerada uma aliada no processo de ampliação da competência de escrita dos alunos e não algo a ser evitado nas aulas.

Nesse contexto, torna-se relevante a pesquisa sobre procedimentos de didatização que envolvam a AL e suas implicações para o ensino de LP no Ensino Fundamental, em especial, nas escolas do município de Campina Grande-PB. Além disso, como toda a pesquisa foi realizada a partir de um curso de extensão, será possível refletir sobre esse método de formação continuada pode contribuir para a ampliação dos conhecimentos e aprimoramento do desenvolvimento profissional das cursistas que já atuam como professoras da rede municipal de ensino de Campina Grande – PB.

2 DAS CONCEPÇÕES ÀS POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO ENTRE ESCRITA E ANÁLISE LINGUÍSTICA: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Neste capítulo, discutimos, ainda que brevemente, os principais conceitos que informam nosso trabalho. Embora o foco do nosso trabalho seja a AL, primeiramente, falamos um pouco sobre as concepções de escrita, por conta do foco que ela teve no curso de extensão. A seguir, há a seção de ideias e concepções sobre gramática e AL, na qual partimos das concepções de gramática até chegar à AL; posteriormente, apresentamos os níveis e tendências de AL e, por fim, algumas reflexões sobre as possibilidades de articulação entre escrita e AL.

2.1 Concepções de escrita

Tradicionalmente, segundo Ivanic (2004 apud PINTON, 2010), pensava-se que a língua escrita era meramente um código que materializava a fala. Seguindo essa orientação, a leitura seria a decodificação desse código e a escrita, a reprodução do código. Enxergar somente isso é fechar os olhos às funções que a leitura e a escrita exercem num contexto social onde tais manifestações são imprescindíveis para a participação efetiva do indivíduo nesse contexto. Isso porque se passou a observar que a língua exercia mais funções do que se imaginava e que as habilidades de ler e escrever eram de grande valia para o cumprimento de funções sociais. Como afirma Ivanic (2004 apud PINTON, 2010), “a escrita é um propósito comunicativo dentro de um determinado contexto social.” As nossas práticas baseiam-se e dependem sempre da função do outro ao longo da vida. O indivíduo, inserido num contexto regulado pela escrita, reconhece a importância e a necessidade em ser participante dessa prática, buscando aprendê-la e desenvolvê-la para se fazer um sujeito atuante e interativo.

A escola assume um importante papel na orientação do indivíduo para a prática da escrita. No entanto, durante muito tempo, ela tem sustentado um mito, dentre vários outros, de que escrever bem é um dom (GARCEZ, 1998 apud PEREIRA, 2018), e isso tem causado muitos bloqueios em pessoas que, ao incorporarem essa falsa ideia, travam-se criativamente ao se verem diante de um papel em branco. O professor, numa atitude autoritária, ao solicitar uma produção escrita, simplesmente tem abastecido o aluno com regras gramaticais descontextualizadas e algumas “dicas” de como escrever, esperando que, como em uma receita pronta, instantaneamente o aluno produzisse um bom texto.

Dessa forma, o curso em questão se torna importante, pois parte da concepção de que é escrita não é um dom e, por isso, pode ser aprendida. Essa aprendizagem, no entanto, só será significativa se houver práticas de ensino que colaborem para isso. É através do processo de didatização que o professor poder aderir à prática de ensino às quais esteja subjacente a concepção de escrita como uma prática com propósito comunicativo.

2.2 Ideias e concepções de gramática

Conforme já apontado na introdução deste trabalho, mesmo quando se utilizava o termo “gramática”, diversas concepções tinham que ser consideradas. Em Possenti (2001) e Travaglia (1996; 2000), por exemplo, são apresentadas três concepções: 1) como um conjunto de regras que o falante/usuário da língua tem que seguir (gramática normativa); 2) como um conjunto de regras que “o cientista encontra nos dados que analisa, à luz de determinada teoria e método” (TRAVAGLIA, 1996; 2000, p.27) (gramática descritiva); 3) conjunto de regras que o falante/usuário da língua aprendeu e usa nos mais diversos contextos (gramática internalizada).

Em comum, todas essas concepções tratam a gramática como um conjunto de regras de uma determinada língua. As diferenças, no entanto, são inúmeras e nem tão sutis. No que diz respeito à filiação teórica, a concepção 1 está baseada na Gramática Tradicional (GT) e no Behaviorismo. As regras, nessa concepção, são concebidas numa perspectiva prescritiva, isto é, como se já estivessem prontas, não pudessem ser mudadas e tivessem que ser aprendidas mediante a instrução específica; o sujeito que não utiliza essas regras teria um problema cognitivo (não pensaria de forma adequada). De acordo com essa concepção tradicional de gramática, os objetos de ensino seriam as classificações (metalinguagem) e normas (certo x errado) da língua. O modelo de ensino de língua baseado nessa concepção de gramática possui as seguintes características: a) aprende-se através da repetição mecânica (uso de cópia como principal estratégia para o ensino da escrita, por exemplo); b) diferenciação entre o certo x errado (tudo que é considerado certo ou padrão está inspirado em autores clássicos da literatura); c) a língua é estudada totalmente fora do seu contexto de uso; d) o ensino é organizado tendo em vista o grau de complexidade da metalinguagem e os níveis de descrição da língua: fonético/fonológico, morfológico, sintático e semântico; e) as aulas são eminentemente expositivas (GERALDI, 2001; POSSENTI, 2001; TRAVAGLIA, 1996; 2000).

Já a concepção 2 está fundamentada teoricamente: a) na Linguística Estruturalista, no Gerativismo e c) na Teoria da Comunicação/Escola de Praga. Associadas ao estruturalismo, as regras são consideradas como regras de sistema, logo imutáveis; já para o gerativismo, elas são inatas, mas podem sofrer alterações no período de aquisição; para a teoria da comunicação, essas regras seriam decorrentes da necessidade comunicativa do falante. Ao se aderir a essa concepção de gramática, passam a ser objeto de ensino: a) descrição do sistema (metalinguagem); b) não há ensino (instrução), mas sim aquisição; elementos e funções da comunicação (metalinguagem).

De acordo com essa concepção de gramática, o modelo didático teria as seguintes características: a) é baseado na identificação e classificação dos elementos do sistema: metalinguagem (chega até as relações entre as palavras em uma frase e até as relações entre orações em um período); b) a língua é estudada fora do seu contexto de uso; c) a unidade de estudo é a frase ou o texto, mas apenas para classificação; d) o ensino é organizado tendo em vista o grau de complexidade da metalinguagem (da menos complexa para a mais complexa; frase - período - texto); e) aula tradicional e expositiva (GERALDI, 2001; POSSENTI, 2001; TRAVAGLIA, 1996; 2000).

Na terceira concepção de gramática, a fundamentação está baseada na Linguística Funcionalista, Linguística Textual, Sociolinguística, Linguística Discursiva (baseada nos estudos bakhtinianos), Análise da Conversação, Análise do Discurso. Nessa concepção, as regras são flexíveis e mutáveis e podem ser adequadas aos diferentes contextos; há espaço para discutir a variação linguística sincrônica. Os objetos de ensino são as práticas de uso da linguagem: gêneros (enunciados relativamente estáveis) que se materializam em textos empíricos, os quais utilizam os elementos linguísticos disponíveis na língua para obter um determinado efeito de sentido. O modelo didático possui as seguintes características: a) aprendizagem se dá através da interação; b) a língua não é estudada sem a relação com o sujeito e o contexto (quem fala, para quem fala, por que fala, onde fala...); c) trabalha-se com unidades maiores: discursos/textos; d) o ensino é organizado através de projetos e sequências didáticas: gênero textual/discursivo como ferramenta de ensino; e) há diversas metodologias de ensino: aula expositiva, dialogada, estudo de caso, ensino baseado em problema, pesquisa etc. (POSSENTI, 2001; TRAVAGLIA, 1996; 2000).

Aparício (2006, p.63-64), ao analisar propostas de ensino de gramática inovadoras, as quais estariam associadas a essa terceira concepção de gramática, percebeu, por exemplo, que na proposta de Travaglia (1996) de uma gramática reflexiva, o trabalho de reflexão não seria

apenas sobre o que o aluno já domina inconscientemente, voltado para a descrição, mas sim para a aquisição de novas habilidades linguísticas. Nesse sentido, conforme apontado em Aparício (2006, p.64), para Travaglia (1996) seria possível fazer dois tipos de trabalho com a gramática reflexiva: um, de natureza predominantemente estrutural da língua, no qual as atividades possibilitariam ao aluno explicitar fatos da estrutura e do funcionamento da língua; outro, mais voltado à semântica e à pragmática, cujas atividades teriam como foco os efeitos de sentido dos elementos linguísticos nos textos.

No que diz respeito ao primeiro tipo de reflexão sobre a língua, Aparício (2006) percebeu que em Travaglia (1996), ao invés de pautar-se pela apresentação da teoria gramatical pronta para o aluno, privilegia-se a construção de atividades que o levem a redescobrir fatos já estabelecidos pelos linguistas em seus estudos. Os conteúdos, no entanto, seriam os mesmos que tradicionalmente têm sido enfocados nas aulas de gramática, a mudança ocorreria apenas na metodologia de ensino.

Já o segundo tipo de trabalho com a gramática reflexiva proposto por Travaglia (1996), segundo Aparício (2006), estaria focado no desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, uma vez que se preocuparia mais com a forma de atuar usando a língua do que com a classificação de elementos linguísticos. Segundo Aparício (2006),

Nas atividades desse tipo de gramática reflexiva a relação paradigmática é fundamental, pois de acordo com Travaglia (1996), a reflexão está voltada para a testagem de alternativas de recursos linguísticos a serem utilizados, para a comparação dos efeitos de sentido que esses recursos podem produzir em dada situação de interação comunicativa. (APARÍCIO, 2006, p. 64)

Enfim, conforme percebeu Aparício (2006), para Travaglia (1996), as atividades de ensino de LP que aderem a esse conceito de gramática reflexiva devem sempre fazer o aluno pensar na razão de se usar determinado recurso em determinada situação comunicativa a fim de obter um determinado efeito de sentido. A partir de atividades realizadas segundo essa concepção, o aluno passaria a utilizar os recursos da língua com mais segurança em diversos contextos, inclusive nos de leitura e produção de textos de diferentes gêneros.

Antes dessas reflexões, conforme Aparício (2006), o ensino era baseado no depósito de informações e na memorização, sendo que o principal objetivo da última etapa da educação básica era preparar o aluno para ser aprovado nos exames para acesso ao Ensino Superior. Seguramente, o que há de inovador nesse processo de transformação é o foco do ensino baseado na reflexão sobre os elementos linguísticos. E o mecanismo utilizado pelo professor

para efetivar essa reflexão sobre a língua será a Análise Linguística (AL).

Segundo Aparício (2006, p. 75), esse termo, AL, foi idealizado por Geraldi (1984) no capítulo: *Unidades básicas do ensino de português*. Nele, o autor propôs uma nova abordagem de estudo/ensino da gramática na qual teria prioridade não a metalinguagem descontextualizada, de frases inventadas e com foco nas unidades mínimas da língua (fonema, palavra, frase etc.), mas um ensino efetivamente fundamentado no texto e que priorizasse a reflexão sobre a função da língua e a importância destas para a construção dos sentidos nele contidos. Geraldi (1984) salienta que, a partir dos textos dos alunos, o professor deve considerar os efeitos de sentido e não apenas questões ortográficas e sintáticas, de modo que leve esses alunos a socializar suas produções com seus colegas e não somente com o professor, na maioria das vezes único interlocutor. Sendo assim, a abordagem dos fenômenos gramaticais, textuais e discursivos deve acontecer a partir de produções escritas dos alunos (análise epilinguística). Generalizando, conforme Aparício (2006), nesse primeiro momento, pode-se afirmar que a AL considera o sujeito como participante ativo do processo de interlocução e visa ao seu desenvolvimento linguístico- discursivo mediante práticas contextualizadas de ensino.

De acordo com Bezerra e Reinaldo (2013), no entanto, também a expressão análise linguística tem assumido vários sentidos, passando a ser encontrada em diferentes contextos como sinônimo de “conhecimentos gramaticais”, como de “conhecimentos linguísticos” e, às vezes, de “normas” (BEZERRA; REINALDO, 2013, p.33). Como se vê, a expressão remete a vários fundamentos teóricos que vão desde os conhecimentos da Gramática Tradicional aos conhecimentos das diversas correntes linguísticas. Nessa batalha de teorias, segundo Aparício (2006), de um lado estão os que insistem em manter um sistema que enfoca as formas linguísticas por elas mesmas e, de outro, os que almejam um ensino que beneficie a reflexão sobre o uso das formas linguísticas e que, igualmente, possibilite o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos. Noutras palavras: dispõem-se a romper com a prática tradicional-normativa de ensino de gramática.

Diante das considerações apresentadas sobre o ensino de gramática e a prática da análise linguística, pode-se constatar que há diferenças significativas na abordagem das questões gramaticais. Porém, ensinar gramática será necessariamente ensinar análise linguística caso o professor compreenda que ensinar gramática é favorecer a reflexão sobre os usos linguísticos. Com isso, automaticamente ele irá ensinar por meio de análises linguísticas.

2.3 Níveis e concepções de AL

Em Bezerra e Reinaldo (2013), são apresentadas três tendências na abordagem da AL no ensino de LP: a *conservadora*, a *inovadora* e a *conciliadora*. A *conservadora* enfatiza os conhecimentos propostos pela Gramática Tradicional em seus aspectos descritivos e prescritivos, o texto se apresenta como pretexto para estudar o tópico previamente selecionado. A *inovadora* adota denominações para o estudo da língua inspiradas nas contribuições da linguística e se caracteriza pela não sistematização de temas e atividades relacionadas. Por fim, a *conciliadora* se apresenta como uma tentativa de articulação entre as duas anteriores, pois apresenta denominações para o estudo da língua que refletem influências teóricas oriundas da linguística e da tradição gramatical.

No que diz respeito à prática de AL na sala de aula, Bezerra e Reinaldo (2013) apontam que a aproximação entre os estudos tradicionais sobre a língua materna e os da linguística nem sempre coincide com uma prática de ensino condizente. As autoras ressaltam que há iniciativas de ambos os lados (academia e sala de aula) que buscam diminuir o distanciamento entre a pesquisa e a prática de sala de aula. Essas autoras sugerem “como se pode operacionalizar a didatização de conhecimentos teóricos sobre análise linguística, sem, contudo, pretendendo-se tornar essa forma o *vade mecum* do professor de Língua Portuguesa” (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 64).

Recorrendo a contribuições de linguistas aplicados adeptos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) no Brasil, os quais desenvolveram práticas de análise linguística ancoradas no modelo descendente de análise e produção de texto proposto por Bronckart (1999; 2006), as autoras apresentam três níveis de análise linguística:

1. **Nível sequencial-composicional:** refere-se à organização linear do texto, compondo as sequências textuais;
2. **Nível semântico/de textualização:** corresponde ao conteúdo referencial do texto/ corresponde aos mecanismos de textualização;
3. **Nível enunciativo:** aos atos de discursos e sua relação com a orientação argumentativa.

Para compreendermos com maior abrangência a noção de sequência composicional (Nível 1), a qual aponta para infraestrutura geral do texto, e que o plano da sequencialidade é o nível que permite a realização de uma análise linguística dos discursos, faz-se necessário mencionarmos que a análise da sequência descritiva proposta pelas autoras é constituída por

quatro macro operações: tematização, aspectualização, relação e expansão por subtematização. O nível da sucessão de dessas macro operações admite uma sequencialidade, que corresponde às sequências textuais. Bezerra e Reinaldo (2013) enfatizam que um texto pode se constituir a partir de uma sequência dominante (ancoragem) e de várias sequências diferentes nela inseridas. Essa relação complexa é fortemente influenciada por aspectos peculiares a cada gênero em que se enquadra o texto. Assim, qualquer que seja o gênero, um texto é composto por segmentos de diferentes sequências, os quais permitem observar as regularidades de organização textual, reconhecíveis, por vezes, por uma série de marcações linguísticas. No nível 2, semântico (de textualidade), encontramos em Bezerra e Reinaldo (2013) as representações discursivas e conexões que remetem ao conteúdo referencial do texto, sendo assim, o responsável pelos mecanismos de textualização. No campo da AL, as operações de textualização seguem pela ligação (construção de unidades semânticas pelas quais se reconhecem os organizadores textuais). Quanto ao nível enunciativo (Nível 3), Bezerra e Reinaldo (2013) alegam a necessidade de uma responsabilidade enunciativa, que expresse seu ponto de vista explicitamente ou implicitamente. Esse ponto de vista serve, portanto, para marcar uma referência ao produto de um ato de enunciação. Assim sendo, essa enunciação convoca vários outros no momento da análise (discurso direto, direto livre, indireto, indireto livre e discurso narrativo). Em resumo, analiticamente, a noção de mecanismo de responsabilização enunciativa serve para marcar que a unidade textual mínima carrega ligação com contexto anterior e posterior além de três dimensões complementares: responsabilidade enunciativa (ponto de vista – quem e o que é dito); referência como representação discursiva (conteúdo proposicional); orientação argumentativa (potencialidade argumentativa do enunciado), também ligados aos níveis 1 e 2 da análise textual, descritos anteriormente.

2.4 Ensino de Língua Portuguesa: articulação entre Análise Linguística e Escrita

O processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa tem sido uma questão bastante discutida pelos educadores nas últimas décadas. As preocupações em torno do fracasso escolar no ensino do Português são evidenciadas pelas constantes pesquisas e projetos de ensino, os quais vêm sendo desenvolvidos por linguistas brasileiros, de modo a conhecer e interpretar a realidade das atividades em torno da linguagem em sala de aula, com o objetivo de implantar reflexões, propor soluções e contribuir, com subsídios teóricos e práticos, no desenvolvimento da prática pedagógica do ensino do Português.

Os estudos mostram, ainda, que nem sempre o professor está consciente da teoria linguística ou do método que embasa o seu trabalho. Muitas vezes, não ocorre uma reflexão sobre os pressupostos da metodologia que adota em sala de aula, chegando mesmo a não saber exatamente o que está fazendo e qual o objetivo pretendido com os seus procedimentos. Essa questão é preocupante, pois não há ensino satisfatório sem o conhecimento profundo da concepção de linguagem e, conseqüentemente, da definição de seu objeto específico, a língua.

Perfeito (2005) elaborou atividades didáticas com professores de Ensino Fundamental, numa sequência descendente, incluindo condições de produção dos textos, tema e recursos enunciativos, textuais e linguísticos, como pode ser visto abaixo. *Contexto de produção relação autor/leitor/texto* – observação de aspectos relativos ao/à: autor/enunciador, destinatário, provável objetivo, local e época de publicação e de circulação; exploração: das inferências, das críticas, das emoções suscitadas; criação de situações-problemas e de transformações, veiculadas a efeitos de sentido do texto etc.

- *Conteúdo temático* – temas que são tratados em textos pertencentes ao gênero em questão.
- *Organização geral* (construção composicional) – a superestrutura, o arranjo textual.
- *Marcas linguísticas e enunciativas* – características do gênero (linguísticas) e do autor (enunciativas), o qual veicula seu texto, fundamentalmente, em determinado gênero (recursos linguístico- expressivos mobilizados) (PERFEITO, 2005, p. 61).

