

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Liliane Lopes de Lucena

OS GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA: um olhar transdisciplinar para os anos
iniciais do Ensino Fundamental

Recife
2018

LILIANE LOPES DE LUCENA

OS GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA: um olhar transdisciplinar para os anos
iniciais do Ensino Fundamental

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Professora. Dr^a Ana Maria Costa de Araújo Lima.

Recife
2018

Catálogo na fonte
Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204.

L935g Lucena, Liliane Lopes de
Os gêneros textuais na escola: um olhar transdisciplinar para os anos iniciais do ensino fundamental / Liliane Lopes de Lucena. – Recife, 2018.
172 f.: il., fig.

Orientadora: Ana Maria de Araújo Lima.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.

Inclui referências e anexos.

1. Gêneros textuais. 2. Transdisciplinaridade. 3. Ensino. I. Lima, Ana Maria de Araújo (Orientadora). II. Título.

410 CDD (22.ed.)

UFPE (CAC 2018-152)

LILIANE LOPES DE LUCENA

**“OS GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA: UM OLHAR TRANSDISCIPLINAR PARA
OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do Grau de Mestre, em 28/02/2018.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a. Dr.^a. ANA MARIA COSTA DE ARAÚJO LIMA (Orientadora)

Prof.^a. Dr.^a. MARIA IRANDÉ COSTA MORAIS ANTUNES (Membro titular examinador externo)

Prof.^a Dr.^a. HÉRICA KARINA CAVALCANTI DE LIMA (Membro titular examinador interno)

Aos alunos de ontem e de hoje, que nos dão esperança para modificar o presente e planejar o futuro. Aos professores que acreditam na construção de um mundo melhor por meio da Educação.

AGRADECIMENTOS

Concluir uma etapa como esta não é uma tarefa fácil. É preciso mencionar que nada que conseguimos o fazemos sozinhos, por isso, precisamos ser gratos aos que nos acompanharam nessa trajetória.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus. Sem dúvida, em momentos de desolação e tristeza, nos quais fraquejamos e pensamos em desistir, ter a fé de que passaremos por tudo isso e alcançaremos nosso objetivo é um privilégio. Assim, sou grata a Deus por Sua presença e cuidado em cada detalhe da minha vida.

Em segundo lugar, agradeço a minha família. Sou grata pelo apoio e compreensão nas ocasiões em que precisei me ausentar da presença deles, grata pelas palavras de carinho e motivação, que, sem dúvida, trouxeram refrigério para a alma. Agradeço em especial ao meu pai, Josias Pereira, que não só nesse período, mas em toda minha vida tem dado um suporte inimaginável, fazendo até o que não podia, devido às limitações físicas de que dispõe para me levar de carro aonde eu precisasse ir, sem ao menos questionar.

Agradeço, também, aos meus colegas da Turma 3 do Profletras. A motivação diária, a torcida, a preocupação e o carinho que expressaram durante todo o curso fizeram com que nosso caminho se tornasse mais leve e feliz. Ter a amizade de tantas pessoas incríveis é um presente que levarei para sempre e sou muito grata por isso.

Agradeço imensamente a minha orientadora Ana Lima pela paciência, carinho e compreensão durante todo o processo de escrita deste trabalho. Sou grata pela forma como consegue nos acalmar e encorajar, fazendo-nos acreditar que tudo dará certo.

Não poderia deixar de agradecer aos meus colegas de trabalho, em especial a Aila Fontes. Obrigada pelo apoio durante a realização da minha pesquisa e por ser sempre tão solícita, carinhosa e compreensiva. Aila, com certeza, faz parte desta vitória e serei eternamente grata a Deus por ter a oportunidade de conviver com ela na minha trajetória como professora na Prefeitura do Recife.

Agradeço aos outros colegas das demais instituições onde trabalho pela compreensão e apoio nos momentos em que precisei me ausentar de sala de aula para a realização desta pesquisa. Obrigada por sempre estarem ao meu lado, apoiando meus projetos e por acreditarem em mim.