Ainda na mesma orientação descendente de análise do texto para as unidades linguísticas, mais recentemente, Lisboa e Marques (2014) verificaram o papel das oficinas de análise linguística no desenvolvimento das capacidades de linguagem de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (8º Ano), observando os seguintes passos:

- Apresentação de situação comunicativa (o gênero textual a ser trabalhado e sua função no meio social).
- Produção inicial (sondagem dos conhecimentos do aluno a respeito do gênero em questão).
- Oficinas (atividades de leitura, escrita e análise linguística, com o objetivo de desenvolver capacidades específicas para o uso do gênero).
- Produção Final (nova versão do texto após o conhecimento de suas especificidades e o trabalho com as dificuldades apresentadas na escrita a partir da Produção Inicial).
- Autoavaliação, avaliação e reescrita do texto (momentos de trabalhar a sua própria produção a partir de critérios construídos ao longo das oficinas) (LISBOA; MARQUES, 2014, p.141).

Nas duas contribuições brevemente descritas pode-se observar que as propostas de

ensino de língua materna procuram contemplar em suas atividades o caráter descendente das categorias de análise dos textos que materializam os gêneros escritos objetos de estudo: partem do contexto sociointerativo de produção, passam pela organização/estrutura composicional (sequências textuais), pelos mecanismos de textualização (coesão e conexão) e de enunciação (vozes e modalizações), culminando com as convenções gráficas das unidades linguísticas escritas.

Essa perspectiva de análise descendente foi contemplada no curso de extensão, embora nem todas as etapas do processo tenham sido concluídas tendo em vista não só a carga horária disponível, mas, principalmente, o desenvolvimento dos cursistas. Ao eleger-se o gênero como unidade de ensino, um novo horizonte de análise surge, pois uma série de conteúdos se torna objeto de reflexão, portanto, de ensino: o contexto de produção de textos, os gêneros e suas características, as propriedades e suportes em que tais textos circulam, etc.

3 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA (LA): A PESQUISA CIENTÍFICA, SEUS ENFOQUES E CONTEXTUALIZAÇÃO

A pesquisa científica tem por objetivo principal contribuir para a evolução do conhecimento humano em todos os setores, sendo sistematicamente planejada e executada segundo rigorosos critérios de processamento das informações.

Esta pesquisa se insere no campo de investigação da Linguística Aplicada (LA) e tem como objetivo geral analisar como os professores do curso de extensão “*Didatização de gêneros textuais: articulação entre escrita e análise linguística*” compreendem e realizam a articulação entre os saberes sobre análise linguística e escrita nas atividades. Baseando- nos, principalmente, em Gil (2009) e Moreira e Caleffe (2008), apresentamos a caracterização da pesquisa, posteriormente, há uma breve contextualização sobre a geração dos registros e, por fim, a apresentação do *corpus*.

3.1 Caracterização da pesquisa

De acordo com Moreira e Caleffe (2008), não existe um esquema classificatório único das pesquisas, pois a maioria dos textos sobre metodologias apresentam o seu próprio sistema de categorização. Todos esses enfoques de pesquisa científica são importantes para o conhecimento da humanidade e se equiparam em sua significância, o que os diferencia é a forma de estudo. Assim, neste trabalho, caracterizamos a pesquisa, a partir de Moreira e Caleffe (2008), segundo a metodologia geral utilizada, segundo a finalidade; segundo os objetivos e segundo as questões. No que diz respeito à metodologia geral, uma pesquisa científica pode ser caracterizada como: quantitativa ou qualitativa. A primeira é oriunda do positivismo e a segunda, do interpretativismo. Segundo Moreira e Caleffe (2008), a pesquisa qualitativa “explora as características do indivíduo e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 73), enquanto que a pesquisa do tipo quantitativa “explora características e situações de que dados numéricos podem ser obtidos e faz uso da mensuração e estatística” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 73). De acordo com Bazarim (2008), “a discussão ‘qualitativo versus quantitativo’ se apresenta como um falso problema, pois a relação estabelecida entre eles é complementar. Isso fica evidente tendo em vista que ambas utilizam etapas similares relacionadas entre si: realizam observações e avaliação de fenômenos, estabelecem pressupostos ou ideias como

consequência da observação e avaliação realizadas. Dessa forma, no que diz respeito à metodologia geral, a nossa pesquisa, tendo em vista a sua natureza interpretativa, pode ser considerada como eminentemente qualitativa.

De forma mais específica, são utilizadas outras metodologias para a geração e/ou coleta dos registros, bem como para o tratamento analítico desses registros. Considerando-se que, segundo Gil (2009), “a pesquisa participante, assim como a pesquisa ação, caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas” e que a pesquisadora participou como monitora do curso no qual os registros foram gerados, esta é uma pesquisa participante.

Ainda tratando de forma mais específica aspectos relacionados à metodologia, no que diz respeito à análise, podemos dizer que utilizamos elementos do estudo do caso, pois se trata de um estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos (MOREIRA; CALEFFE, 2008). O tratamento analítico à luz do estudo de caso nos permite apresentar

descrições que são complexas e holísticas envolvendo uma diversidade de variáveis não altamente isoláveis; dados que provavelmente são coletados ao menos parcialmente por observação personalística; um estilo de escrita que é informal, talvez narrativo; possivelmente com citações, ilustrações e mesmo alusões a metáforas (STAKE, 1978, p.07 apud BAZARIM, 2013).

Quanto à finalidade prática, é uma **pesquisa aplicada**, pois é realizada a fim de compreender um processo (MOREIRA; CALEFFE, 2008). A partir dessa compreensão, esperamos ser possível apontar *se e como* os professores cursistas, durante o curso de extensão, reconfiguraram sua compreensão acerca da análise linguística. Já se considerarmos seus objetivos (GIL, 2009), esta é uma **pesquisa explicativa**, pois tem como preocupação central identificar os fatores que determinam e/ou contribuem para ocorrência de um fenômeno e/ou processo. Além disso, podemos classificar a pesquisa também de acordo com o tipo de pergunta que estimula a pesquisa. Segundo Moreira e Caleffe (2008), ela pode ser **documental**, pois a fonte de coleta de registros está restrita a documentos oriundos do curso referido, assim como **de avaliação**, que tem como principal foco o valor comparativo dos procedimentos do curso, visando esclarecer a questão a ser avaliada.

3.2 Contexto e procedimentos para a geração e/ou coleta de registros

O contexto de coleta e/ou geração dos registros foi o curso “Didatização de gêneros textuais: articulação entre escrita e análise linguística”, vinculado ao Programa de Extensão

2017 –“A didatização de gêneros textuais no ensino fundamental: da orientação à prática no ensino de Língua Portuguesa”⁴, ministrado pela Profa. Milene Bazarim. Esse curso de extensão foi destinado a professores dos anos iniciais e professores de Língua Portuguesa dos anos finais, vinculados à rede municipal de ensino de Campina Grande, bem como a graduandos do curso de Letras e Pedagogia da UFCG, que assumiram a condição de monitores. O referido curso, com carga horária de 45 horas, ocorreu entre junho e dezembro, no período noturno, com encontros quinzenais, numa das dependências do Museu Vivo da Ciência e Tecnologia de Campina Grande. Participamos desse curso como monitora e como pesquisadora.

Para a realização desta pesquisa, selecionamos os registros de três professoras colaboradoras as quais realizaram a maioria das atividades solicitadas durante o curso. A seguir, apresentamos brevemente as ações realizadas no curso.

3.2.1 As ações do projeto “Didatização de gêneros textuais: articulação entre escrita e análise linguística”

De acordo com o relatório final (REINALDO *et al.*, 2018), esse curso teve como objetivos específicos subsidiar teórica e metodologicamente alunos das Licenciaturas em Letras e Pedagogia da UFCG e professores do Ensino Fundamental para a prática de ensino de Língua Portuguesa a partir da SDG (sequência didática de gênero textual) que articulasse o eixo da escrita e da análise linguística, a fim de que eles pudessem: 1) compreender a natureza do processo de didatização dos gêneros utilizando a SDG como instrumento didático; 2) discutir a noção de gêneros textuais a partir das necessidades do processo de didatização; 3) discutir concepções de escrita e de análise linguística; 4) analisar e produzir uma SDG, articulando escrita e análise linguística, a ser aplicada nos componentes de Estágio Supervisionado e no Ensino Fundamental; 5) refletir sobre a problemática do ensino de gênero nos diferentes eixos do ensino de LP (REINALDO *et al.*, 2018).

Ainda de acordo com o relatório final, foi considerado que o curso tenha oferecido sim subsídios teóricos e metodológicos que empoderaram os cursistas para a elaboração das atividades de uma SDG com foco na escrita. Isso pode ser verificado no depoimento da professora, a seguir,

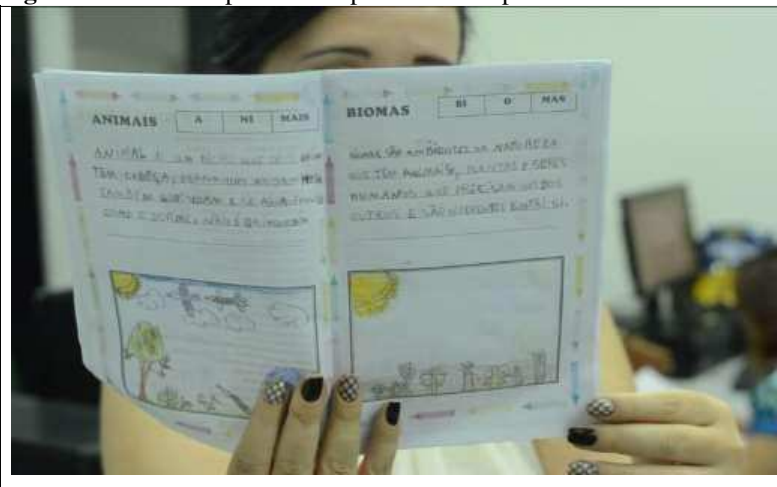
⁴ Esse programa é uma das ações do projeto “GÊNEROS TEXTUAIS COMO OBJETO DE ENSINO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E INSTRUMENTOS DIDÁTICOS”, Processo nº 23096.018175/16-10 UAL/UFCG, Plataforma Brasil CAAE Nº 6490118. Em anexo, termo de consentimento.

[...] neste curso tive a oportunidade de refletir [sobre] minha prática pedagógica relacionada ao trabalho com gêneros textuais, assim como a maneira mais adequada para corrigir as produções escritas dos alunos, que até então, eu higienizava e quase não dava direcionamento para que o aluno conseguisse escrever melhor (Ficha de avaliação 1).

As atividades realizadas durante os encontros, conforme descrição feita a seguir, colaboraram para uma melhor compreensão da natureza do processo de didatização dos gêneros utilizando a SDG como instrumento didático, pois, de acordo com o relatório final: a) as cursistas ficaram mais atentas a contextualização tanto do gênero quanto das propostas de produção; b) propiciaram uma discussão, toda fundamentada em exemplos reais de didatização, sobre a noção de gêneros textuais, enfatizando os aspectos sócio subjetivos; c) aderiram a compreensão da escrita como processo e como trabalho, sobretudo a partir da reconfiguração da concepção de correção de texto (REINALDO *et al.*, 2018). No entanto, no que diz respeito ao nosso objeto do estudo, no próprio relatório, a Profa. Milene Bazarim, a qual ministrou o curso, admite que a abordagem da AL foi feita muito superficialmente. Salienta também que não houve tempo para a elaboração da sequência enquanto produto final, pois, durante o curso, os professores foram construindo atividades respeitando o gênero escolhido e aplicando em sala, na maioria dos casos, sem a mediação do curso (REINALDO *et al.*, 2018).

No relatório final (REINALDO *et al.*, 2018), foram destacados dois resultados: 1) tendo em vista o trabalho com teatro feito na turma do quarto ano, a professora fez um vídeo para participar de um concurso⁵; 2) a produção de livros de verbetes escritos por alunos do primeiro ano.

Figura 1 – Verbetes produzidos por alunos do primeiro ano.



Fonte: REINALDO *et al.* (2018).

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zUV4XvQf6W8&feature=youtu.be>.

Um aspecto a ser destacado é que, embora não tenha sido colocado como objetivo do curso, diz respeito à ampliação do letramento digital dos cursistas. Nos encontros presenciais, os participantes interagiram muito com o computador, pois tinham que acessar o grupo do *Facebook*, baixar arquivo, realizar a atividade e enviá-la por *e-mail*.

Segue uma breve descrição de cada encontro quinzenal quanto aos objetivos, conteúdos, metodologia de acordo com o relatório final (REINALDO *et al.*, 2018).

✓ ENCONTRO I - 30/05/2017

Esse encontro foi realizado com a presença dos cursistas dos 3 projetos⁶ que integravam o programa de extensão e demais convidados. Além da abertura oficial do programa, o objetivo foi, através da palestra proferida pela professora da UFPB Dra. Regina Celi Pereira sobre o tema “O que os professores ensinam quando trabalham gêneros textuais”, ampliar os conhecimentos dos professores sobre a didatização dos gêneros textuais.

✓ ENCONTRO II – 06/06/2017

Figura 2 – Cursistas realizando as atividades do segundo encontro presencial.



Fonte: REINALDO *et al.* (2018).

De acordo com os pressupostos metodológicos adotados pelo curso, o objetivo desse encontro era verificar como os cursistas compreendem a natureza do processo de didatização

⁶ Projeto 1: Didatização de gêneros textuais: articulação entre leitura e análise linguística; Projeto 2: Didatização de gêneros textuais: articulação entre leitura e análise linguística; Projeto 3: *Didatização de gêneros textuais: articulação entre leitura, análise linguística e Escrita.*

de gênero textual, mais especificamente no que diz respeito à articulação entre ensino de escrita e análise linguística. Para a consecução de tal objetivo, os cursistas foram convidados a escrever uma carta relatando as suas expectativas em relação ao curso. Além disso, para que fosse identificada a concepção de escrita, os participantes fizeram a correção de um texto de aluno da Educação Básica. Posteriormente, os cursistas responderam outra atividade, através da qual foi possível verificar se e como o diagnóstico na escrita dos alunos foi incorporado ao planejamento das atividades a serem realizadas em sala de aula. Essa é uma das atividades que foi foco de nossa análise e que será exemplificada na próxima seção.

✓ ENCONTRO III – 11/07/2017

O objetivo desse encontro foi apresentar e discutir brevemente os resultados do diagnóstico e, a partir disso, rever os objetivos do curso. As atividades realizadas pelos cursistas no segundo encontro foram analisadas pela bolsista Probex⁷. De acordo com o relatório final (REINALDO *et al.*, 2018) os resultados, que apontavam muita dificuldade dos cursistas na análise dos textos dos alunos e na articulação dos resultados dessa análise ao planejamento, nortearam o planejamento das demais atividades do curso presencial.

A comunicação sobre a definição dos gêneros textuais desencadeadores das atividades da SDG também foi feita nesse encontro, conforme slides a seguir.

Figura 3 – Slides do terceiro encontro



Fonte: REINALDO *et al.* (2018).

⁷ Programa de Extensão coordenado e financiado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da UFGC.

A definição dos gêneros textuais bem como essa tentativa de articulação com temas integradores não foi uma demanda que emergiu do grupo de pesquisa, mas sim do currículo das escolas da rede municipal de ensino de Campina Grande-PB. Tendo em vista o conteúdo dos *slides*, fica evidente a tentativa de articulação entre os saberes advindos da universidade e os saberes da rede municipal de ensino.

✓ ENCONTRO IV – 25/07/2017 PALESTRA SOBRE LITERATURA
DRAMÁTICA PARA CRIANÇAS

Esse encontro também foi realizado com a presença dos participantes dos três cursos. Dos gêneros apresentados no encontro anterior, o que causou maior insegurança nos cursistas foi “Peça Teatral”. Assim, foi convidado o Prof. Dr. José Hélder Pinheiro, Professor Titular em Literatura Brasileira na UFCG e membro do GT Literatura e ensino da ANPOLL, para ministrar uma palestra sobre esse gênero textual e, com isso, empoderar os cursistas para a realização das atividades da sequência didática.

O tema da palestra foi LITERATURA DRAMÁTICA PARA CRIANÇAS: LER, ENCENAR, DISCUTIR, RECRIAR.

✓ ENCONTRO V – 08/08/2017

Considerando que não foi possível concluir todas as atividades que estavam planejadas para o encontro 3, neste encontro, já na sala de informática, foi retomada a discussão sobre correção de texto. Assim, as atividades de diagnóstico dos cursistas foram retomadas.

Essa retomada foi necessária porque, tendo em vista a orientação teórico-metodológica à qual o curso se filia, fundamentada, sobretudo, pelos estudos do interacionismo sociodiscursivo, para que as atividades de uma sequência didática de escrita sejam planejadas, é preciso, primeiramente, que o professor analise a produção inicial dos alunos. Caso o professor tenha dificuldade na correção e na análise da produção, as atividades da sequência poderão ficar comprometidas, correndo-se o risco de não serem abordadas nas atividades as reais dificuldades apresentadas pelos alunos na primeira versão (diagnóstico).

✓ ENCONTRO VI – 22/08/2017

O objetivo desse encontro presencial foi propiciar aos cursistas, com base nos conhecimentos já (re)construídos, a oportunidade de (re)elaborar um instrumento/atividade para diagnóstico da aprendizagem do aluno no gênero textual selecionado. A elaboração dessa

atividade, feita distância, foi solicitada no encontro de 11 de julho de 2017. De acordo com o relatório final (REINALDO *et al.*, 2018), a elaboração de atividade para diagnóstico está em consonância com os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo, principal teoria que fundamenta o curso, mas também com a concepção de avaliação de Luckesi (2011). É a partir do desempenho dos alunos nessa atividade diagnóstica que as atividades da sequência são planejadas. Os participantes que já tinham encaminhado a atividade por *e-mail*, receberam o *feedback* e puderam usar esse momento para eliminar as dúvidas e reescrever a atividade. Aqueles que não tinham ainda feito nem enviado a atividade, puderam fazer isso durante o encontro.

✓ ENCONTRO VII – 05/09/2017

Conforme o relatório final (REINALDO *et al.*, 2018), considerando a dificuldade dos cursistas apresentada na elaboração da atividade diagnóstica para construir os enunciados das questões, o objetivo desse encontro foi, justamente, propiciar aos participantes, com base nos conhecimentos já (re)construídos, a oportunidade de (re) conhecer, compreender, analisar e avaliar enunciados de solicitação de produção de texto. Após as orientações, os participantes realizaram a atividade, cujo objetivo era identificar e analisar os níveis de complexidade dos domínios cognitivos (operações mentais) contemplados nos enunciados exemplificados, bem como as práticas de letramento, gêneros textuais e conhecimentos linguísticos/gramaticais. Por fim, deveriam verificar se havia indícios de articulação entre os eixos de leitura, escrita e conhecimentos linguísticos/gramaticais.

✓ ENCONTRO VIII – 19/09/2017

Na primeira etapa do encontro, de acordo com o relatório (REINALDO *et al.*, 2018), os professores apresentaram, oralmente, de forma sucinta, os resultados da atividade para diagnóstico aplicada na turma. Cada professor recebeu orientações sobre como prosseguir na elaboração de atividades.

Dando continuidade ao trabalho de orientação em relação à elaboração de enunciados, esse encontro teve como objetivo propiciar aos cursistas a oportunidade de (re) conhecer, compreender, analisar e avaliar enunciados de solicitação de produção de texto, focalizando especificamente os elementos de contextualização.

A partir de exemplos de diversas propostas de produção de texto escrito, os participantes tiveram que verificar se o gênero a ser produzido tinha sido explicitado na proposta de produção e se havia informações sobre o contexto de produção/recepção do

gênero cuja produção foi solicitada, tais como: a função do gênero; o destinatário; suporte e local de publicação do texto.

✓ ENCONTRO IX – 03/10/2017

Conforme relatório (REINALDO *et al.*, 2018), nesse encontro deu-se continuidade à atividade realizada no encontro anterior sobre enunciados de solicitação de produção de texto escrito. Foi possível também suscitar o debate sobre algumas possíveis formas de, a partir da produção inicial, feita na atividade para diagnóstico, orientar a reescrita. Foram apresentadas as atividades de uma sequência didática de gênero textual na qual a produção de um texto coletivo foi usada como a primeira estratégia para empoderar alunos do 6º. ano de uma escola municipal de Campina Grande para (re)escreverem seus textos.

Segundo o relatório (REINALDO *et al.*, 2018), os participantes puderam refletir sobre o uso da produção de texto coletivo como uma forma de orientação da atividade de reescrita.

✓ ENCONTRO X – 17/10/2017

De acordo com o relatório final (REINALDO *et al.*, 2018), além da produção de texto coletivo, o objetivo específico era propiciar aos professores, com base nos conhecimentos já (re)construídos, a oportunidade de (re) conhecer, compreender, analisar diversas orientações e atividades de (re)escrita. De acordo com o relatório, nesse encontro não foi possível discutir os resultados das análises feitas pelos participantes.

✓ ENCONTRO XI – 14/11/2017

Conforme o relatório final (REINALDO *et al.*, 2018), esse encontro foi planejado e conduzido pela bolsista Probex sob a supervisão da Profa. Milene Bazarim.

O objetivo desse encontro era propiciar aos cursistas, a partir da realização e correção de atividade realizada anteriormente, o reconhecimento, compreensão e análise de orientações e propostas de escrita e reescrita com base nos conhecimentos já (re)construídos. Também estava previsto para esse encontro a análise de textos produzidos pelos alunos das cursistas. No entanto, como o debate se estendeu, já que as dúvidas suscitadas permitiram a (re)discussão de conceitos norteadores da sequência didática de gênero, tais como o próprio conceito de gênero textual, não houve tempo para a realização de uma nova atividade.

✓ ENCONTRO XII – 28/11/2017

Esse encontro configurou-se como uma continuidade do anterior. No entanto, nesse

encontro o objetivo era que os cursistas conseguissem analisar textos produzidos pelos próprios alunos, demonstrando o quanto já tinham se apropriado das estratégias apresentadas e realizadas durante o curso.

✓ ENCONTRO XIII – 12/12/2017

Tendo em vista se tratar do último encontro presencial, o objetivo foi realizar a avaliação do curso de extensão. Na primeira etapa do encontro, os cursistas presentes, 14 no total, foram convidados a preencherem o instrumento de avaliação, o qual, por fazer parte do nosso *corpus* de análise, será apresentado na seção a seguir

3.3 A apresentação do *corpus*

Para atingir os objetivos propostos na pesquisa, selecionamos as seguintes atividades.

Quadro 1 – Documentos do corpus.

TIPO DE ATIVIDADE	No.	DATA	NOME DA ATIVIDADE	OBJETIVO
Presencial	1 A	06/06/2017	Diagnóstico cursistas – carta	Os cursistas deveriam apresentar as expectativas em relação ao curso através do gênero carta.
Presencial	1 B	06/06/2017	Diagnóstico cursistas – correção de texto de aluno	Verificar a concepção de escrita dos participantes através de uma atividade de correção de texto de aluno.
Presencial	1 C	06/06/2017	Diagnóstico cursistas – análise de produção textual de aluno	Verificar se e como os cursistas articulam o diagnóstico da escrita dos alunos ao planejamento.
A distância	1 D	11/07/2017	Elaboração de atividade para diagnóstico dos alunos	Verificar como os cursistas mobilizam os conhecimentos sobre gênero textual em atividade para diagnóstico a ser aplicada para os alunos de suas turmas a fim de conseguir informações para subsidiar o processo de didatização.
Presencial	2	11/07/2017	Reconfiguração da correção de texto (1B)	Os cursistas deveriam: - Compreender e refletir sobre a natureza de atividade de correção textual. - (Re)ver a correção feita nas atividades de diagnóstico.
Presencial	3	03/10/2017	Correção de texto	(Re) conhecer, compreender, analisar e avaliar enunciados de solicitação de produção de texto; (Re) conhecer, compreender, analisar orientações e atividades de (re)escrita.

Presencial	4	17/10/2017	Análise de atividades de reescrita	Propiciar aos professores, com base nos conhecimentos já (re)construídos, a oportunidade de (re) conhecer, compreender, analisar e avaliar atividades de (re)escrita.
Presencial	5	14/11/2017 e 28/11/2017	Diagnóstico final cursistas – análise de produção textual de aluno	Verificar se e como os cursistas articulam o diagnóstico da escrita dos alunos ao planejamento.
Presencial	6	12/12/2017	Questionário de avaliação do curso	Verificar a avaliação dos cursistas sobre o curso.
Total	09			

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Conforme é possível verificar na tabela, selecionamos as 09 atividades realizadas pelos cursistas. Em nenhuma dessas atividades, no entanto, há a explicitação da análise linguística. Isso é um indício de que, em momento algum do curso, houve a intenção de se fazer a análise linguística de forma isolada, mas sim de promover a articulação. Os procedimentos de análise linguística eram requeridos dos cursistas na realização de atividades de correção e de análise da produção de textos dos alunos e, sobretudo, no planejamento das atividades era solicitado que os cursistas transformassem os resultados das análises, nas quais identificaram as dificuldades dos alunos, em atividades de ensino que tematizassem a AL. A seguir, apresentamos cada uma das atividades.

Exemplo 1 – Atividade 1 A - diagnóstico cursistas - carta.



Universidade Federal
de Campina Grande

PROFEX

Programa de Extensão "A didatização de gêneros textuais no Ensino Fundamental: da orientação à prática no Ensino de Língua Portuguesa"



Campina Grande, 06 de junho de 2017.

SOLANERES NUNES SABINO NASCIMENTO,

Bem-vinda ao "CURSO DE EXTENSÃO: 2 – Didatização de gêneros textuais: articulação entre ESCRITA e análise linguística"!

Estamos felizes com a sua participação! Para adequar este curso às suas necessidades, gostaríamos de saber um pouco mais sobre você.

Sabemos que você veio aqui com um propósito, mas qual propósito seria este? Enquanto professor(a) da escola básica, você trabalha(rá) a leitura, escrita e gramática. Na preparação das suas aulas, sobretudo daquelas cujo foco é o ensino da escrita, quais são as maiores dificuldades enfrentadas por você?

Esteja à vontade para fazer sugestões e/ou críticas quanto ao curso.

Beijocas!

Profa. Milene Bazarim

Fonte: REINALDO *et al.* (2018).

De acordo com o relatório final de atividades (REINALDO *et al.*, 2018), a partir das respostas dos cursistas nas cartas, foi possível perceber que os cursistas em formação continuada, já professores da rede municipal de ensino, estavam felizes com a continuidade do curso. Muitos cursistas acreditavam que o curso trazia inovação e motivação e esperavam que ele ajudasse a solucionar os desafios da sala de aula, conforme exemplo a seguir.

Exemplo 2 – Carta-reposta da cursista Paloma⁸.

Campina Grande, 06 de junho de 2017.

Prof. Milene Bazarim

Estou muito feliz de está participando do curso de ditatização de gêneros textuais, agora, sobre a articulação entre escrita e análise linguística.

Meu interesse em participar do curso está intimamente ligado ao meu desejo de fazer com que meus alunos melhorem sua leitura, sua escrita e de modo, qual, o uso da língua portuguesa para se tornarem cidadãos corretos e consciente de seus direitos e deveres.

Sou professora do 5º ano e as maiores dificuldades que meus alunos apresentam nas suas produções textuais são escrever um texto que tenha início, meio e fim, que seja coerente, que apresente coesão na apresentação de suas ideias e alguns problemas ortográficos e reflita sobre. Fazer a escrita é bem desgastante pois, eles muitas vezes, não veem sentido em escrever algo novamente. Então, venho tentando incluir essa pratica na rotina da sala quando fazemos produção textual.

Espero que o curso me ajude nesse processo de melhorar a escrita dos meus alunos.

Grata pela Oportunidade!

Desta pela oportunidade!

Campina Grande, 06 de Junho de 2017 Profa. Milene

Bazarim

Estou muito feliz de está participando do curso de ditatização de gêneros textuais, agora, sobre a articulação entre escrita e análise linguística.

Meu interesse em participar do curso está intimamente ligado ao meu desejo de fazer com que meus alunos melhorem sua leitura, sua escrita e de modo, qual, o uso da língua portuguesa para se tornarem cidadãos corretos e consciente de seus direitos e deveres.

Sou professora do 5º ano e as maiores dificuldades que meus alunos apresentam nas suas produções textuais são escrever um texto que tenha início, meio e fim, que seja coerente, que apresente coesão na apresentação de suas ideias e alguns problemas ortográficos e reflita sobre. Fazer a escrita é bem desgastante pois, eles muitas vezes, não veem sentido em escrever algo novamente. Então, venho tentando incluir essa pratica na rotina da sala quando fazemos produção textual.

Espero que o curso me ajude nesse processo de melhorar a escrita dos meus alunos.

Grata pela Oportunidade!



Fonte: (REINALDO *et al.*, 2018).

Assim como Paloma, muitos cursistas já professores apontaram a reescrita com um desafio, alegando a resistência dos alunos para reescrever seus textos. Também foi possível verificar que a principal expectativa dos cursistas era aprender a articular as atividades de escrita e as de análise linguística de forma eficaz. A análise dessa resposta é importante, porque aponta para os níveis de análise linguística que os professoras desejam contemplar em suas atividades.

A segunda atividade realizada foi a 1B, na qual os cursistas receberam um texto de aluno para que fizessem a correção em sete minutos.

⁸ Trata-se de um pseudônimo.

Exemplo 3 – Atividade 1 B - diagnóstico cursistas – correção de texto de aluno.


 Programa de Extensão "A didatização de gêneros textuais no Ensino Fundamental: da orientação à prática no Ensino de Língua Portuguesa"
 

Curso 02 - Didatização de gêneros textuais: articulação entre ESCRITA e análise linguística

Prezado(a) cursista,
Você tem 07 (sete) minutos para fazer a correção do texto a seguir.

Proposta de produção

Atividade: Produção Textual

Orientações gerais:

1. Entrega da atividade: Dia 06/03/2017 (Segunda-feira)
2. Faça o texto na folha de produção textual
3. Não esqueça de colar o seu nome na folha de produção textual

Olá amiguinhos e amiguinhas!

O feriado de carnaval está chegando e vamos pensar mais ou menos uma semana sem aula. Para a vocês que apreciarem o feriado e que tenham a oportunidade sobre crítica para se inspirarem para a produção de uma crítica. Essa crítica poderá ser de um tema da sua escolha. O objetivo dessa produção é que sua crítica seja publicada em um livro de turma e para a turma do 7º Ano A. Até lá vamos trabalhar em várias versões, com a possibilidade de várias reescritas. Nesse modo, você pode consultar a apostila para rever algumas estratégias de como fazer uma crítica. Lembre-se que a crítica é uma história que narra fatos sobre o assunto, ele é curto e, geralmente, com poucas personagens. Desde já, agradeço a colaboração de vocês e desejo um ótimo carnaval e um bom feriado.

Um grande abraço.

Texto do aluno:

Folha de Produção Textual

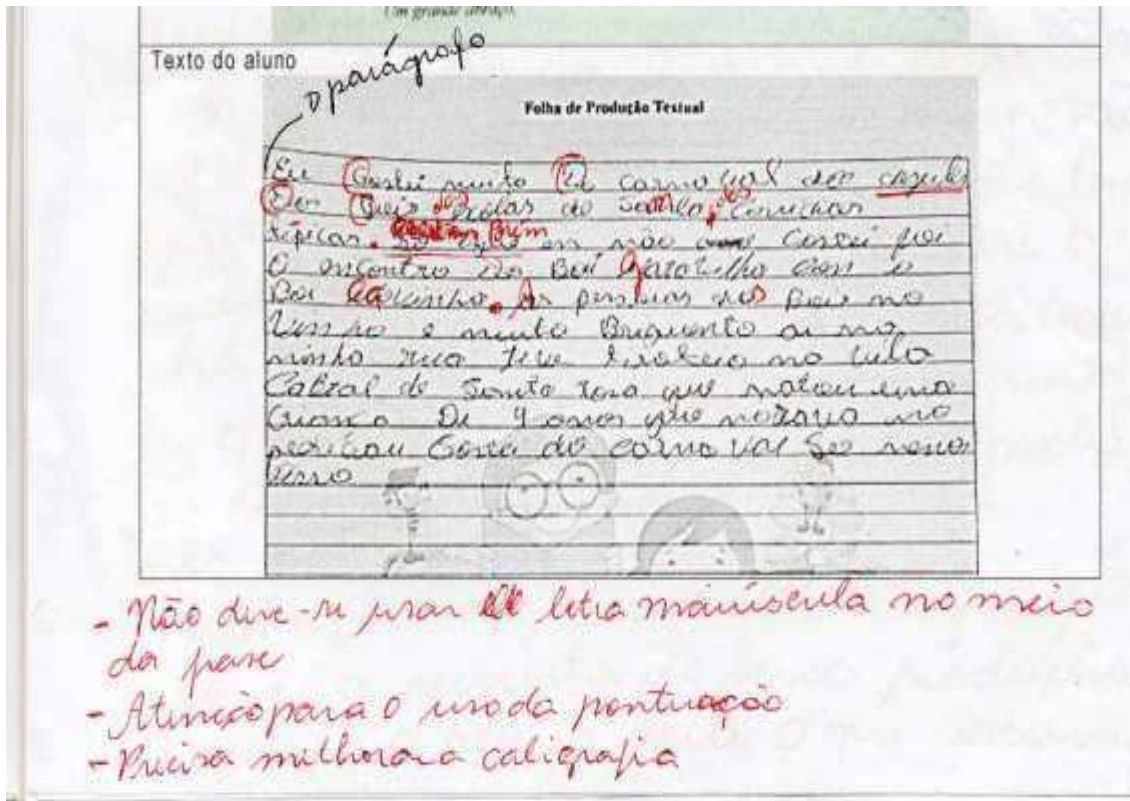
Eu gostei muito do carnaval dos capangas
 Das boas pratas do samba canção
 Típicas do que eu não amo gostei por
 O encontro do Rei Estrela com o
 Rei Salomão no primeiro do Rio de
 Janeiro e soube Brinquedo de meu
 amigo meu teve a melhor no livro
 Cabral de Samba logo que notaram em
 Curitiba de 4 anos que notaram no
 período Costa do carnaval. Sei muito
 muito

Fonte: (REINALDO *et al.*, 2018).

Além do texto do aluno, havia na atividade também o enunciado de solicitação de produção. Através da leitura do enunciado, os cursistas poderiam identificar não só gênero textual cuja produção fora solicitada, mas também as condições de produção: trata-se de uma lição de casa. Isso significa que o texto não foi produzido com as tradicionais restrições de tempo-espço da escola.

No relatório final (REINALDO *et al.*, 2018), apontou-se que os cursistas utilizaram basicamente a correção indicativa e resolutiva (RUIZ, 2013), conforme exemplo a seguir.

Exemplo 4 – Atividade 1 B - diagnóstico cursistas – correção de texto de aluno pela cursista Paloma.



Fonte: (REINALDO *et al.*, 2018).

Da mesma forma que Paloma, a maioria das correções dos professores já em exercício apontam apenas erros ortográficos e de norma (pontuação, uso de letras maiúsculas e minúsculas). Muitos utilizaram uma mescla de correção indicativa, na qual o corretor apenas indica no corpo ou na margem do texto os problemas encontrados no texto, e resolutiva, na qual o próprio corretor reescreve palavras, frases ou períodos considerados errados. Ressaltou-se no relatório final que nenhum dos cursistas conseguiu fazer uma correção que contemplasse elementos da textualidade e que direcionassem o aluno para a reescrita. A análise das correções das cursistas é relevante porque aponta para os níveis de análise linguística que são contemplados na correção. Com isso, também pudemos perceber as (in)habilidades das cursistas para realizar a análise das produções dos alunos.

Posteriormente, os cursistas realizaram a atividade de análise, conforme exemplo a seguir.

Exemplo 5 – Atividade 1 C - diagnóstico cursistas – análise de produção textual de aluno para diagnóstico.



Programa de Extensão "A didatização de gêneros textuais no Ensino Fundamental: da orientação à prática no Ensino de Língua Portuguesa"



Curso 02 - Didatização de gêneros textuais: articulação entre ESCRITA e análise linguística

Nome: _____ Data: 06/06/2017.

Prezado cursista,

Leia com atenção os EXEMPLOS e responda às questões (use o verso da folha para responder).

Proposta de produção

Atividade: Produção Textual

Orientações gerais:

1. Entrega da atividade: Dia 06/06/2017 (Segunda-feira)
2. Faça o texto na folha de produção textual
3. Não esqueça de colocar o seu nome na folha de produção textual

Olá amigos(as) e amigas(as)?

O feriado de carnaval está chegando e vamos passar mais ou menos uma semana sem aulas. Peço a vocês que aproveitem o feriado e que não se esqueçam sobre crônicas para se inspirarem para a produção de uma crônica. Essa crônica poderá ser de um tema de sua escolha. O objetivo dessa produção é que essa crônica seja publicada em um livro de turma e para a turma do 7º Ano A. Até lá vamos trabalhar em várias versões, com a possibilidade de várias reescritas. Deste modo, você pode consultar a apostila para rever algumas estratégias de como fazer uma crônica. Lembre-se que a crônica é uma literatura que narra fatos sobre o dia-a-dia, ela é curta e, geralmente, com pontos perspicazes. Desde já, agradeço a colaboração de vocês e desejo um ótimo carnaval e um bom feriado.

Um grande abraço.

Exemplo 1 – Produção do aluno

Aluno(a): _____

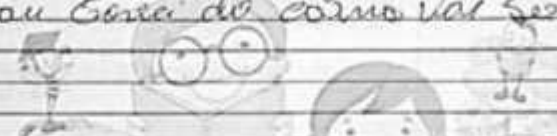
Folha de Produção Textual

aprendi que não sei qual vida que eu sei
 porque aprendi que a vida é muito curta
 e que não dá tempo a perder.