Por fim, agradeço aos meus queridos alunos. São eles que me motivam a continuar estudando e buscando mais conhecimento para que eu possa auxiliá-los em suas trajetórias. Agradeço por cada olhar de carinho, cada demonstração de interesse e por todo o amor que

expressam por mim todos os dias. Tudo isso foi feito por eles e para eles. Por isso, agradeço por ter escolhido uma profissão, muitas vezes, desvalorizada, mas muito gratificante. Sou grata pela escolha que fiz e espero contribuir para uma educação melhor, mais justa e mais abrangente, de forma a alcançar todos que ainda não têm acesso a ela.

*Não serei o poeta de um mundo caduco
Também não cantarei o mundo futuro
Estou preso à vida e olho meus companheiros
Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças
Entre eles, considero a enorme realidade
O presente é tão grande, não nos afastemos
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.*

(Mãos dadas, Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo principal investigar como ocorre a abordagem do texto nos materiais didáticos utilizados em duas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental e na prática de seus respectivos professores, procurando fomentar, nesses profissionais, um olhar transdisciplinar a partir da teoria dos gêneros textuais. A escolha por essas turmas se deu, uma vez que, nessa fase, a maioria dos estudantes já domina o sistema de escrita alfabético e tem contato com atividades de leitura e escrita de maneira mais sistematizada. Refletir sobre o uso dos textos na escola é relevante, uma vez que a teoria dos gêneros textuais tem permeado a construção de muitos documentos que orientam a prática dos professores, como os PCN, por exemplo. Além disso, estimular a reflexão sobre os gêneros textuais com pedagogos é necessário, pois essas questões são trabalhadas, com mais profundidade, nos cursos de Letras e os professores polivalentes, em sua ampla maioria, são tiveram o aprofundamento dessas questões linguísticas durante a graduação. Mesmo sem essa formação específica, esses profissionais lecionam Língua Portuguesa, além de disciplinas como Geografia e História, nas quais o uso do texto é recorrente. Acreditamos que é possível, por meio dos gêneros textuais, estimular a criticidade dos estudantes, uma vez que a transdisciplinaridade busca o elo entre as disciplinas, os múltiplos olhares diante do mesmo objeto de conhecimento. Nessa perspectiva, é preciso que a escola passe a considerar os gêneros textuais como ferramentas para a formação dos estudantes, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, com um olhar transdisciplinar; uma vez que todas as disciplinas possuem gêneros específicos: mapas, gráficos, texto de divulgação científica, ou o próprio texto didático em si. Buscar alternativas para aprimorar a prática docente é um dos objetivos deste trabalho. À luz das ideias de autores como Bakhtin (1875-1975), Marcuschi (2008), Reiff & Bawarshi (2013), Nicolescu (1999), entre outros, almeja-se, aqui, fazer com que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental reflitam sobre a importância do uso do texto como objeto principal de ensino na Educação Básica, objetivando a construção de um olhar transdisciplinar para as práticas de leitura e escrita, em diferentes áreas de conhecimento. A observação e a aplicação do projeto aconteceram no período de agosto a dezembro de 2017 e percebemos que os professores passaram a aplicar, em seus planejamentos, muitos dos conceitos e atitudes trabalhadas por nós neste período. Isso mostra como a formação continuada pode estimular os docentes para continuarem buscando uma melhoria em sua prática diária.