Exemplo 2 – Produção do aluno

Folha de Produção Textual

Eu gostei muito do carnaval dos capangas
 E de ver as rodas do santo coucho
 Apitar no eque em não ~~com~~ gostei foi
 O encontro da Rei Matolho com o
 Rei Molinho as pessoas do país no
 Livro e muito Briguento de no
 Livro sua tem trakeiro no livro
 Cabral de Santa Iria que notou uma
 Guirca de 4 anos que notava no
 pedicau Gera de corno Val Ser nene
 Piro



Exemplo 3 – Produção do aluno

Folha de Produção Textual

A minha amiga

Em este dia, uma menina chamada Sophia, esta-
 va sentada na grama encantada numa boneca muito
 bonita, ela estava encantada com uma borboleta azul
 da cor da mar, estava se sentindo sozinha, porque achava
 que era diferente das outras.

Sophia tinha amputado a perna, e ela não queria ir
 para escola, não para brincar. Mas a borboleta com sua
 beleza encantou Sophia. Minutos depois a mãe de Sophia a
 chama:

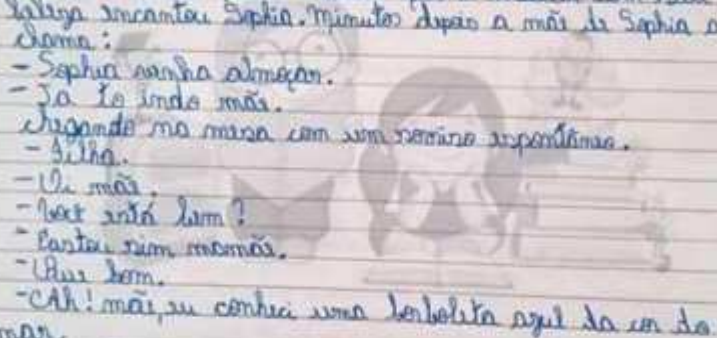
- Sophia minha filha.
- Já tá indo mãe.

Chegando na mesa com um sorriso espontâneo.

- filha.
- Mãe.
- Mas está bem?
- Estou bem mãe.
- Uhu bem.
- Ah! mãe, eu conheci uma borboleta azul da cor da
 mar.
- Uhu filha.
- Mas eu coloquei o nome dela de pérola.
- Uhu linda filha.

Mãe eu deidi esse nome porque a borboleta com
 aquela cor da mar, parecia uma pérola quando só que
 sendo borboleta clara. KKKK

- Mãe filha pérola não tem como ser o nome dessa
 borboleta.
- Tem como sim mãe no minha imaginação.



- DIAGNÓSTICO DOS ALUNOS

Nível de escolaridade

1. Em que ano de escolaridade você imagina que esses alunos se encontram? Justifique.

Letramento

2. A partir das duas produções (EXEMPLO 01, 02 e 03):

➤ **Evento de letramento**

- Acontecimento aquilo que se faz com a escrita em um determinado tempo/espaço
- Todo evento é único, logo cada evento de letramento é UM (específico)
- Todo evento é "concreto", portanto pode ser flagrado (fotografado)
- Um evento de letramento não pode ser repetido (tempo/espaço/participantes/objetivos sempre mudam)
- Em um evento de letramento podem estar envolvidos diversos gêneros.

- a. Os alunos demonstram que ouvir e contar histórias (inclusive crônicas) são **eventos de letramento** dos quais eles participam cotidianamente? Justifique.

➤ **Prática de letramento**

- Conjunto de acontecimentos da mesma natureza em que há o uso da escrita
- A prática é "abstrata"
- A prática é generalizante
- A prática é recetível.

- b. Os alunos demonstram que a escrita de histórias (inclusive do gênero crônica) é uma **prática de letramento** de que eles participam com frequência?

São "tipos relativamente estáveis de enunciados" (BAKHTIN, 1954, p. 279), orais ou escritos, produzidos em cada esfera de atividade humana (esfera de circulação). Assim, cada esfera de circulação produz enunciados que têm em comum: estilo, conteúdo temático e estrutura composicional.

Gênero textual/discursivo

3. Nos exemplos, os alunos atendem ao que foi solicitado na proposta?
4. Nos exemplos, os alunos seguem a estrutura da narrativa: apresentação, complicação, clímax, resolução e final?
5. Em que aspectos os textos produzidos se assemelham ou se diferenciam de uma crônica narrativa?

Aspectos linguísticos

6. A produção dos alunos apresentam inadequações? Quais?
 - Ortografia?
 - Marcas de oralidade?
 - Falta (hipossegmentação) ou excesso de segmentação(hipersegmentação)
 - Ausência de pontuação?
 - Etc.?

- PLANEJAMENTO

7. Tendo em vista a análise feita nas questões anteriores, que tipo de atividades poderiam ser realizadas para interferir, positivamente, na zona de desenvolvimento proximal do aluno? Lembre-se de apresentar claramente os objetivos das atividades, de descrever as ações (tempo, ordem, recursos utilizados etc.) e os resultados esperados.

Fonte: (REINALDO *et al.*, 2018).

Essa terceira atividade para diagnóstico dos cursistas tinha como objetivo verificar a capacidade dos professores, já em atuação ou em formação inicial, de analisar as produções de alunos que estão em diferentes zonas de desenvolvimento real (situação inicial). O resultado dessa análise seria um diagnóstico, a partir do qual o professor poderia estabelecer a zona de desenvolvimento proximal⁹ da turma. As atividades de ensino a serem planejadas deveriam ter como objetivo fazer com que cada aluno saísse da sua zona de desenvolvimento real (situação inicial) e avançasse na zona de desenvolvimento proximal a fim de alcançar uma situação final que correspondesse à ampliação das capacidades de linguagem.

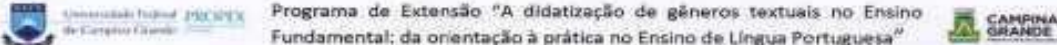
Para isso, a atividade foi dividida em duas partes: a primeira de análise das produções segundo critérios preestabelecidos. Nessa primeira parte, os três exemplos de textos produzidos por três alunos diferentes da mesma turma a partir da mesma solicitação de produção de texto (a qual também foi colocada na atividade) foram analisados a partir das seguintes categorias: *nível de escolaridade, letramento, gênero textual/discursivo e aspectos linguísticos*. Tendo em vista os objetivos desta pesquisa, interessa-nos, sobretudo, a análise das respostas no que refere ao gênero textual/discursivo (questões 3, 4 e 5), pois, conforme será demonstrado no capítulo que apresenta os resultados da análise, elas apontam para o nível 1 (sequencial-composicional) de análise linguística, bem como as respostas referentes aos aspectos linguísticos (questão 6), as quais apontam para o nível gramatical tradicional de análise linguística.

A segunda parte consiste no planejamento de atividades a partir dos resultados da análise das três produções dos alunos. Nessa parte, foi solicitada uma forma embrionária de plano de aula, na qual, o professor deveria apresentar as atividades, os objetivos das atividades, a descrição das ações e os resultados esperados.

A seguir, a solicitação de atividade feita à distância.

⁹ **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)** é um conceito elaborado por Vigotsky, que diz respeito a série de informações que a pessoa tem a potencialidade de aprender mas ainda não completou o processo; são conhecimentos fora de seu alcance atual, mas potencialmente atingíveis, principalmente, através da mediação de um par mais experiente.

Exemplo 6 – Atividade 1 D - Elaboração de atividade para diagnóstico dos alunos.



Programa de Extensão "A didatização de gêneros textuais no Ensino Fundamental: da orientação à prática no Ensino de Língua Portuguesa"

Curso 02 - Didatização de gêneros textuais: articulação entre escrita e análise linguística

Campina Grande-PB, 11 de julho de 2017.

Prezado professor,

Considerando o tema integrador do 3º. bimestre (DIREITOS HUMANOS: É PRECISO CONHECER E VIVENCIAR) e o gênero textual indicado para a sua turma:

- ✓ 1º. a 3º. Anos: VERBETE E NOTÍCIA
- ✓ 4º. e 5º. Anos: PEÇA TEATRAL
- ✓ 6º. e 7º. Anos: MEMÓRIAS E ANÚNCIO PUBLICITÁRIO
- ✓ 8º. e 9º. Anos: ARTIGO DE OPINIÃO E DEBATE REGRADO E/OU SEMINÁRIO

1. Elabore uma atividade para o aluno (re)conhecer o gênero textual e o tema.
2. Elabore uma proposta de produção inicial (primeira versão escrita) do referido gênero.
3. Encaminhe, até **18 de julho**, para o e-mail: projetogenerosensino@gmail.com.

Essas atividades, após nossas sugestões, poderão ser realizadas com os alunos na semana de 24 a 28 de julho. Lembramos: é a partir delas que será feita a avaliação (diagnóstica) do aluno e da turma. Com base nos resultados desse diagnóstico, faremos o plano de ensino e as demais atividades da sequência didática de gênero textual.

As dúvidas podem ser tiradas pelo e-mail ou pelo grupo do Facebook <https://www.facebook.com/groups/509522312573965/>. Em breve, a fim de auxiliar a elaboração das atividades, postaremos, nesse grupo, material sobre os gêneros. Caso você não tenha acesso ao Facebook, por favor, envie, a cada encontro, um e-mail solicitando o material.

Contando com o empenho e a colaboração de sempre.

Beijocas.

Milene Bazarim

Fonte: (REINALDO *et al.*, 2018).

Essa atividade, que foi solicitada no encontro 03, não foi feita no encontro presencial, mas sim à distância. A proposta de produção da atividade para diagnóstico foi feita de forma bastante contextualizada. O comando de produção foi dado utilizando o gênero textual carta. Nesse comando, é possível perceber que essa articulação entre tema e gênero textual era para atender às demandas do currículo do Sistema Municipal de Ensino. A definição dos gêneros, portanto, não foi feita pelas pesquisadoras do grupo, mas sim reproduziu aquilo que estava

prescrito no currículo. Isso aconteceu numa tentativa de integração entre as atividades realizadas no curso e as atividades que as cursistas realizavam enquanto professoras da rede. A intenção era que as atividades produzidas no curso, de fato, pudessem ser aplicadas nas turmas das professoras cursistas.

A análise das atividades feitas pelas professoras interessa-nos, pois podemos verificar se e qual nível de AL foi contemplado nas atividades e para que tendência de AL essas atividades apontam.

A seguir, a próxima atividade.

Exemplo 7 – Atividade 2 – Reconfiguração da correção de texto (1B)

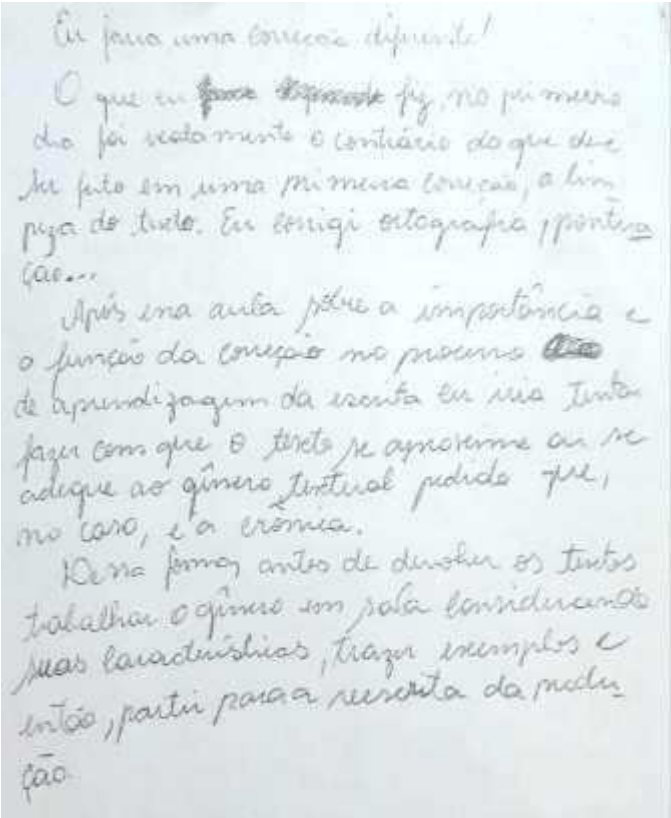


Fonte: (REINALDO *et al.*, 2018).

De acordo com (REINALDO *et al.*, 2018), essa atividade também foi realizada no terceiro encontro, no qual o objetivo era apresentar e discutir brevemente os resultados do diagnóstico e, a partir disso, rever os objetivos do curso. Na ocasião, além de discussões com a finalidade de ampliar os conhecimentos teórico-metodológicos dos cursistas, sobretudo no que diz respeito à correção de textos, foi solicitada a reconfiguração da correção da atividade 1(B).

Após reflexões acerca de estratégias de correção à luz de Gonçalves e Bazarim (2013) e Ruiz (2013), as professoras reconfiguraram as correções propostas anteriormente e projetaram um novo plano de correção para a situação como o exemplo seguinte:

Exemplo 8 – Reconfiguração da correção.

 <p>Eu faria uma correção diferente!</p> <p>O que eu primeira fiz, no primeiro dia foi exatamente o contrário do que deve ser feito em uma primeira correção, a limpeza de texto. Eu corrigi ortografia, pontuação...</p> <p>Após uma aula sobre a importância e a função da correção no processo de aprendizagem da escrita eu iria tentar fazer com que o texto se aproxime ou se adeque ao gênero textual pedido que, no caso, é a crônica.</p> <p>Dessa forma, antes de desenvolver os textos trabalhar o gênero em sala considerando suas características, trazer exemplos e então, partir para a reescrita da produção.</p>	<p>Eu faria uma correção diferente!</p> <p>O que eu fiz no primeiro dia foi exatamente o contrário do que deve ser feito em uma primeira correção, a limpeza de texto. Eu corrigi ortografia, pontuação...</p> <p>Após uma aula sobre a importância e a função da correção no processo de aprendizagem da escrita eu iria tentar fazer com que o texto se aproxime ou se adeque ao gênero textual pedido que, no caso, é a crônica.</p> <p>Dessa forma antes de desenvolver os textos trabalhar o gênero em sala considerando suas características, trazer exemplos e então, partir para a reescrita da produção.</p>
--	---

Fonte: (REINALDO *et al.*, 2018).

O que o exemplo nos mostra é que não foi feita uma nova correção, mas indicações de como procederia a correção. A análise dessa nova atividade de correção é importante, pois nos leva a perceber as reconfigurações da prática docente que são provocadas pelas discussões e reflexões fomentadas nos encontros presenciais. Além disso, é possível verificar indícios que apontam para os níveis de análise linguística.

A seguir, a próxima atividade.

Exemplo 9 – Atividade 3 - Correção de texto



Programa de Extensão "A didatização de gêneros textuais no Ensino Fundamental: da orientação à prática no Ensino de Língua Portuguesa"



CURSO DE EXTENSÃO: 2 – Didatização de gêneros textuais no Ensino Fundamental: articulação entre ESCRITA e análise linguística

Nome: _____ Data: 03/10/2017.

Prezado cursista,

VOCÊ TEM 15 MINUTOS PARA FAZER A CORREÇÃO DOS DOIS TEXTOS (1 e 2)

Proposta de produção (meio do bimestre)

Olá, amiguinho(a)!
Depois de assistirmos a um episódio do desenho animado X-Men: evolution e partes do filme X-Men: primeira classe e, com isso, termos conhecido um pouco mais sobre as histórias desses mutantes, é sua vez de imaginar-se dentro de um universo com pessoas com habilidades diferentes. Para isso, produza uma história na qual você ou um amigo tenha um superpoder (lembre-se de dizer qual) e como esse superpoder é utilizado. Lembre-se de que é uma história, então, aconteceu algo (fato narrado), com alguém (personagens), em um determinado lugar (espaço), em um determinado momento (tempo)... É importante que sua história tenha começo, meio e fim.

Lembre-se de caprichar na história e na letra e entregar a atividade no dia 07/03 (terça-feira). No final do bimestre, adaptaremos essa história para quadrinhos (HQ) e publicaremos como uma revista! Além disso, teremos várias oportunidades para reescrever a história!

Conto com o seu empenho.

Texto 1 - Produção do aluno

FOLHA PARA A HISTORIA

Olá, amigão da lei.

Essa história vai ser um universo com pessoas com habilidades diferentes e essas habilidades vão ser chamadas de poderes x-ditos e o eu tinha uma espécie de mutante.

E tinha também alguns como a detrançada que podia distorcer as coisas que era muito forte na máquina que podia controlar duas coisas de metal. E a detrançada estava muito próxima com uma amiga mutante que poderia distorcer a realidade.

Aia - detrançada e falou pra a linda menina fazer a detrançada etc...

A detrançada chamou algumas que era detrançada, ciclope, aranha e trilha e era a detrançada da escola x-ditos.

Mas a detrançada foi a detrançada das amigas que era detrançada como amigão da lei que dependia a detrançada. Todas amigas foram para a máquina e ficou tudo bem.

Fim

Texto 2 - Produção do aluno

Exemplo 10 – Atividade 4 - Análise de atividades de reescrita.



Universidade Federal
de Campina Grande

PROPEX

Programa de Extensão "A didatização de gêneros textuais
no Ensino Fundamental: da orientação à prática no Ensino
de Língua Portuguesa"



CAMPINA
GRANDE

**Curso 02 - Didatização de gêneros textuais: articulação entre
ESCRITA e análise linguística**

Nomes: **Data:** 17/10/2017.

Atividade em dupla

Prezados (as) cursistas,

**Vocês têm 60 minutos para realizar a atividade. Assim que
concluírem e se identificarem, por favor, encaminhem para o e-
mail projetogenerosensino@gmail.com**

**Tendo em vista as discussões que temos realizado sobre ensino
de escrita, analise os exemplos e responda às questões.**

Exemplo 1 -

1) Leia o texto abaixo.

O QUE OS ADOLESCENTES FAZEM TODOS OS DIAS NO DIA 06 DE MARÇO DE 20XX FOI FEITA UMA PESQUISA NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX COM OS ALUNOS DA X.ª SÉRIE C ESSA PESQUISA TINHA COMO OBJETIVO SABER O QUE OS ALUNOS DA X.ª SÉRIE C COSTUMAM FAZER TODOS OS DIAS A MAIORIA DOS ALUNOS DA X.ª SÉRIE C DISSERAM QUE ASSISTEM TV POR MAIS DE TRÊS HORAS POR DIA OS ALUNOS DA X.ª SÉRIE C PREFEREM A PROGRAMAÇÃO DA REDE GLOBO E PRATICAMENTE NÃO ASSISTEM À TV CULTURA BAND RECORD E MTV AS NOVELAS SÃO AS CAMPEÃS DE AUDIÊNCIA SEGUIDAS PELOS DESENHOS ANIMADOS JÁ EM RELAÇÃO À LEITURA OS ALUNOS DA X.ª SÉRIE C DISSERAM QUE LÊEM APENAS UMA HORA POR DIA OS ALUNOS DA X.ª SÉRIE C PREFEREM LER GIBIS (HISTÓRIAS EM QUADRINHOS) MAS TAMBÉM COSTUMAM LER CARTAZES REVISTAS E LIVROS AS HISTÓRIAS DE TERROR SÃO AS CAMPEÃS NA PREFERÊNCIA OS ALUNOS DA X.ª SÉRIE C OS ALUNOS DA X.ª SÉRIE C TAMBÉM DISSERAM QUE COSTUMAM BRINCAR COM OS AMIGOS E PRATICAR ESPORTE MAIS DE TRÊS HORAS POR DIA OUVIR MÚSICA TAMBÉM É UMA ATIVIDADE REALIZADA PELOS ALUNOS DA X.ª SÉRIE C POR MAIS DE TRÊS HORAS POR DIA OS ALUNOS DA X.ª SÉRIE C PREFEREM OUVIR RAP E FUNK.