Palavras-chave: Gêneros Textuais. Transdisciplinaridade. Ensino

ABSTRACT

This research aims to investigate how the didactic materials used in two classes of the 5th year of an elementary school and their respective teachers work with texts, in order to provide for these professionals a transdisciplinary view based on Genre Theory. These classes were chosen because, at this stage, most students have already mastered the alphabetic writing system and have been in contact with reading and writing activities in a more systematized way. Thinking over the use of texts in school is important because the Genre Theory has influences on the development of many documents that guide the practice of teachers, such as PCN. In addition, stimulating the thinking over textual genres with teachers with bachelor degree of education is necessary because these questions are more deeply discussed in the bachelor degree of language and linguistics. Even without this appropriate training, these professionals teach not only Portuguese Language, but also other subjects as Geography and History, in which texts are used a lot. We believe that it is possible, through the textual genre, to stimulate the critical thinking of students, because transdisciplinarity seeks the link between subjects, the multiple views of the same object of knowledge. From this perspective, it is necessary that the schools consider the textual genres as tools for the development of students since the earliest years of Elementary School, with a transdisciplinary view, because all school subjects have specific genres: maps, graphs, texts for scientific divulgation, or didactic texts. Finding alternatives to improve teaching practice is also an objective of this research. Based on the ideas from authors such as Bakhtin (1875-1975), Marcuschi (2008), Reiff & Bawarshi (2013), Nicolescu (1999), among others, it is aimed to make teachers think over the importance of using texts as the main object of their teaching practice in Elementary School, in order to develop a transdisciplinary view of reading and writing practices in different areas of knowledge. The observation and application of the project took place from August to December 2017 and we realized that teachers started to apply in their planning many of the concepts and attitudes worked by us in this period. This shows how continuing education can stimulate teachers to continue to seek improvement in their daily practice.

Keywords: Textual Genres. Transdisciplinarity. Teaching

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perspectivas teóricas segundo Marcuschi (Apud Bezerra, 2017).	38
Quadro 2 - Cursos de Pedagogia/2006 e respectivas matrículas, segundo a categoria administrativa das IES	61
Quadro 3 - Cursos de Pedagogia amostrados segundo a região	63
Quadro 4 - Horário oficial dos 5 ^{os} anos da Escola Municipal Karla Patrícia	74
Quadro 5 - Horário provisório no período de observação das aulas.....	75
Quadro 6 - Cronograma do período de acompanhamento dos professores.	76
Quadro 7 - Sistematização dos procedimentos metodológicos na análise dos dados.....	79
Quadro 8 - Trecho do Planejamento disponibilizado no <i>Diário Online</i> para as turmas do 5º ano em 2017 para a disciplina de Artes	93
Quadro 9 - Aulas escolhidas de acordo com os critérios de observação elencados	107
Quadro 10 - Comando da atividade de Ciências (c.f. Anexo 6.3)	119
Quadro 11 - Roteiro de aplicação das oficinas aos professores.....	127
Quadro 12 - Cronograma de elaboração e Aplicação das sequências didáticas.	133

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mandala	90
Figura 2 - Perfis dos usuários do <i>Diário Online</i> da Prefeitura do Recife	91
Figura 3 - Trecho do Planejamento de Ciências para o 5º bimestre de 2017	94
Figura 4 - Trecho do Planejamento de História para o 5º bimestre de 2017	96
Figura 5 - Trecho do Planejamento de Geografia para o 5º bimestre de 2017	98
Figura 6 - Trecho do Planejamento de Matemática para o 5º bimestre de 2017	101
Figura 7 - Trecho do Planejamento de Língua Portuguesa para o 5º bimestre de 2017....	102
Figura 8 - Atividade do livro de História “Pequenos exploradores”	108
Figura 9 - Atividade do livro de História “Pequenos exploradores”	109
Figura 10 - Ficha distribuída aos estudantes na aula de Geografia	112
Figura 11 - Obra de Tarsila do Amaral disponibilizada aos estudantes por meio de uma ficha de aula	115
Figura 12 - Questões disponibilizadas aos estudantes a partir da obra de Tarsila do Amaral	117
Figura 13 - Texto motivador para a atividade de interpretação na aula de Ciências	118

LISTA DE SIGLAS

IES:	INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR
LT:	LINGUÍSTICA TEXTUAL
PCN:	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
SD:	SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS
P1:	PROFESSOR 1
P2:	PROFESSOR 2

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 GÊNEROS TEXTUAIS: DA TEORIA À SALA DE AULA	23
2.1 Língua e texto — algumas noções	23
2.2 Os gêneros textuais — um panorama	27
2.3 Os gêneros textuais na perspectiva de Mikhail Bakhtin	30
2.4 Noções de gênero textual, tipo textual e domínio discursivo — a visão de Marcuschi (2008)	35
2.5 A “síntese brasileira” no estudo dos gêneros textuais	37
2.6 Os gêneros textuais na visão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	39
2.7 Gêneros textuais e Ensino	42
3 UM OLHAR TRANSDISCIPLINAR PARA A PRÁTICA DOCENTE E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	50
3.1 A transdisciplinaridade e o ensino	50
3.1.1 O texto como elemento transdisciplinar na Educação Básica	57
3.2 A formação do pedagogo e a transdisciplinaridade	61
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	67
4.1 Caracterização da pesquisa	67
4.2 Critérios de Inclusão e de Exclusão	69
4.3 Riscos e benefícios	70
4.4 Explanação da logística do período de observação e apresentação dos professores colaboradores.....	71
4.5 Contextualização do processo de coleta de dados	73
4.6 Especificação do <i>Corpus</i>	77
4.7 Procedimentos de análise do <i>Corpus</i>	78
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	81
5.1 Questionário inicial aplicado aos professores	81
5.1.1 Análise das respostas de P1	83
5.1.2 Análise das respostas de P2	86
5.2 Planejamento disponibilizado aos professores no Diário <i>Online</i>	90
5.3 Observação das aulas e atividades utilizadas por P1 e P2	105
5.3.1 As práticas de P1	107

5.3.2 As práticas de P2	114
5.3.3 Análise de uma aula de Língua Portuguesa ministrada por P1 e P2	121
6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	127
6.1 Contextualização da Proposta de Intervenção	127
6.2 Aplicação das oficinas	129
6.2.1 Oficina 1: Gêneros textuais — características e funcionalidades	130
6.2.2 Oficina 2: um olhar transdisciplinar para a prática docente	131
6.3 Elaboração e aplicação das Sequências Didáticas (SD)	133
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	144
ANEXO A: Carta de anuência concedida pela escola <i>locus</i> da pesquisa	149
ANEXO B: Parecer consubstanciado do Comitê de Ética	150
ANEXO C: Termo de consentimento livre e esclarecido	153
ANEXO D: Questionário de pesquisa aplicado aos professores colaboradores.....	156
ANEXO E: <i>Interface</i> do Diário <i>Online</i>	158
ANEXO F: Atividades/fichas aplicadas pelos professores no período de observação das aulas	159
ANEXO G: Mandalas utilizadas nas oficinas com os professores	162
ANEXO H: Atividades preparadas pelos professores após as oficinas	164
ANEXO I: Texto de Rubem Alves disponibilizado aos professores	167
ANEXO J: Exemplos de atividades transdisciplinares disponibilizadas aos professores na Oficina 2	169

INTRODUÇÃO

Há muito tempo, propaga-se a ideia de que ensinar a ler e a escrever é um compromisso apenas do professor de Língua Portuguesa. Sem dúvida, contribuir para a formação de estudantes competentes linguisticamente é o que se tem tentado fazer nas aulas de Português e, cada vez mais, os estudos linguísticos e as reflexões na área de Educação têm mostrado avanços para se alcançar esse objetivo. Porém, sabemos que as práticas da leitura e da escrita estão presentes, mesmo que de maneira mais reduzida, em todas as áreas de conhecimento.

Uma parte do conhecimento de que dispomos nos é apresentada por meio de textos, orais e escritos. Livros, documentos históricos, mapas, arquivos, revistas e jornais são exemplos de textos e suportes que materializam informações e precisam ser lidos para que tenham sentido na sociedade. Aprender a ler e a escrever com proficiência é essencial na formação de uma população letrada, e o agente principal responsável por instruir as pessoas nesse sentido é a escola. Em concordância com essa ideia, Guedes e Souza (2007) afirmam que ler e escrever são habilidades essenciais na formação do estudante. O ato de ensinar, segundo os autores, é proporcionar aos alunos a apropriação dos conhecimentos construídos historicamente, para que possam, da mesma forma, construir História. Isso quer dizer que o domínio da leitura e da escrita dá aos estudantes uma melhor visão do mundo e, sabendo interpretar o que veem ao seu redor, serão capazes de modificar e construir seus caminhos com mais independência e senso crítico.