(TEXTO COLETIVO
XX SÉRIE C)

Ufa! Assim fica difícil ler, não é?

a) O que está faltando nesse texto para que ele se torne mais legível? Vamos melhorá-lo?

b) É preciso separar o título do restante do texto e a seguir dividi-lo em parágrafos.

c) Em cada parágrafo há várias frases, as quais devem ser sinalizadas com a pontuação adequada: ponto final (.), interrogação(?) ou exclamação (!).

d) No interior da frase haverá situações em que as várias informações deverão ser separadas por vírgula (,).

1) A partir de qual gênero textual essa atividade é feita?

2) Qual seria o objetivo dessa atividade?

3) Que competências e habilidades seriam desenvolvidas no aluno com uma atividade dessa?

4) Que conteúdos são abordados na atividade?

5) Em que momento da sequência didática uma atividade como esta poderia ser feita?

6) Essa atividade poderia ser realizada com alunos de qualquer idade/ano? A partir de qualquer gênero textual?

7) Essa atividade colabora para a ampliação da competência escritora dos alunos? Se sim, como; se não, justifique.

8) O que poderia ser melhorado nessa atividade?

Exemplo 2 -

Pesquisa revela: 68% dos entrevistados não concordam com o período integral

Em agosto de 20XX, os alunos da xxxx série da Escola Estadual Professora XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX – XXXX, que faz parte do projeto “Escola em período Integral”, fizeram uma pesquisa para saber a opinião dos pais, professores e alunos a respeito desse projeto. Foram 125 entrevistados, a maioria com idade entre 11 e 30 anos.

Dos entrevistados, 32% - principalmente pais - disseram que são favoráveis a esse projeto, porque, ficando oito horas por dia na escola, os alunos podem adquirir novos e mais conhecimentos. Além disso, enquanto as crianças/adolescentes estão na escola, seus pais, principalmente os que

trabalham, ficariam tranquilos, pois, teoricamente, seus filhos estariam seguros.

Opinião diferente revelou os demais 68% - a maioria alunos de escola em período integral. O fato de ser cansativo é o que mais incomoda esses entrevistados. Além disso, eles apontaram que a falta organização, estrutura e material diversificado torna as aulas “chatas”. Ficar na escola o dia todo, segundo eles, também reduziria a sua disponibilidade para participar de outras atividades, principalmente, brincadeiras.

(Texto Coletivo – xx série A)

- 9) *Qual seria o objetivo dessa atividade?*
- 10) *Que competências e habilidades seriam desenvolvidas no aluno com uma atividade dessa?*
- 11) *Que conteúdos são abordados na atividade?*
- 12) *Em que momento da sequência didática uma atividade como esta poderia ser feita?*
- 13) *Essa atividade poderia ser realizada com alunos de qualquer idade/ano? A partir de qualquer gênero textual?*
- 14) *Essa atividade colabora para a ampliação da competência escritora dos alunos? Se sim, como; se não, justifique.*
- 15) *O que poderia ser melhorado nessa atividade?*

Exemplo 3 –

Observe o texto abaixo. É a primeira versão de um artigo de opinião. A professora fez várias correções. Nossa função agora é tentar reescrever o artigo, considerando as observações feitas pela professora.

A escola em período integral é boa?¹

Não². Na minha escola³ estudamos em período integral. Na minha opinião, a Escola em período integral não É

1 Veja que há problemas na apresentação do texto: você reuniu tudo em um único parágrafo, não separou o título do corpo do texto. Observe isso na reescrita.

2 Formule uma frase para introduzir o parágrafo.

~~boua⁴ para mim por que~~ tive que sair do meu ~~curso⁵ que~~ era muito bom. ~~Pra vim pra escola.~~ Eu mesma não aguento ~~das 7:00 as 4:10~~ na escola // ~~eu não me conformo que a~~ gente ~~tenha que ficar aqui o dia todo~~ // o que é bom aqui na Escola é os recreios e as físicas // tem muita coisa faltando na escola como sem quadras, biblioteca, sem som, sem laboratório, tem bagunça, falta de respeito, não tem comida boa, banheiro sujo não tem ventilador na sala, não tem computador pra todo mundo, nem brincadeiras⁶// só os pais⁷ é que acham bom ficar na Escola o dia todo por que a gente não fica na rua mais eu não acho é chato e a gente não aprende nada⁸

16) A partir de qual gênero textual essa atividade é feita?

17) Qual seria o objetivo dessa atividade?

18) Que competências e habilidades seriam desenvolvidas no aluno com uma atividade dessa?

19) Que conteúdos são abordados na atividade?

3 Qual escola? Você fala como se o leitor já soubesse quem você é, de que escola você está falando. Lembre-se nem sempre o seu leitor compartilha desse tipo de conhecimento.

4 Aponte resumidamente, sem detalhar, quais são os motivos que fazem você não gostar da escola em período integral. Só depois exemplifique.

5 Curso de quê?

6 Agrupe as informações, mostre todos problemas 1º na estrutura física, 2º na estrutura física, 3º na parte pedagógica.

7 Como você sabe disso? Tem que ter como provar essa afirmação. Nós temos, lembra da pesquisa de opinião? Use os resultados aqui.

8 Não seja tão radical, diga isso de uma forma mais educada e polida tipo: "nós não conseguimos aprender de uma forma lúdica e prazerosa como foi prometido". A seguir, elabore uma conclusão retomando a sua opinião.

- 20) *Em que momento da sequência didática uma atividade como esta poderia ser feita?*
- 21) *Essa atividade poderia ser realizada com alunos de qualquer idade/ano? A partir de qualquer gênero textual?*
- 22) *Essa atividade colabora para a ampliação da competência escritora dos alunos? Se sim, como; se não, justifique.*
- 23) *O que poderia ser melhorado nessa atividade?*

Exemplo 4 –

1) Faça como o exemplo abaixo.

Exemplo: Esses alunos vão representar o colégio no concurso de frases Escrevendo o Futuro. Os alunos estão na 5.ª série.

Esses alunos, que /os quais estão na 5.ª série, vão representar o colégio no concurso de frases Escrevendo o Futuro.

- a) A escola Professora XXXXXXXXXXXXXXXX participou do concurso Escrevendo o Futuro. A escola Professora XXXXXXXXXXXXXXXX fica em XXXX.
 - b) Os alunos produziram Memórias. Os alunos estão na x.ª SÉRIE A.
 - c) Os demais alunos fizeram um Artigo de Opinião. Os alunos estão na x.ª SÉRIE B e 5.ª séries.
 - d) O texto de Daniele F. Wulk representou a escola. O texto de Danile F. Wulk venceu na categoria Memórias.
 - e) O texto de Bruno Oliveira venceu na categoria Artigo de Opinião. O texto de Bruno Oliveira falou sobre a escola em período integral.
- 2) Com base nos exercícios acima, formule uma regra de pontuação.
- 3) Reescreva os trechos abaixo, colocando a pontuação adequada.
- A) DESCENDO A VIELA OUVI UMA CONVERSA DE DUAS CRIANÇAS QUE VINHAM DA ESCOLA VOCÊ JÁ IMAGINOU UMA ESCOLA QUE NÃO TIVESSE VÂNDALOS PICHACOES ALUNOS QUE DESRESPEITASSEM OS

PROFESSORES QUE DESOBEDECESSEM ÀS LEIS DA ESCOLA ONDE FOSSE TUDO MUITO ORGANIZADO ENTÃO PENSEI ESSA NÃO É A MINHA ESCOLA RELATA MANOEL DOS SANTOS RODRIGUES EM SEU TEXTO

- B) CONFORME DISSE BRUNO OLIVEIRA PARA MIM NÃO IMPORTA SE A ESCOLA É OU NÃO É EM PERÍODO INTEGRAL O QUE NÓS MENINOS E MENINAS DO JARDIM SÃO FERNANDO PRECISAMOS É DE UMA ESCOLA BOA COM ENSINO DE QUALIDADE
- C) JÁ RENATA F. WULK AFIRMA EU NÃO SOU CONTRA A ESCOLA EM PERÍODO INTEGRAL E SIM A FORMA DESARRUMADA COMO ELA CHEGOU AQUI NA MINHA ESCOLA
- D) VALÉRIA DA SILVA ALUNA DA X.ª SÉRIE A DIZ EU SOU A FAVOR DA ESCOLA EM PERÍODO INTEGRAL PORQUE É MELHOR FICAR LÁ QUE NA RUA AGORA EU TENHO MAIS CHANCES DE APRENDER COISAS DIFERENTES QUE VÃO ME AJUDAR NO FUTURO QUANDO EU TIVER QUE TRABALHAR
- E) ALÉM DISSO COMPLETA WALLACE SILVA ALUNO DA X.ª SÉRIE A EU APRENDI QUE FICAR NA ESCOLA NÃO É CHATO E TAMBÉM OS PAIS PODEM TRABALHAR SOSSEGADOS AGORA EU FAÇO AULAS DE INGLÊS FILOSOFIA E MUITAS OUTRAS OFICINAS QUE SÃO OFERECIDAS NA ESCOLA EM PERÍODO INTEGRAL

24) A partir de qual gênero textual essa atividade é feita?

25) Qual seria o objetivo dessa atividade?

26) Que competências e habilidades seriam desenvolvidas no aluno com uma atividade dessa?

27) Que conteúdos são abordados na atividade?

28) Em que momento da sequência didática uma atividade como esta poderia ser feita?

29) Essa atividade poderia ser realizada com alunos de qualquer idade/ano? A partir de qualquer gênero textual?

30) Essa atividade colabora para a ampliação da competência escritora dos alunos? Se sim, como; se não, justifique.

31) O que poderia ser melhorado nessa atividade?

Considerando todos os exemplos,

32) Vocês acreditam que todos os exemplos referem-se a um único ano letivo, a uma única turma (qual/quals?) e a um único professor de Língua Portuguesa?

33) Vocês acreditam que todos esses exemplos fariam parte de uma mesma sequência didática? Se sim, qual seria a ordem que eles foram realizados? Se não, justifique.

Fonte: (REINALDO *et al.*, 2018).

Dando continuidade à temática do encontro anterior, conforme (REINALDO *et al.*, 2018), essa atividade foi proposta para que os cursistas tivessem acesso a diversos exemplos de atividades realizadas em contexto escolar com o objetivo de ajudar o aluno na reescrita de seu texto. Para isso, foi formulada uma tarefa, na qual havia 04 exemplos de atividades para orientar a reescrita. Foram formuladas oito questões que consistiam na análise dos textos, as

quais, apesar da numeração diferente se repetem em todos os exemplos. As questões de 1 a 4 solicitavam a identificação do gênero textual abordado, questionando os objetivos da atividade, quais as possíveis competências e habilidades que seriam desenvolvidas no aluno a partir da atividade proposta. Além disso, foi solicitado que as professoras identificassem os conteúdos abordados, assim como em que momento da sequência didática a atividade seria aplicável. As últimas questões questionavam qual a colaboração da atividade para a ampliação da competência escritora dos alunos, além de questionar qual a série ideal para a aplicação da atividade proposta. Por fim, as cursistas tiveram a oportunidade de traçar melhorias para a atividade proposta. Considerando o foco da nossa pesquisa, interessa-nos as respostas das questões:

“Que competências e habilidades seriam desenvolvidas nos alunos com uma atividade dessa:?” e “Que conteúdos são abordados na atividade?”, pois as respostas podem apontar tanto para o reconhecimento que os cursistas fazem dos níveis de AL contemplados na atividade quanto para as tendências de AL.

A seguir, a próxima atividade.

Exemplo 11 – Atividade 5 - Diagnóstico final cursistas – análise de produção textual de aluno



Programa de Extensão "A didatização de gêneros textuais no Ensino Fundamental: da orientação à prática no Ensino de Língua Portuguesa"

Curso 02 - Didatização de gêneros textuais: articulação entre ESCRITA e análise linguística

Data: 14/11/2017.

Nome: _____

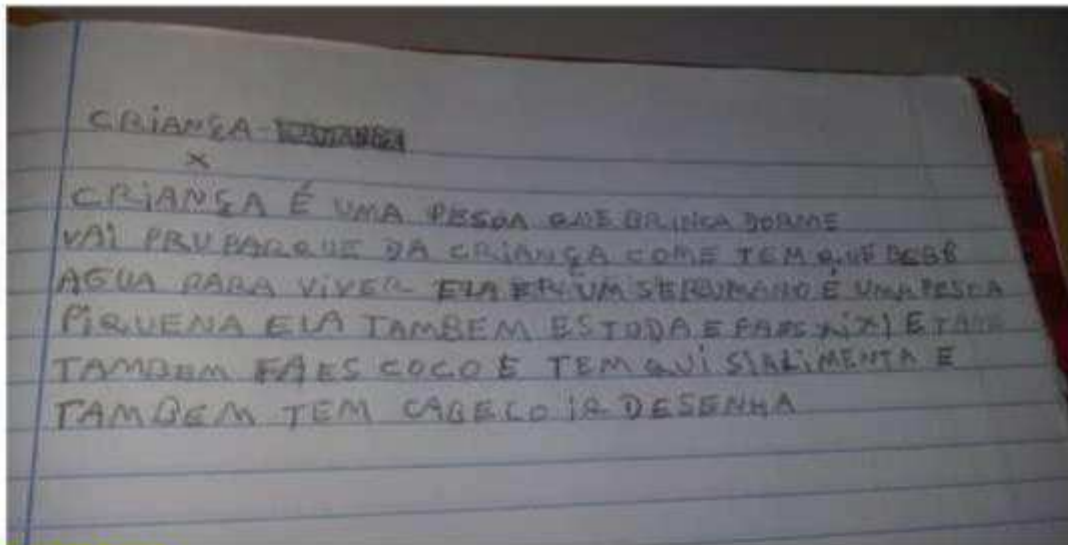
ATIVIDADE EM DUPLA

Prezados (as) cursistas,

Vocês têm 60 minutos para realizar a atividade. Assim que concluírem e se identificarem, por favor, encaminhem para o e-mail projetogenerosensino@gmail.com

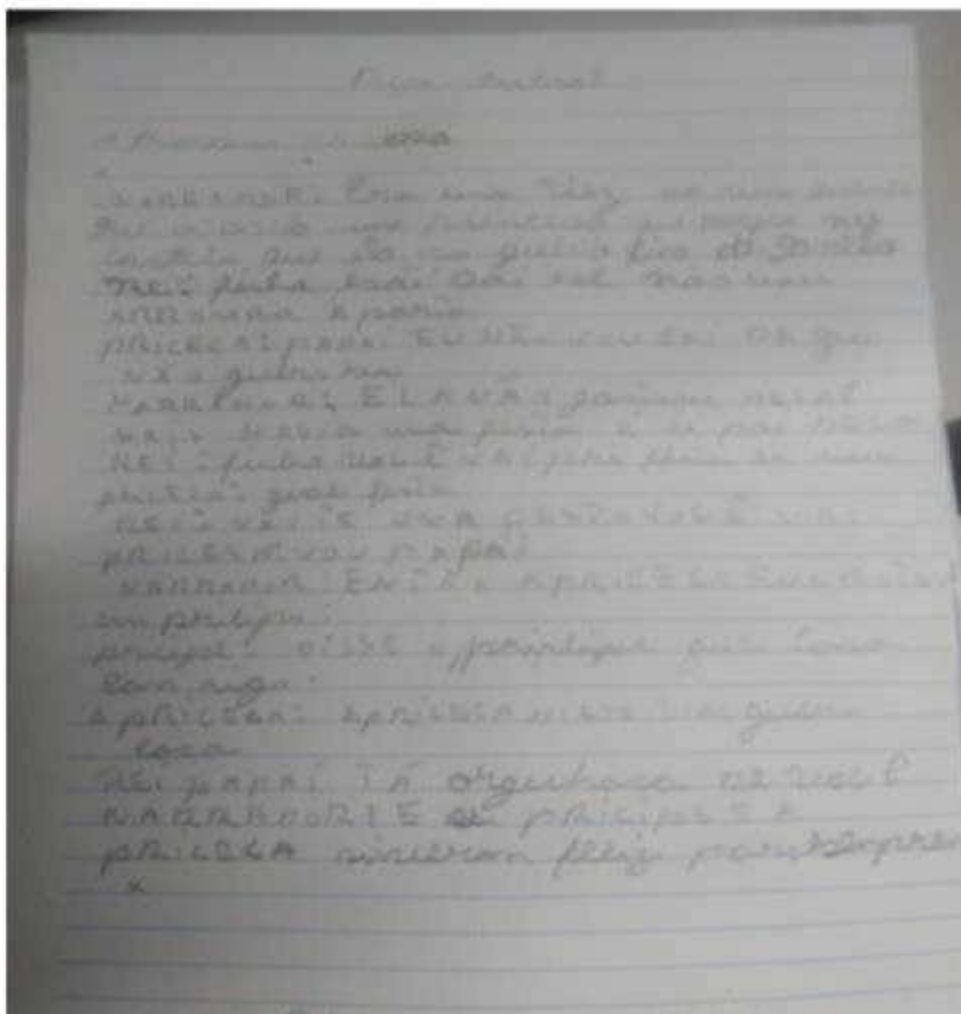
Tendo em vista as discussões que temos realizado sobre ensino de escrita, analise os exemplos e responda às questões.

EXEMPLO 1
[TEXTO DO ALUNO]



EXEMPLO 2

[TEXTO DO ALUNO]



EXEMPLO 3 - [TEXTO DO ALUNO]

DIAGNÓSTICO DOS ALUNOS

⇒ **Nível de escolaridade**

1. Em que ano de escolaridade você imagina que esses alunos se encontram? Justifique.

⇒ **Letramento**

2. A partir das duas produções (EXEMPLO 01, 02 e 03):

- **Evento de letramento**

 - Acontecimento: aquilo que se faz com a escrita em um determinado tempo/espaço.
 - Todo evento é único, logo cada evento de letramento é UM (específico).
 - Todo evento é "concreto", portanto pode ser fotografado (fotografado).
 - Um evento de letramento não pode ser repetido (tempo/espaço/participantes/objetivos sempre mudam).
 - Em um evento de letramento podem estar envolvidos diversos gêneros.

- a. Os alunos demonstram que ouvir e contar histórias são eventos de letramento dos quais eles participam cotidianamente? Justifique.

- b. Os alunos demonstram que a escrita de histórias é uma prática de letramento de que eles participam com frequência?

- **Prática de letramento**

 - Conjunto de acontecimentos de mesma natureza em que há o uso de escrita.
 - A prática é "abstrata".
 - A prática é generalizante.
 - A prática é repetível.

⇒ **Gênero textual/discursivo**

3. Nos exemplos, quais gêneros, respectivamente, você acha que foi solicitado ao aluno?
4. Nos exemplos, os alunos seguem a estrutura da narrativa: apresentação, complicação, clímax, resolução e final?

⇒ **Aspectos linguísticos**

5. A produção dos alunos apresentam inadequações? Quais?

- Ortografia?
- Marcas de oralidade?
- Falta (hiposegmentação) ou excesso de segmentação (hipersegmentação)?
- Ausência de pontuação?
- Etc.?