Nesse sentido, é preciso fazer com que os alunos se apropriem da leitura e da escrita de maneira ampla na escola. Para isso, é importante que eles estejam em contato com textos diversos, não só nas aulas de Língua Portuguesa. Em todas as aulas, o conhecimento pode ser instigado por meio da leitura de textos, sejam eles orais, escritos, verbais ou não verbais. Mas será que prática da leitura tem sido explorada pelos professores da educação básica de forma significativa? Por que não utilizar o texto em sala de aula como um recurso de letramento, independente da disciplina que se está ministrando? Essas são questões relevantes que nos fazem refletir sobre a compartimentalização da educação. Deixar a tarefa de formar leitores apenas para as aulas de português é, talvez, negar o uso do texto e sua importância para as demais áreas, o que seria, no mínimo, imprudente.

Temos visto, comumente, professores de diferentes áreas e formações solicitarem a elaboração de “um texto” como trabalho final de uma disciplina, como avaliação de um conteúdo ou como o fechamento de uma etapa, por exemplo. Nessa atividade, nega-se, muitas

vezes, ao aluno a oportunidade de saber que textos se apresentam de diferentes formas, em diferentes gêneros textuais. Entender como se dá a organização dos textos e, principalmente, como eles funcionam na sociedade, é primordial para o sucesso dessas produções.

É papel de todo professor, independentemente de sua formação, auxiliar a produção escrita dos seus alunos, apontando-lhes direções possíveis que a escrita pode tomar, sempre considerando o objetivo e a função social daquela prática. Para Buin (2010), por mais que atividades de leitura, escrita e interpretação sejam tarefas atribuídas aos professores de português, as demais disciplinas utilizam textos como um recurso essencial em suas aulas. De acordo com essa autora,

não há como dissociar as outras disciplinas das atividades de interpretação de texto e nem mesmo culpar exclusivamente o professor de língua materna por dificuldades nesse âmbito. Propor produções escritas, diagnosticar a qualidade dos textos dos alunos ou avaliar o grau de conhecimento através de uma produção escrita pode ser (e, em geral é) atividade integrante de qualquer disciplina. (BUIN, 2010, p. 95).

Dessa forma, o interesse pela textualidade das produções exigidas aos alunos deveria ser uma preocupação de todos os profissionais de educação, e não apenas do professor de Língua Portuguesa. Para que qualquer professor tenha condições de avaliar a qualidade das produções de seus alunos, é preciso que tenha passado, com clareza, suas expectativas. Isso pode ser feito a partir do momento em que esse profissional também domine os recursos que os textos podem apresentar. Para chegar a tal objetivo, é preciso que os professores em geral tenham a oportunidade de se manter atualizados a respeito de teorias linguísticas que embasem sua prática com o texto em sala de aula, bem como se interessem em construir em seus estudantes uma escrita proficiente e uma leitura crítica.

Embora esse olhar para o texto seja uma prática primordial na escola, o estudo dos gêneros textuais e sua descrição, por exemplo, bem como o detalhamento de questões linguísticas importantes acontecem com mais aprofundamento nos cursos de Letras. De fato, o profissional de Letras é o especialista que se volta para a questão da linguagem de maneira mais científica. Porém, sabemos que a comunicação humana se dá muito antes da inserção do falante na escola, e, nos anos iniciais, as instituições recebem estudantes que já se comunicam e, inclusive, já argumentam. O profissional das Letras, comumente, recebe esses estudantes no sexto ano do ensino fundamental, em tese, já alfabetizados, dominando a leitura e a escrita. Isso quer dizer que eles aprenderam a ler e a escrever muito antes e que, pelo menos há quatro anos, têm contato com textos orais e escritos na escola. Nesse contexto, é importante que

pensemos sobre a importância do trabalho consistente com o texto nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, essa reflexão deve ocupar o dia a dia não apenas do profissional de Letras, mas também do pedagogo, aquele que é responsável pelo ensino nas séries iniciais.