⇒ **PLANEJAMENTO**

6. Tendo em vista a análise feita nas questões anteriores, que tipo de atividades poderiam ser realizadas para interferir, positivamente, na zona de desenvolvimento proximal do aluno? Lembre-se de apresentar claramente os objetivos das atividades, de descrever as ações (tempo, ordem, recursos utilizados etc.) e os resultados esperados.

Fonte: (REINALDO *et al.*, 2018).

Assim como na atividade diagnóstica inicial 1C, essa atividade tinha como objetivo verificar a capacidade dos cursistas, após a mediação do curso, de analisar as produções de alunos que estão em diferentes zonas de desenvolvimento real (situação inicial). Para isso, a atividade foi dividida em duas partes: a primeira de análise das produções de texto feitas pelos alunos das cursistas segundo critérios preestabelecidos (*nível de escolaridade, letramento, gênero textual/discursivo e aspectos linguísticos*) e a segunda de planejamento. Assim como na atividade 1C, tendo em vista os objetivos desta pesquisa, interessa-nos, sobretudo, a análise das respostas no que refere ao gênero textual/discursivo (questões 3, 4 e 5), pois, conforme será demonstrado no próximo capítulo, elas apontam tanto para os níveis quanto para as tendências de AL.

A segunda parte consiste no planejamento de atividades a partir dos resultados da análise das três produções dos alunos. Nessa parte, foi solicitada uma forma embrionária de plano de aula, na qual o professor deveria apresentar as atividades, os objetivos das atividades, a descrição das ações e os resultados esperados.

A seguir, a última atividade do *corpus*.

Exemplo 12 – Atividade 6 - Questionário de avaliação do curso.



Curso de extensão
"Didatização de gêneros textuais no ensino fundamental"



SE DESEJAR, IDENTIFIQUE-SE NO FINAL DA AVALIAÇÃO

1- Informações gerais

PERÍODO DA FORMAÇÃO	LOCAL DA FORMAÇÃO	PROFESSORES MINISTRANTES	TEMA DO CURSO DE EXTENSÃO
De 21 de julho a 15 de dezembro	CTE – Campina Grande/PB	Camilla Martins, Laura Dourado, Maria Augusta e Milene Bazarim	






2- Execução do curso de extensão

QUESITO 1	ITEM AVALIADO	SIM	NÃO	PONTUAÇÃO	
				DE	A
APRESENTAÇÃO DO CURSO EXTENSÃO	Foi feita a apresentação, mesmo que oralmente, do curso?				
	Nessa apresentação, ficaram claros				
	Objetivos da formação?			0	4
	Conteúdo?			0	4
	Metodologia?			0	4
	Recursos didáticos?			0	4
	Avaliação?			0	4
TOTAL					20
QUESITO 2	ITEM AVALIADO	SIM	NÃO	PONTUAÇÃO	
				DE	A
COMUNICAÇÃO, EXPRESSÃO E COMPORTAMENTO	As formadoras				
	Expressaram-se de maneira clara e objetiva?			0	3
	Utilizaram adequadamente a norma culta na modalidade oral da língua?			0	2
	Apresentaram postura corporal adequada?			0	2
	Escutaram, com atenção, as perguntas e os comentários feitos pelos alunos?			0	3
	Responderam, satisfatoriamente, aos questionamentos feitos?			0	3
	Demonstraram segurança em relação ao conteúdo?			0	3
	Utilizaram adequadamente os recursos didáticos?			0	2
	Disponibilizaram o material utilizado nos encontros no grupo do Facebook ou por e-mail?			0	2
TOTAL					20
QUESITO 3	ITEM AVALIADO	SIM	NÃO	PONTUAÇÃO	

				DE	A	
INTRODUÇÃO DOS ENCONTROS	Nos encontros, houve a criação do "conflito cognitivo"?			0	4	
	Houve a exposição dos objetivos de cada encontro?			0	3	
	Houve a apresentação do cronograma de atividades de cada encontro?			0	3	
	Nos encontros, a introdução contribuiu para despertar/aumentar seu interesse pelo tema?			0	5	
TOTAL					15	
QUESITO 4	ITEM AVALIADO	SIM	NÃO	PONTUAÇÃO		
DESENVOLVIMENTO DOS ENCONTROS	Foi possível identificar uma sequência lógica entre as ideias em cada encontro e entre os encontros?			0	10	
	A sequência realizada estava de acordo com a que foi proposta e apresentada no cronograma?			0	5	
	Foram apresentados exemplos adequados ao tema e que contribuem para a compreensão dos conceitos?			0	5	
	As formadoras demonstraram domínio do tema?			0	10	
TOTAL					30	
QUESITO	ITEM AVALIADO	SIM	NÃO	PONTUAÇÃO		
ENCERRAMENTO DOS ENCONTROS	A cada encontro, foi apresentada uma síntese final?			0	4	
	A cada encontro, foram apresentados encaminhamentos para o próximo?			0	3	
	O cronograma proposto foi cumprido?			0	3	
	O tempo destinado a cada encontro estava adequado?			0	5	
TOTAL					15	
TOTAL GERAL					100	

3- Expectativas e sugestões

Quais eram as suas expectativas em relação ao curso de extensão?

Suas expectativas foram atendidas? Justifique.				
Quais as suas sugestões (inclusive de temas) para o próximo curso de extensão?				
Liste os pontos positivos e negativos deste curso de extensão.				
4- Síntese				
Este curso de extensão foi:				
<input type="checkbox"/>  RUIM	<input type="checkbox"/>  REGULAR	<input type="checkbox"/>  BOM	<input type="checkbox"/>  ÓTIMO	<input type="checkbox"/>  EXCELENTE
Identificação (apenas se desejar)				
Nome: _____				
E-mail: _____				
Fonte: (REINALDO <i>et al.</i> , 2018).				

Essa atividade foi feita no último encontro presencial do curso com objetivo de realizar uma avaliação através desse instrumento que é constituído de várias partes: a primeira consiste nas informações gerais, afim de identificar qual o curso de extensão estava sendo avaliado, visto que houve a oferta de três cursos de extensão; a segunda parte

é dividida em cinco quesitos que visavam a execução do curso, tomando como critério de avaliação a comunicação, expressão e comportamento das professoras ministrantes e monitores, além de avaliar, quantitativamente, a introdução, desenvolvimento e encerramento dos encontros; a última parte abre espaço para as opiniões das cursistas. A análise das respostas desse instrumento se torna relevante para conseguirmos identificar os possíveis efeitos do curso na formação continuada das professoras colaboradoras.

Após a seleção das atividades, foi preciso escolher os exemplos das cursistas que seriam analisados. Dos 18 participantes que concluíram o curso de extensão, conforme relatório final (REINALDO *et al.*, 2018), selecionamos três professoras conforme tabela a seguir.

Quadro 2 – Professoras colaboradoras.

PSEUDÔNIMO	ATUAÇÃO	PARTICIPOU DO CURSO EM 2016?
Juliana	Língua Portuguesa – 8º e 9º anos EJA	Sim
Paloma	Anos Iniciais – 5º ano	Sim
Vitória	Anos Iniciais – 1º ano	Sim

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Todas as professoras selecionadas participaram da edição do curso de didatização realizado em 2016, cujo foco era a articulação entre leitura, análise linguística e escrita. Tendo em vista a curta carga horária, as demandas reais apresentadas pelas cursistas e a necessidade de reconfiguração da proposta inicial do curso de extensão, não foi possível atingir todos os objetivos colocados para a primeira edição. Com isso, surgiu o programa de extensão de 2017 o qual o curso focalizado neste trabalho faz parte.

Além de terem participado da edição anterior, foram essas professoras que mais fizeram as atividades solicitadas no curso, conforme tabela a seguir.

Tabela 1 – Atividades por cursista.

PROF.COLA BORADORA	ATIVIDADES																		TOTAL
	1 A		1 B		1 C		1 D		2		3		4		5		6		
	Qtde.	NC	Qtde.	NC	Qtde.	NC	Qtde.	NC	Qtde.	NC	Qtde.	NC	Qtde.	NC	Qtde.	NC	Qtde.	NC	
JULIANA	1	1	1	2	1	3	1	22	0	0	1	4	1	5	1	6	1	7	8
PALOMA	1	14	1	15	1	16	0	0	1	23	1	17	1	18	1	19	1	24	8
VITÓRIA	1	8	0	0	1	10	1	25	1	9	0	0	1	11	1	12	1	13	7
TOTAL	3		2		3		2		2		2		3		3		3		23

LEGENDA:NC-número do corpus.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Conforme é possível verificar na tabela, no total, nosso *corpus* é composto por 23 documentos. Nenhuma das professoras realizou todas as nove atividades selecionadas para compor o *corpus*, pois não estavam presentes em todos os encontros nos quais essas atividades foram solicitadas. A professora Juliana e Paloma realizaram oito atividades e a professora Vitória, sete.

Assim, concluímos essa subseção na qual nosso objetivo foi apresentar o nosso *corpus* de análise. No capítulo a seguir, apresentamos e discutimos os resultados referentes às tendências e níveis de análise linguística (AL).

4 A ARTICULAÇÃO ENTRE ESCRITA E ANÁLISE LINGUÍSTICA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO CURSO DE EXTENSÃO

O objetivo deste capítulo é apresentar os resultados da análise dos documentos referentes ao curso de extensão “Didatização de gêneros textuais: articulação entre escrita e análise linguística” realizado em 2017 através de uma parceria entre a UFCG e a Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande – PB.

Esta pesquisa foi feita a fim de se analisar como os professores do curso de extensão compreendem e realizam a articulação entre os saberes sobre análise linguística e escrita nas atividades. Os resultados são apresentados nas seções a seguir: níveis e tendências de AL e os possíveis efeitos do curso de extensão na formação continuada dos cursistas.

4.1 Níveis e tendências de análise linguística (AL)

Considerando que um dos nossos objetivos específicos é identificar e compreender os níveis e as tendências de AL contempladas nas atividades, nesta seção apresentamos os resultados das análises feitas conforme as categorias descritas nas tabelas a seguir.

Quadro 3 – Níveis de AL.

NÍVEIS DE AL		
1	SEQÜENCIAL COMPOSICIONAL	REFERE-SE À ORGANIZAÇÃO LINEAR DO TEXTO, COMPONDO AS SEQÜÊNCIAS TEXTUAIS.
2	DE TEXTUALIZAÇÃO	CORRESPONDE A MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO (CONEXÃO, COESÃO NOMINAL E COESÃO VERBAL) .
3	ENUNCIATIVO	CORRESPONDE AOS ATOS DE DISCURSOS E SUA RELAÇÃO COM A ORIENTAÇÃO ARGUMENTATIVA.
4	CONVENCIONAL/ NORMATIVO	CORRESPONDE ÀS CONVENÇÕES E NORMAS.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Esse quadro mostra que, além dos níveis de AL propostos por Bezerra e Reinaldo (2013), nos registros analisados, identificamos exemplos que apontam para outro nível de AL, o qual está relacionado às convenções e normas da língua presentes na gramática tradicional. Lembramos que os três níveis apontados por Bezerra e Reinaldo (2013) são informados, principalmente, pela perspectiva teórico-metodológica do interacionismo sociodiscursivo (ISD), o que justifica termos reconfigurado o nível semântico (2) para nível convencional/normativo (2).

Já esse outro nível que estamos propondo, o nível nível convencional/normativo, é informado, principalmente, pelos estudos de tradição greco-romana que são a base da nossa gramática tradicional.

Além disso, consideramos as tendências de AL, conforme tabela a seguir.

Quadro 4 – Tendências de AL.

CONSERVADORA	ENFATIZA OS CONHECIMENTOS PROPOSTOS PELA GRAMÁTICA TRADICIONAL.
INOVADORA	ADOA CONHECIMENTOS ADVINDOS DA LINGUÍSTICA.
CONCILIADORA	ARTICULAÇÃO ENTRE OS CONHECIMENTOS ADVINDOS DA GRAMÁTICA TRADICIONAL E DA LINGUÍSTICA.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Essas tendências, já apresentadas e brevemente discutidas na fundamentação teórica, retomam a proposta feita por Bezerra e Reinaldo (2013).

Antes de apresentar os resultados referentes à análise das respostas das cursistas nas atividades propostas pelo curso de extensão, mostraremos, conforme tabela a seguir, os níveis de AL que estão subjacentes a essas atividades. Salientamos que as análises apontam para níveis de AL, mas que não há nenhuma atividade previamente identificada como de AL.

Tabela 2 – Níveis de AL nas atividades propostas pelo curso.

	ANÁLISE LINGUÍSTICA			NÍVEL GRAMATICAL/TR ADICIONAL	TOTAL
	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3		
SUB-TOTAL	8	6	2	13	29
TOTAL	QTDE.		%	QTDE.	%
	16		55	13	45
					29

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A partir dessa tabela, é possível perceber certo equilíbrio entre ocorrências que apontam para os três níveis de AL e para a tradição gramatical: os que remetem para AL, níveis 1, 2 e 3, correspondem a 55% do total de ocorrências e os que apontam para o nível gramatical tradicional correspondem a 45%. As ocorrências que apontam para os níveis 1, 2 e 3 de AL remetem a uma tendência inovadora; já as ocorrências que apontam para o nível convencional/normativo remetem a uma tendência conservadora. Tendo em vista que em uma

mesma atividade proposta pelo curso e respondida pelas professoras colaboradoras aparecem tanto ocorrências filiadas à tradição quanto à inovação, acreditamos que houve uma tendência conciliadora nessas atividades, pois há uma tentativa de transcender e não utilizar somente as categorias de análise da gramática tradicional. Essa transcendência ocorre, porque nas atividades a análise se foca não só nos períodos (simples e compostos) e nas palavras, mas também no texto, pois a gramática tradicional não possui categorias analíticas que contemplem mecanismo da infraestrutura geral dos textos.

Ainda de acordo com tabela, foi possível identificar nas atividades analisadas oito ocorrências que apontam para o nível 1 AL. A seguir, um trecho que foi retirado da atividade 1C.

Exemplo 13 – Trecho da atividade 1 C.

Gênero textual/discursivo

São "tipos relativamente estáveis de enunciados" (BAKHTIN, 1954, p. 279), orais ou escritos, produzidos em cada esfera da atividade humana (esfera de circulação). Assim, cada esfera de circulação produz enunciados que têm em comum: estilo, conteúdo temático e estrutura composicional.

3. Nos exemplos, os alunos atendem ao que foi solicitado na proposta?
4. Nos exemplos, os alunos seguem a estrutura da narrativa: apresentação, complicação, clímax, resolução e final?
5. Em que aspectos os textos produzidos se assemelham ou se diferenciam de uma crônica narrativa?

Fonte: (REINALDO *et al.*, 2018).

Essa atividade, na qual as cursistas deveriam analisar três produções feitas por alunos a fim de construir um diagnóstico, foi realizada no primeiro encontro. Entendemos que a questão 4, "Nos exemplos, os alunos seguem a estrutura da narrativa: apresentação, complicação, clímax, resolução e final?" leva as cursistas a analisarem a produção inicial dos alunos considerando os mecanismos da infraestrutura geral do texto do gênero crônica, os quais incluem a produção das sequências textuais, nesse caso, especificamente, a sequência narrativa.

Já na atividade 4, especificamente no exemplo 3, há uma ocorrência que também aponta para o nível 1 de AL.

Exemplo 14 – Trecho da atividade 1 C.

Exemplo 3 –

Observe o texto abaixo. É a primeira versão de um artigo de opinião. A professora fez várias correções. Nossa função agora é tentar reescrever o artigo, considerando as observações feitas pela professora.

A escola em período integral é boa?¹
 Não². Na minha escola³ estudamos em período integral.
 Na minha opinião, a Escola em período integral não É

1 Veja que há problemas na apresentação do texto: você reuniu tudo em um único parágrafo, não separou o título do corpo do texto. Observe isso na reescrita.

2 Formule uma frase para introduzir o parágrafo.

3

Fonte: (REINALDO *et al.*, 2018).

Essa atividade, que consistia na análise de exercícios de reescrita, foi realizada no décimo encontro do curso de extensão. Consideramos que, no exemplo 3 da atividade, no qual é apresentada uma correção de texto feita por uma professora de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, os comentários feitos no pós-texto 1 ("Veja que há problemas na apresentação do texto: você reuniu tudo em um único parágrafo, não separou o título do corpo do texto. Observe isso na reescrita.") e 2 ("Formule uma frase para introduzir o parágrafo.") indicam o nível 1 de AL, pois estão tematizando a estrutura do texto. Consideramos que essas ocorrências do nível 1 de AL remetem para uma tendência inovadora, pois transcendem o limite do período (simples e composto).

Em relação ao nível 2 de AL, que corresponde aos mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal), identificamos seis ocorrências. Todas essas seis ocorrências também apontam para uma tendência inovadora, pois remetem para a coesão, um fator de textualidade que não é contemplado pelas categorias da gramática tradicional. Tomamos como exemplo a questão cinco (5) da atividade 1C que já apresentamos no exemplo 13 (citado anteriormente). Vimos que a questão 5, "Em que ASPECTOS os textos produzidos se assemelham ou se diferenciam de uma crônica narrativa?" leva as cursistas a analisar quais aspectos do gênero: crônica narrativa, se assemelham ou se diferenciam das produções dos alunos, considerando os organizadores textuais que marcam a articulação da progressão temáticas. Nesse caso, a palavra "aspectos" pode levar a análise de elementos tanto do nível 1, quando do 2 e do 3.

Já na atividade 4, especificamente no exemplo 4, encontramos uma ocorrência que também aponta para o nível 2 de AL.

Exemplo 15 – Trecho da atividade 4.

1) Faça como o exemplo abaixo.

Exemplo: Esses alunos vão representar o colégio no concurso de frases Escrevendo o Futuro. Os alunos estão na 5.ª série.

Esses alunos, que /os quais estão na 5.ª série, vão representar o colégio no concurso de frases Escrevendo o Futuro.

Fonte: (REINALDO *et al.*, 2018).

Esse exercício (“Faça como o exemplo abaixo. Exemplo: Esses alunos vão representar o colégio no concurso de frases Escrevendo o Futuro. Os alunos estão na 5a. série. Esses alunos (,) que / os quais estão na 5a. série (,) vão representar o colégio no concurso de frases Escrevendo o Futuro.”), realizado a fim de que os alunos pudessem ampliar seus conhecimentos sobre mecanismos de textualização antes da reescrita de sua produção inicial, aponta para o nível 2 de análise linguística, pois trabalha com mecanismos de textualização, especificamente, com elementos de conexão entre as frases.

Ainda de acordo com tabela de níveis de AL nas atividades propostas pelo curso, identificamos apenas 2 ocorrências que apontam para o nível 3 a seguir um exemplo retirado da atividade 3.

Exemplo 16 – Trecho da atividade 4.

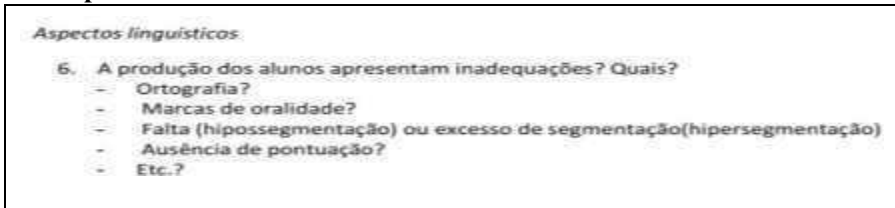
8 Não seja tão radical, diga isso de uma forma mais educada e polida tipo: “nós não conseguimos aprender de uma forma lúdica e prazerosa como foi prometido”. A seguir, elabore uma conclusão retomando a sua opinião.

Fonte: (REINALDO *et al.*, 2018).

Consideramos que o exemplo 16, no qual é apresentado um trecho de uma correção de texto feita por uma professora de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental (exemplo 3 da atividade 4), aponta para o nível 3 de AL e também para uma tendência inovadora de AL. Nesse trecho, temos o comentário feito no pós- texto 8 (“Não seja tão radical, diga isso de uma forma mais educada e polida tipo: 'nós não conseguimos aprender de uma forma lúdica e prazerosa como foi prometido.’”), o qual indica a necessidade de modalização. No nível 3, que corresponde aos mecanismos de responsabilidade enunciativa, além da distribuição de vozes, é analisada a marcação das modalidades (lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas).

Conforme a tabela 5, foi possível também identificar nas atividades analisadas 13 ocorrências que apontam para o nível convencional/normativo de AL, as quais remetem a tendência conservadora de AL. A seguir, um exemplo que foi retirado da atividade 1C.

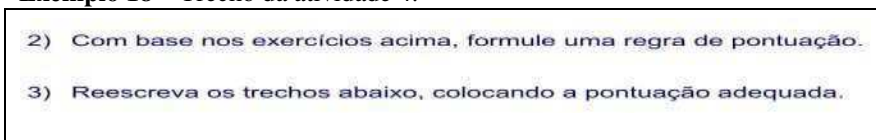
Exemplo 17 – Trecho da atividade 1C.



Fonte: (REINALDO *et al.*, 2018).

Essa atividade, na qual as cursistas deveriam analisar três produções feitas por alunos a fim de construir um diagnóstico, foi realizada no primeiro encontro do curso de extensão. Verificamos que a questão 6, "A produção dos alunos apresentam (*sic*) inadequações ? Quais? Ortografia? Marcas de oralidade? Falta (hipossegmentação) ou excesso de segmentação (hipersegmentação)? Ausência de pontuação? Etc.?" leva as cursistas a analisarem a produção inicial dos alunos considerando os aspectos gramaticais tradicionais, independente do gênero textual proposto. Na atividade 4, especificamente no exemplo 4 , há duas ocorrências que também aponta para esse nível de AL.

Exemplo 18 – Trecho da atividade 4.



Fonte: (REINALDO *et al.*, 2018).

Essa atividade, que consistia na análise de exercícios de reescrita, foi realizada no décimo encontro do curso de extensão. Consideramos que, no exemplo 4 as questões 2 e 3 apontam para o nível convencional/normativo de AL, pois estão solicitando regras de pontuação como exercício de reescrita, desprendendo-se do gênero textual abordado.

Concluída a apresentação dos resultados referentes às atividades propostas pelo curso de extensão, na tabela a seguir, mostramos os resultados referentes à análise das respostas das professoras colaboradoras a essas atividades.

Tabela 3 – Níveis de AL nas atividades das professoras colaboradoras.

PROFESSORA COLABORADORA	ANÁLISE LINGUÍSTICA			NÍVEL CONVENCIONAL/NORMATIVO	TOTAL
	NÍVEL	NÍVEL	NÍVEL		

	1	2	3		
JULIANA	10	3	1	9	23
PALOMA	8	5	2	12	27
VITÓRIA	8	10	1	14	33
SUBTOTAL	26	18	4	35	83
TOTAL	QTDE.		%	QTDE.	%
	48		58	35	42
				QTDE.	83

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Diante dessa tabela, identificamos a existência de 83 ocorrências que correspondem aos três níveis de AL e para a tradição gramatical: os que remetem para AL, níveis 1, 2 e 3, correspondem a 58% do total de ocorrências e os que apontam para o nível gramatical tradicional correspondem a 42%. Assim como aconteceu nas atividades propostas pelo curso, as ocorrências que apontam para os níveis 1, 2 e 3 de AL remetem a uma tendência inovadora; já as ocorrências que apontam para o nível convencional/normativo remetem a uma tendência conservadora. Dessa forma, acreditamos que, conforme demosmos na análise das atividades do curso, e, talvez, por consequência delas, também houve uma tendência conciliadora nas respostas das professoras colaboradoras às atividades.

Conforme apresentado na tabela, é possível identificar, nas atividades das professoras colaboradoras 26 ocorrências que apontam para o nível 1 AL. A seguir, um exemplo que foi retirado da atividade 5 da cursista Juliana.

Exemplo 19 – Trecho da atividade 5 (Juliana).

4. Nos exemplos, os alunos seguem a estrutura da narrativa: apresentação, complicação, clímax, resolução e final?

Com relação a essas considerações, o exemplo 02 é o único que segue a estrutura narrativa apresentada, pois contém uma apresentação das personagens (narrador, princesa, rei e o príncipe), uma complicação (neste caso, a festa), um clímax (o pedido de casamento) e uma resolução/final – que corresponde à expectativa do leitor, sendo esta expressa no “viveram feliz[es] para sempre”.

No que se refere aos outros textos, 01 e 03, eles não apresentam essa linearidade, principalmente o exemplo 01, pois o gênero solicitado não permite a estrutura sugerida.

Fonte: (REINALDO *et al.*, 2018).

Essa atividade, na qual as cursistas deveriam analisar três produções feitas por alunos a fim de construir um diagnóstico, foi realizada no décimo segundo encontro. Entendemos que a questão 4, "Nos exemplos, os alunos seguem a estrutura da narrativa: apresentação, complicação, clímax, resolução e final?" leva as cursistas a analisarem a produção inicial dos alunos considerando os mecanismos da infraestrutura geral do texto do gênero crônica, os quais incluem a produção das sequências textuais, nesse caso, especificamente, a sequência narrativa. Para tanto, a cursista Juliana fez a seguinte análise diante da questão proposta: "... o exemplo 02 é o único que segue a estrutura narrativa apresentada, pois contém uma apresentação das personagens (narrador, princesa, rei e o príncipe), uma complicação (neste caso, a festa), o clímax (o pedido de casamento) e a resolução/final..." exemplo este, que aponta para o nível 1 de AL.

Já na atividade 4 da cursista Vitória, especificamente no exemplo 4, há uma ocorrência que também aponta para o nível sequencial-composicional de AL.

Exemplo 20 – Trecho da atividade 4 (Vitória).

Não². Na minha escola³ estudamos em periodo integral. Na minha opinião, a Escola em periodo integral não É boua⁴ para mim- por que tive que sair do meu curso⁵ que era muito bom. Pra vim pra escola. Eu mesma não aguento das 7:00 as 4:10 na escola // eu não me conformo que a gente tenha que ficar aqui o dia todo // o que é bom aqui na Escola é os recreios e as físicas // tem muita coisa faltando na escola como sem quadras, biblioteca, sem som, sem laboratório, tem bagunça, falta de respeito, não tem comida boa, banheiro sujo não tem ventilador na sala, não tem computador pra todo mundo, nem brincadeiras⁶// só os pais⁷ é que acham bom ficar na Escola o dia todo por que a gente não fica na rua mais eu não acho é chato e a gente não aprende nada⁸

16) *A partir de qual gênero textual essa atividade é feita? Pesquisa de opinião*

17) *Qual seria o objetivo dessa atividade? Aprender a escrever um artigo de opinião.*

18) *Que competências e habilidades seriam desenvolvidas no aluno com uma atividade dessa? Aprender a estrutura do gênero, melhorar a argumentação, organizar por blocos as ideias.*

Fonte: (REINALDO *et al.*, 2018).

Nessa atividade, encontramos apontamentos que nos levam ao nível 1 de AL, quando a professora afirma, na questão 18, que é necessário "Aprender a estrutura do gênero, melhorar a argumentação, organizar por blocos de ideias."

Em relação ao nível 2 de AL, que corresponde aos mecanismos de textualização, identificamos oito ocorrências. Partindo do exemplo da atividade 4 da professora Vitória, a seguir, identificamos uma ocorrência que aponta para esse nível 2.

Exemplo 21 – Trecho do exemplo 4 da atividade 4 (Vitória).

MENINAS DO JARDIM SÃO FERNANDO, PRECISAMOS E DE UMA ESCOLA BOA COM ENSINO DE QUALIDADE

c) JÁ RENATA F. WULK AFIRMA EU NÃO SOU CONTRA A ESCOLA EM PERÍODO INTEGRAL E SIM A FORMA DESARRUMADA COMO ELA CHEGOU AQUI NA MINHA ESCOLA

d) VALÉRIA DA SILVA ALUNA DA X.^a SÉRIE A DIZ EU SOU A FAVOR DA ESCOLA EM PERÍODO INTEGRAL PORQUE É MELHOR FICAR LÁ QUE NA RUA AGORA EU TENHO MAIS CHANCES DE APRENDER COISAS DIFERENTES QUE VÃO ME AJUDAR NO FUTURO QUANDO EU TIVER QUE TRABALHAR

e) ALÉM DISSO COMPLETA WALLACE SILVA ALUNO DA X.^a SÉRIE A EU APRENDI QUE FICAR NA ESCOLA NÃO É CHATO E TAMBÉM OS PAIS PODEM TRABALHAR SOSSEGADOS AGORA EU FAÇO AULAS DE INGLÊS FILOSOFIA E MUITAS OUTRAS OFICINAS QUE SÃO OFERECIDAS NA ESCOLA EM PERÍODO INTEGRAL

24) *A partir de qual gênero textual essa atividade é feita? Pesquisa de opinião.*

25) *Qual seria o objetivo dessa atividade? Trabalhar pontuação, estrutura da frase, coesão.*

26) *Que competências e habilidades seriam desenvolvidas no aluno com uma atividade dessa? A atenção ao produzir frases, o cuidado com o uso da pontuação,*

27) *Que conteúdos são abordados na atividade? Repetição de termos na frase, coesão, pontuação.*

Fonte: (REINALDO *et al.*, 2018).

Na resposta da cursista à questão 27, identificamos marcas que apontam para a necessidade de elementos de coesão nominal (“Repetição de termos na frase, coesão...”). A professora colaboradora Vitória, no exemplo a seguir, volta a apresentar apontamentos acerca do nível de textualização, ao afirmar, na questão 4 da atividade 5, que a produção do aluno “...é o que está mais carente de coesão.”

Exemplo 22 – Exemplo 22 trecho da atividade 5 (Vitória).

4. Nos exemplos, os alunos seguem a estrutura da narrativa: apresentação, complicação, clímax, resolução e final?

O que mais se aproxima desse modelo é a peça. A grosso modo considero que conseguiu (texto pouco legível)

o texto 1 é um verbete e naturalmente não seguiria as características de um texto narrativo.

O texto 3 é o que está mais carente de coesão. Faltam elementos da narrativa citados acima.

Fonte: (REINALDO *et al.*, 2018).

Ainda de acordo com tabela de níveis de AL nas atividades das cursistas, identificamos somente quatro ocorrências que apontam, muito embrionariamente, para o nível 3. A seguir, um exemplo retirado da atividade 4 da cursista Juliana.

Exemplo 23 – Trecho da atividade 4 (Juliana).

19) *Que conteúdos são abordados na atividade? Características do gênero produzido, paragrafação.*

Fonte: (REINALDO *et al.*, 2018).

Considerando que “características do gênero” pode indicar tanto elementos da infraestrutura geral do texto, quanto mecanismos de textualização e de responsabilização enunciativa, acreditamos que essa ocorrência deveria ser incluída nos três níveis de AL. No entanto, estamos cientes do quanto incipiente é esse apontamento, não havendo, no documento analisado, nenhum indício que explicita os níveis, de fato, contemplados.

Ainda conforme a tabela 6, foi possível identificar nas atividades das professoras 35 ocorrências que apontam para o nível convencional/normativo de AL. A seguir, um exemplo que foi retirado da atividade 5, da cursista Juliana.

Exemplo 24 – Trecho da atividade 1C (Juliana).

⇒ Aspectos linguísticos

5. A produção dos alunos apresentam inadequações? Quais?

- Ortografia?
- Marcas de oralidade?
- Falta (hipossegmentação) ou excesso de segmentação(hipersegmentação)
- Ausência de pontuação?
- Etc.?

Sim, percebemos que os alunos apresentam inadequações de ortografia, de marcas de oralidade, de excesso de hipersegmentação – no exemplo 01, principalmente –, que foram comentados nas questões anteriores.

Fonte: (REINALDO *et al.*, 2018).

Esse trecho se refere à atividade, na qual as cursistas deveriam analisar três produções feitas por alunos a fim de construir um diagnóstico, que foi realizada no primeiro encontro do curso de extensão. Verificamos que a questão 5 (*A produção dos alunos apresentam (sic) inadequações ? Quais? Ortografia? Marcas de oralidade? Falta (hipossegmentação) ou excesso de segmentação (hipersegmentação)? Ausência de pontuação? Etc.*) aponta para o nível convencional/normativo de análise linguística, pois esta análise aborda questões eminentemente ortográficas.. Para essa questão, a cursista deu a seguinte resposta“Sim, percebemos que os alunos apresentam inadequações de ortografia, de marcas de oralidade, de excesso de hipersegmentação.”a qual nos remete para o nível convencional/normativo de AL.

A seguir, outro exemplo.

Exemplo 25 – Trecho da atividade 5 (Paloma).

<p>⇒ Aspectos linguísticos</p> <p>4. A produção dos alunos apresentam inadequações? Quais?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ortografia? - Marcas de oralidade? - Falta (hipossegmentação) ou excesso de segmentação(hipersegmentação) - Ausência de pontuação? - Etc.? <p>Sim. Os alunos apresentam inadequações na ortografia que na maioria dos casos são designados pela oralidade (<u>pesoa</u>, <u>pru</u>, <u>umano</u>, pequena, avia, da <u>qui</u>, <u>pricipe</u>, <u>tiver-se</u>, <u>lhe vra-se</u>) e há ausência de pontuação, por exemplo, no texto um, há muito a ausência da vírgula.</p>
--

Fonte: (REINALDO *et al.*, 2018).

Esse trecho também foi retirado da atividade diagnóstica final respondida pelas cursistas no penúltimo encontro. Assim como no exemplo anterior, a resposta "Os alunos apresentam inadequações na ortografia que na maioria dos casos são designados pela oralidade (pesoa, pru, umano, pequena, avia, da qui, pricipe, tiver-se, lhe vra se) e há ausência de pontuação, no texto um, há ausência da vírgula. ” remete-nos ao nível convencional/normativo de AL.

Ao fim dessa seção, podemos concluir que houve uma relação de *especularidade* entre as ocorrências relacionadas às atividades propostas pelo curso e as respostas dadas pelas cursista. Isso mostra que as professoras se apropriaram somente daquilo que foi requerido no curso, embora tenha havido alguns desalinhamentos, como revela o exemplo a seguir.

Exemplo 26 – Trecho da atividade 4 (Juliana)**Exemplo 1 –***1) Leia o texto abaixo.*

O QUE OS ADOLESCENTES FAZEM TODOS OS DIAS NO DIA 06 DE MARÇO DE 20XX FOI FEITA UMA PESQUISA NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX COM OS ALUNOS DA X.^a SÉRIE C ESSA PESQUISA TINHA COMO OBJETIVO SABER O QUE OS ALUNOS DA X.^a SÉRIE C COSTUMAM FAZER TODOS OS DIAS A MAIORIA DOS ALUNOS DA X.^a SÉRIE C DISSERAM QUE ASSISTEM TV POR MAIS DE TRÊS HORAS POR DIA OS ALUNOS DA X.^a SÉRIE C PREFEREM A PROGRAMAÇÃO DA REDE GLOBO E PRATICAMENTE NÃO ASSISTEM À TV CULTURA BAND RECORD E MTV AS NOVELAS SÃO AS CAMPEÃS DE AUDIÊNCIA SEGUIDAS PELOS DESENHOS ANIMADOS JÁ EM RELAÇÃO À LEITURA OS ALUNOS DA X.^a SÉRIE C DISSERAM QUE LÊEM APENAS UMA HORA POR DIA OS ALUNOS DA X.^a SÉRIE C PREFEREM LER GIBIS (HISTÓRIAS EM QUADRINHOS) MAS TAMBÉM COSTUMAM LER CARTAZES REVISTAS E LIVROS AS HISTÓRIAS DE TERROR SÃO AS CAMPEÃS NA PREFERÊNCIA OS ALUNOS DA X.^a SÉRIE C OS ALUNOS DA X.^a SÉRIE C TAMBÉM DISSERAM QUE COSTUMAM BRINCAR COM OS AMIGOS E PRATICAR ESPORTE MAIS DE TRÊS HORAS POR DIA OUVIR MÚSICA TAMBÉM É UMA ATIVIDADE REALIZADA PELOS ALUNOS DA X.^a SÉRIE C POR MAIS DE TRÊS HORAS POR DIA OS ALUNOS DA X.^a SÉRIE C PREFEREM OUVIR RAP E FUNK.

(TEXTO COLETIVO
XX SÉRIE C)

Ufa! Assim fica difícil ler, não é?

a) O que está faltando nesse texto para que ele se torne mais legível? Vamos melhorá-lo?

b) É preciso separar o título do restante do texto e a seguir dividi-lo em parágrafos.

c) Em cada parágrafo há várias frases, as quais devem ser sinalizadas com a pontuação adequada: ponto final (.), interrogação(?) ou exclamação (!).

d) No interior da frase haverá situações em que as várias informações deverão ser separadas por vírgula (,).

- 1) *A partir de qual gênero textual essa atividade é feita? Relato de pesquisa.*
- 2) *Qual seria o objetivo dessa atividade? Organizar o texto em parágrafos e pontuá-lo corretamente.*
- 3) *Que competências e habilidades seriam desenvolvidas no aluno com uma atividade dessa? Compreender quando um assunto termina e outro se inicia num texto, sabendo assim como mudar de parágrafo. Saber utilizar corretamente a pontuação.*
- 4) *Que conteúdos são abordados na atividade? Paragrafação, pontuação.*
- 5) *Em que momento da sequência didática uma atividade como esta poderia ser feita? Primeiramente, após trabalhar exaustivamente com a turma sinais de pontuação e reescrita coletivas de texto abordando pontuação e paragrafação.*
- 6) *Essa atividade poderia ser realizada com alunos de qualquer idade/ano? A partir de qualquer gênero textual? Não, com alunos a partir do terceiro ano. Não é possível trabalhar com qualquer gênero textual, é mais viável com crônica, conto, relato de pesquisa.*
- 7) *Essa atividade colabora para a ampliação da competência escritora dos alunos? Se sim, como; se não, justifique. Sim, dependendo de tudo que foi trabalhado anteriormente. Se a atividade foi apenas feita de forma pontual, não contribui, mas se foi feita de modo sequencial, colabora sim.*
- 8) *O que poderia ser melhorado nessa atividade? Se a atividade foi feita após uma sequência de atividades sobre pontuação e paragrafação, não precisa melhorar.*

Fonte: (REINALDO *et al.*, 2018).