Embora os cursos de Pedagogia tenham se empenhado em formar profissionais que atuam em diversos âmbitos educacionais, nota-se que, na área da docência, esses cursos têm tido a árdua missão de dar conta de muitas áreas do conhecimento, uma vez que esse professor lecionará diversas disciplinas, inclusive a Língua Portuguesa.

A pesquisadora Simionato (2007) destaca que a formação do pedagogo no tocante ao ensino de Língua Portuguesa não tem sido suficiente, uma vez que muitos conceitos linguísticos, por exemplo, são vistos na graduação de maneira superficial, sem um aprofundamento necessário. Segundo a autora, esse profissional precisa dominar o conteúdo que leciona, bem como as concepções de ensino que permeiam sua prática. Para ela,

essa formação, necessária para que o pedagogo possa atuar como docente na área de Língua Portuguesa, no curso de Pedagogia, contava até pouco tempo atrás apenas com as seguintes disciplinas: Teoria e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, Literatura Infanto-Juvenil e Metodologia da Alfabetização, todas com sessenta e oito horas-aula anuais. Esses dados, portanto, refletem a necessidade de uma retomada na proposta curricular do curso para que, a partir dessa reflexão, houvesse um encorajamento no sentido de se propor ações que permitissem a superação de um programa insipiente, ou seja, que se criasse o espaço para aquelas disciplinas que pudessem recuperar a formação do professor, que saiba trabalhar com o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental. (SIMIONATO, 2007, p. 202.)

Todavia, esse quadro tem sido motivo de diversas reflexões e os cursos de Pedagogia têm tentado se adequar a essas questões. Isso será abordado com mais detalhes posteriormente, quando nos referirmos à formação dos pedagogos. Em face disso, é inegável a importância da formação continuada dos professores, em especial do pedagogo, uma vez que, como foi assinalado, não desfrutaram de um maior aprofundamento, durante a graduação, nas teorias das áreas que precisa lecionar, caso escolha trilhar o caminho da sala de aula.

Na tentativa de preencher algumas lacunas observadas na orientação desses profissionais, em 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Nesse documento já era assinalada a importância da integração entre as disciplinas. No volume de introdução, em que são apontados os objetivos gerais do Ensino Fundamental, notamos a ênfase na formação global do estudante, tendo em vista sua autonomia como cidadão participante da sociedade. De acordo com o documento, o aluno deve ser capaz de utilizar

diferentes linguagens, inclusive a matemática, a plástica e a corporal para expressar suas ideias de maneira eficiente e em diversas situações de interação social. Portanto, é perceptível a preocupação em se formar um estudante de maneira global e, como também veremos mais adiante, os documentos oficiais que orientam as práticas escolares apontam para uma educação voltada para a transdisciplinaridade. Esse termo diz respeito a uma mudança de atitude que privilegia o que as áreas têm em comum, e não o que as separa. Ou seja, vai de encontro ao que estamos acostumados: dividir o conhecimento em “compartimentos”: as disciplinas escolares.

Assumir um olhar transdisciplinar em relação ao ensino seria, então, buscar uma ligação entre as áreas do conhecimento, a fim de formar o estudante de maneira integral, sem considerar as disciplinas como ciências isoladas e independentes uma da outra. Isso quer dizer que a transdisciplinaridade almeja unir saberes em prol de uma formação completa do ser, sem desmerecer a visão disciplinar, pelo contrário. A partir do momento que se conhece bem as áreas do conhecimento (visão disciplinar), passa-se a buscar a contribuição de cada uma delas na construção do todo. Transdisciplinaridade, então, seria uma nova forma de olhar o conhecimento, visando à união das ciências, das culturas, da filosofia, por exemplo, a fim de auxiliar os estudantes a compreender melhor a realidade que os cerca.