Conforme apresentado no exemplo citado, o exercício de reescrita que foi analisado pelas cursistas remete-nos para o nível de textualização, pois para a reescrita, os alunos teriam que fazer a substituição do termo “ALUNOS DA X SÉRIE C”, o qual está se repetindo. Esse movimento de substituição é tratado como coesão nominal. Nesse caso, especificamente, os alunos teriam que usar recursos linguísticos para a retomada da expressão mantendo a unidade

de sentido do texto. Associado a isso, teriam que dividir adequadamente o texto em parágrafos, separando também o título do corpo do texto. Ao fazer isso, os alunos estariam trabalhando na infraestrutura geral do texto (nível 1), bem como na conexão (nível 2). A tendência conciliadora emerge nessa atividade, tendo em vista que as normas relacionadas à pontuação e ao uso de letra maiúscula e minúscula, vinculadas a gramática tradicional, também precisariam ser mobilizadas na execução da atividade.

Nas suas respostas, no entanto, Juliana dá mais ênfase aos conteúdos relacionados a essa tradição gramatical, identificando “paragrafação e pontuação”, mas não mencionando a coesão nominal (referenciação) entre os conteúdos abordados na atividade. Esse desalinhamento nos revela uma dificuldade comum a todos os cursistas: reconhecer conteúdos e abordagens que não se referem apenas à gramática tradicional. Isso se deve, provavelmente, às escolhas feitas pelo curso, o qual não se deteve na explanação teórica a respeito dos níveis de AL à luz do ISD.

Por se tratar de um curso de formação continuada, cujo objetivo principal era possibilitar aos cursistas a oportunidade de produzir atividades de escrita, nas quais era desejável a articulação com a AL, o foco do curso era a prática de análise e produção de atividades para a sequência didática. Tendo em vista as dificuldades identificadas nas atividades diagnósticas (1A, B e C) aplicadas aos cursistas no primeiro encontro no que diz respeito à avaliação da produção inicial dos alunos, bem como na elaboração de enunciados de solicitação de produção de texto, o curso realizou ações a fim de minimizar tais dificuldades, não havendo tempo hábil na carga horária de 45h para a discussão das teorias referentes à AL, bem como para a elaboração de atividades específicas que articulassem os eixos de escrita e AL.

4.2 Os possíveis efeitos do curso de extensão na formação continuada das cursistas

Nesta seção, baseamo-nos, principalmente, na atividade 6, realizada no último encontro presencial do curso, na qual as professoras preencheram um questionário de avaliação. Segundo Reinaldo *et al.* (2018), 14 cursistas estavam presentes e preencheram a ficha de avaliação (atividade 6). Os resultados mostraram que nenhum dos participantes avaliou o curso como péssimo ou ruim; 21% avaliaram como bom; 43%, como ótimo e 36%, como excelente. Nesse instrumento de avaliação, os cursistas também tinham que atribuir conceitos para 5 quesitos (apresentação do curso de extensão; comunicação expressão e comportamento das formadoras; introdução dos encontros; desenvolvimento dos encontros e

encerramento dos encontros), totalizando 100 pontos, essa síntese da avaliação está coerente com a média final que foi de 89,6.

Ainda de acordo com Reinaldo *et al.* (2018), em relação às expectativas, apenas um cursista afirmou que não teve a sua atendida, pois, por conta da desistência da professora com a qual faria dupla, não conseguiu visitar escola alguma nem elaborar e aplicar as atividades de uma SDG. No geral, as expectativas dos cursistas estavam relacionadas à ampliação de conhecimentos sobre o processo de ensino-aprendizagem a partir dos gêneros textuais; às possibilidades de correção (e intervenção) na produção escrita dos alunos, bem como de abordagem da análise linguística.

Quadro 5 – Feedback das professoras colaboradoras.

Professora colaboradora	Quais eram as expectativas sobre o curso?	Suas expectativas foram atendidas?
Juliana	Aprimorar minha compreensão a cerca da elaboração de enunciados de escrita, bem como da abordagem contextualizada da produção textual em sala de aula.	Parcialmente. Creio que focalizamos na abordagem de letramentos e elaboração de enunciados, mas senti falta de como abordar um gênero na sala de aula. Mas, adorei ter compreendido a escrita como um processo construtivo.
Paloma	As minhas expectativas sempre foram nos sentido de melhorar a minha prática em sala de aula, de forma que, o processo de ensino-aprendizagem se torne mais eficiente, tranquilo, consciente e feliz.	Sim, minhas expectativas foram atendidas. Senti mudanças muito positivas na minha prática.
Vitória	Que abordássemos mais questões referentes a primeira fase do ensino fundamental (1º. a 5º.) ano. Senti falta da grade de correção como referência e, se possível, específica para esse segmento. Esperava maior explanação das questões de análise linguística.	Em parte sim. Semelhante ao curso de leitura, a ênfase foi dada no fundamental II. Sei que somos pedagogas e podemos estar numa supervisão, mas no momento a necessidade é o trabalho docente na nossa fase de ensino. (...) Senti falta de exploração de mais questões de análise linguística.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

No relatório final, foi mencionado que os cursistas consideram positivamente a pertinência do tema e dos conceitos trabalhados, sobretudo no que diz respeito à correção; como ponto negativo, indicaram o pouco tempo destinado às metodologias de correção, o pouco espaço dedicado à AL, bem como o fato de os encontros acontecerem no terceiro turno de trabalho do dia.

Ainda no relatório final (REINALDO *et al.*, 2018), foi destacado que, inicialmente, o curso não tinha sido pensado para atender professores de 1º. a 5º. anos, pois a formação e atuação da professora ministrante e da bolsista é na área de Letras e não de Pedagogia. Contudo, esse foi o público que mais se interessou e participou do curso. No relatório, aponta-se que a tentativa de atender a esse público se deu através da solicitação de produções

realizadas pelos próprios alunos das cursistas. Poucas atenderam ao pedido e, somente no final do curso, as produções foram abordadas (atividade 5).

Ainda nesse relatório, assume-se o seguinte em relação à AL:

Mais uma vez, a nossa tentativa de articulação com análise linguística também se frustrou. É um princípio do programa, atender as necessidades mais urgentes dos cursistas, as quais são percebidas não somente através da atividade diagnóstica, mas também durante os encontros (REINALDO *et al.*, 2018).

Com esse trecho, fica evidente que a abordagem de AL feita no curso não foi a que a ministrante gostaria de ter feito. Isso justifica por que não temos nenhuma atividade explicitamente de AL, mas apenas ocorrências que apontam para.

Segundo o relatório (REINALDO *et al.*, 2018), uma SD sobre escrita não prescinde da realização de atividades de leitura e reconhecimento das características do gênero. No entanto, no curso 2, partia-se da produção inicial dos alunos, a qual deveria ser corrigida e avaliada pelas professoras para, a partir dos resultados, haver o planejamento das demais atividades da sequência didática. Para isso, era preciso que os cursistas conhecessem, ainda que minimamente, as diversas metodologias de correção e que fossem capazes de organizar os resultados dessa correção, elegendo, a partir deles, objetivos de ensino e produzindo atividades para intervir na produção escrita dos alunos. As atividades para diagnóstico aplicadas no primeiro encontro mostraram, no entanto, que boa parte dos cursistas compreendiam que corrigir o texto de um aluno era apenas indicar os erros ortográficos ou resolvê-los. Dessa forma, o curso não poderia seguir adiante sem que tal concepção fosse superada. Assim, alguns encontros foram dedicados à reflexão sobre as diversas formas de corrigir e avaliar a produção dos alunos. Posteriormente, as atividades do curso estavam voltadas mais especificamente às orientações para reescrita e às diferentes atividades que poderiam ser realizadas nesse processo.

No relatório, assume-se “De fato, não houve tempo para um trabalho sistemático com a análise linguística (AL), nem em uma abordagem epilinguística.” (REINALDO *et al.*, 2018). Discordamos parcialmente, tendo em vista que as atividades de análise da produção inicial dos alunos podem ser consideradas como atividades epilinguísticas, entretanto, essa habilidade para realizar análise epilinguística estava sendo ampliada nas cursistas não nos seus alunos.

No geral, nas palavras das professoras colaboradoras desta pesquisa, as expectativas foram parcialmente atendidas, e, principalmente para Paloma, houve impactos na sua prática.

Não podemos deixar de mencionar que Juliana foi aprovada em 2017 e iniciou em 2018 o mestrado profissional em Letras. Já Vitória, em novembro de 2018, foi premiada em um concurso “Professor Nota 10”, promovido pelo Instituto Alpargatas. Seu projeto sobre afrodescendência, no qual abordou o gênero textual lendas, ficou em oitavo lugar. Vitória também tem participado de vários congressos apresentando e publicando os resultados das sequências didáticas implementadas em suas turmas, as quais seguem as orientações dadas no curso de tanto 2016 quanto 2017.

Analisando as atividades, percebemos que o curso instrumentalizou as professoras para que elas fossem capazes de avaliar a produção inicial dos alunos (análise epilinguística), afim de obter um diagnóstico de aprendizagem que contemplasse todos os níveis de AL e, a partir disso, fizessem a seleção dos conteúdos a serem didatizados.

Embora as respostas das cursistas na atividade 5 (penúltimo encontro presencial) ainda tenham sido superficiais, com análises por vezes embrionárias, coube ao curso criar nelas essa demanda para analisar, racionalmente, a produção inicial dos alunos, vista como uma fonte de informações que alimenta tanto o planejamento quanto à execução das atividades de uma sequência didática. Também foi possível sensibilizar as cursistas para o uso adequado das metodologias de correção. Em relação especificamente à AL, mostramos que ela está diluída em todas as atividades do curso, nas quais permanece uma tendência conciliadora.

5 CONSIDERAÇÃO FINAIS

A partir da participação no curso de extensão “Didatização de gêneros textuais: articulação entre escrita e análise linguística”, descobrimos que a sensação de “lacuna” na formação, referente ao estudo de AL não era uma angústia só nossa. A partir daí, atuando em contexto de pesquisa, buscamos analisar como três cursistas compreenderam e realizaram a articulação entre os saberes sobre análise linguística e escrita nas atividades por elas respondidas durante o curso de extensão.

Diante disso, partimos das teorias de nível (sequencial-composicional; semântico e enunciativo) e tendência (conservadora; inovadora e conciliadora) de AL propostas por Bezerra e Reinaldo (2013) para identificar quais compreensões acerca de AL foram contempladas pelas cursistas, professoras colaboradoras desta pesquisa. No entanto, antes de verificarmos as respostas das cursistas, foi necessário investigar as atividades propostas pelo curso. Com isso, primeiramente, verificamos que não havia nenhuma atividade identificada como de AL. Além disso, pudemos perceber quedas 29 ocorrências que apontavam para AL, 45% indicavam o nível gramatical tradicional. Tendo em vista que a abordagem gramatical tradicional e os níveis de AL inspirados por Bezerra e Reinaldo (2013) foram identificados nas mesmas atividades, compreendemos que a tendência de AL dominante nas atividades propostas pelo curso era a conciliadora.

A análise das respostas das cursistas revela uma relação de especularidade em relação ao resultado referente ao curso. Das 83 ocorrências que apontam para AL, 35% apontam para o nível convencional/normativo e 58% para os 3 níveis de AL. De forma semelhante ao identificado na análise das atividades do curso, prevalece a tendência conciliadora. Nas atividades para diagnóstico elaboradas por duas das cursistas Vitória e Juliana, infelizmente, não foram identificadas ocorrências que apontassem para a AL. No geral, as questões elaboradas tematizavam apenas estratégias de leitura. O planejamento das atividades, feito posteriormente às análises (questão 7 da atividade 1C e questão 6 da atividade 5) também se apresentou de forma muito incipiente, não sendo possível identificar indícios que apontassem para a AL.

Essa ausência da AL identificada, sobretudo no planejamento, talvez esteja relacionada ao fato de que as cursistas apresentaram muita dificuldade para fazer a correção e avaliação da produção inicial dos alunos, mesmo que as atividades realizadas

no curso já oferecessem as categorias segundo às quais essa análise deveria ser feita (atividade 1C e 5). Em se tratando de um curso cujo objetivo principal era instrumentalizar os cursistas para que conseguissem produzir atividades de escrita e análise linguística que possibilitassem a ampliação da competência escritora dos alunos, saber elaborar a solicitação de produção escrita, corrigir e avaliar a produção inicial dos alunos era imprescindível.

Como a dificuldade das cursistas foi identificada logo no início, todo o curso foi reconfigurado para atender às demandas identificadas no diagnóstico inicial. Embora não tenhamos a elaboração, por parte das professoras, de nenhuma questão especificamente sobre AL, elas tiveram a oportunidade de perceber a articulação entre escrita e AL, principalmente, na atividade 4.

Conforme já foi mencionado, antes de aprender a didatizar a AL, as professoras foram levadas a aprender a fazer a AL das produções iniciais dos alunos. Por isso, consideramos que o objetivo principal do curso não foi completamente frustrado. De fato, o curso subsidiou teórica e metodologicamente as cursistas para a elaboração de sequência didática com foco na produção escrita. Houve, no entanto, um foco maior nas estratégias de correção e análise das produções iniciais, bem como na elaboração de enunciados de solicitação de produção de texto. É da natureza do processo didático esses desalinhamentos entre o que foi previsto e o que foi possível realizar, sobretudo quando a previsão é feita antes do diagnóstico inicial dos alunos, neste caso, os cursistas. Dentre os vários desafios enfrentados pelo curso, além da pequena carga horária e encontros quinzenais (os quais foram solicitados pelos próprios cursistas), estava o fato de as professoras participarem do curso no terceiro turno de trabalho. Além do cansaço, eram comuns as ausências.

Nosso desafio neste trabalho foi justamente o de tentar compreender que tipo de articulação entre escrita e AL foi feito no curso e que efeitos isso pode ter causado nos professores em formação inicial. Se, por um lado, identificamos ocorrências que apontam para essa articulação entre escrita e AL, por outro, continua nos causando preocupação o fato de, mais uma vez, o curso não ter conseguido chegar à elaboração de atividades específicas para a AL. Imaginamos que o quadro apresentado nessa formação se repita na escola: usa-se o tempo disponível para tentar resolver as demandas mais urgentes dos alunos em relação à leitura e à compreensão do gênero textual, articulando de forma bastante tímida e pouco sistematizada a AL, sobretudo no nível 1 e 2 e convencional/normativo, não havendo tempo disponível para uma abordagem mais aprofundada e sistematizada da AL. Trata-se um problema complexo cuja solução não será nada simples. Acreditamos que pesquisas como esta podem apontar caminhos, mas estão longe de uma resposta definitiva.

REFERÊNCIAS

- APARÍCIO, A. S. M. **A renovação do ensino de gramática no primeiro grau no Estado de São Paulo**. 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 1999.
- BAZARIM, M. Metodologias de pesquisa aplicadas ao contexto de ensino- aprendizagem de línguas. *In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA*, 12., Rio de Janeiro: CIEFIL, 2008. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: CIEFIL, 2008.
- BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística: afinal a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.
- BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-841, 23 dez. 1996.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1999; 2006.
- GERALDI, J. W. Concepções de Linguagem e ensino de Português. *In: GERALDI, J. W. (Org.). O texto na sala de aula*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2001, p.39-46.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA; I. M. **Por que planejar? Como planejar?** Currículo - área - aula. 22. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologias da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- PEREIRA, P. R. F. **Progressão e sistematização de saberes sobre a escrita na Base Nacional Comum Curricular - Anos Finais do Ensino Fundamental**. Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa) - Unidade Acadêmica de Letras, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018.
- PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem e ANÁLISE Linguística: Diagnóstico para proposta de intervenção. *In: CONGRESSO LATINO AMERICANO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS*, 1., Florianópolis: EDUSC, 2005. **Anais [...]**. Florianópolis: EDUSC, 2005.
- PINTON, F. M. Discursos sobre a escrita nos textos da revista nova escola: tradição ou renovação? **Vivências: Revista Eletrônica de Extensão da URI**, v. 6, n .9, p.88-95, maio, 2010. Disponível em: http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_009/-artigos/artigos_vivencias_09/n9_11.pdf . Acesso em: 08 dez. 2018.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras,

1996, 95 p.

POSSENTI, S. Gramática e política. *In*: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001, p.47-59.

REINALDO, M. A. de M. *et al.* **Relatório Final Programa de Extensão Didatização de Gêneros Textuais no Ensino Fundamental**: da orientação à prática no Ensino de Língua Portuguesa. Campina Grande: UAL/PROBEX/UFCEG, 2018.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º grau. São Paulo: Cortez, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1o . e 2o . graus. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

ANEXO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

NOME DO/A CURSISTA E CURSO

A pesquisa intitulada Gêneros textuais como objeto de ensino: perspectivas teóricas e instrumentos didáticos, aprovada na Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande em agosto de 2015 e desenvolvida pelas pesquisadoras MARIA AUGUSTA GONÇALVES DE MACEDO REINALDO, MARIA DE FATIMA ALVES, MILENE BAZARIM, LAURA DOURADO LOULA RÉGIS e CAMILLA MARIA MARTINS DUTRA, tem como objetivo contribuir com uma reflexão teórico-metodológica mais aprofundada sobre o papel das atividades de ensino de gêneros em materiais didáticos de Língua Portuguesa, para o redimensionamento das práticas docentes. Este projeto inclui dados de três naturezas: a) instrumentos didáticos impressos e/ou virtuais de diferentes tipos e de domínio público presentes nas práticas escolares (apostilados, fascículos, sequências didáticas, livros didáticos); b) instrumentos didáticos produzidos por professores de educação básica, sob a orientação das pesquisadoras em contexto de formação continuada; e c) sessões reflexivas envolvendo os sujeitos colaboradores da pesquisa e as professoras formadoras, com temáticas voltadas para as práticas de ensino de gêneros textuais.

Solicitamos a sua colaboração para a participação dessa pesquisa, bem como autorização para gravação em áudio e vídeo, uso dos documentos elaborados e/ou assinados por você, das anotações de diário de observação, bem como apresentação/publicação dos resultados da análise em eventos/periódicos/revistas da área de Linguística e Educação. Salientamos que, por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Informamos que essa pesquisa não oferece riscos previsíveis à sua saúde. Esclarecemos, ainda, que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, não é obrigatório fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelas pesquisadoras. Caso decida não participar do estudo ou resolva, a qualquer momento, desistir da participação, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo da instituição (se for o caso).

As pesquisadoras responsáveis pelo estudo disponibilizam-se a prestar os esclarecimentos que considerar necessários em qualquer etapa da pesquisa. Caso necessite de maiores informações, favor entrar em contato diretamente com a pesquisadoras, por meio do telefone: (83) 2101-1221, ou por e-mail: projetogenerosensino@gmail.com. Ou ainda, com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFCG – Rua Dr. Carlos Chagas, s/ nº, edifício do Hospital Universitário Alcides Carneiro Bairro São José, Campina Grande – PB, CEP: 58401 - 490. Telefone: (83) 2101 - 5545 Email: cep@huac.ufcg.edu.br.

Mediante o exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a), por isso, concordo em participar da pesquisa e dou o consentimento para a publicação dos resultados decorrentes desse estudo.

Campina Grande, 06 de junho de 2017

NOME DO/A CURSISTA e RG no.

Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo – Coordenadora da pesquisa