Nessa perspectiva, acreditamos que, com práticas centradas no texto, bem como em todos os recursos que ele pode oferecer, poderemos encontrar esse elo entre as áreas, já que todas elas nos são apresentadas por meio da linguagem humana em forma de gêneros textuais. Consideramos, portanto, os gêneros textuais como elementos transdisciplinares, que podem auxiliar os estudantes na compreensão dos conteúdos ministrados pelos professores, independente da área do conhecimento que espelhem.

Essa, portanto, não é uma tarefa simples. Mesmo em um contexto em que as turmas do primeiro ao quinto ano possuem um único professor ministrando aulas, o chamado professor polivalente, sabemos que, na maioria das vezes, as informações são transmitidas “em fatias”. Há o dia da aula de História, o dia da aula de Geografia e assim por diante. É importante ressaltar que de modo algum se busca, aqui, desvalorizar as Ciências diversas e suas especificidades. Todavia, este estudo traz uma reflexão acerca da relevância de se pensar a educação como um todo, no qual as áreas do conhecimento estão unidas, cada uma contribuindo com uma parte desse montante.

Todavia, a educação, como apontado, reflete um ensino disciplinar, sendo este uma sistematização de conhecimentos específicos de determinada área, que se ocupa de um dado objeto de estudo. Mudar essa realidade com ações práticas requer tempo, paciência e muito

trabalho. Assim, propõe-se, aqui, uma mudança de olhar, de pensamento, diante do fazer educação. É inegável a relevância das especialidades quando se trata de conhecimento científico. Entretanto, é preciso compreender que o olhar transdisciplinar busca superar essa fragmentação e mostrar que o estudante pode apreender melhor determinado conhecimento quando tem diferentes olhares sobre ele. Pretende-se, então, tentar buscar um equilíbrio entre essas áreas, a fim de entendermos que não vivemos em um mundo repartido, com um momento específico para a construção de dado conhecimento. Vivemos o todo e, infelizmente, temos aprendido em partes na escola.

Como apontamos anteriormente, mesmo sem dar ênfase exclusivamente ao texto em si, percebemos que a presença dos gêneros é constante em disciplinas diversas. Apropriamo-nos, de maneira mais sistematizada, do conhecimento por meio do relato histórico, dos resumos, dos gráficos e infográficos, dos mapas, dos textos didáticos, informativos e de divulgação científica; vemos e ouvimos, com frequência, debates sobre temas sociais em charges e tirinhas, editoriais, artigos de opinião, resenhas ou canais de tevê. Percebemos o mundo na linguagem cinematográfica e resgatamos o passado quando lemos fotografias e obras de arte em geral. Dessa forma, é justificável pensar na relevância do uso dos gêneros textuais em todas as aulas. À medida que entramos em contato com os diversos modos de apresentação do conhecimento na sociedade, passamos a compreendê-la melhor e podemos nos desenvolver como cidadãos atuantes, tendo em mãos mais ferramentas que nos auxiliem nesse objetivo.

Nessa perspectiva, é preciso que a escola trabalhe os gêneros textuais com mais frequência e os veja como elementos essenciais para a formação leitora dos estudantes desde os anos iniciais do ensino fundamental. Sem dúvida, o uso do texto na escola já é constante, entretanto, é preciso enfatizar e estimular a prática da leitura de maneira mais aprofundada na escola, buscando formar leitores críticos, capazes de apreender o conhecimento presente naquele texto de maneira ampla e significativa, não apenas nas aulas de Língua Portuguesa.

A ideia de um ensino integrado é interessante, mas, na prática, essa integração das disciplinas tem-se mostrado fragmentada. Mesmo possuindo apenas um professor para ministrar todas as disciplinas, como foi dito, as aulas são organizadas de maneira separada, quase como uma previsão do que já é oficializado nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Dessa forma, a visão global do conhecimento vai se perdendo e começa falhar desde cedo. Por essa razão, é preciso incentivar os professores polivalentes a estimularem a leitura crítica de seus alunos por meio do uso de gêneros diversos, não apenas nas aulas reservadas à Língua Portuguesa. Para isso, é necessário que esses profissionais conheçam os

recursos que os gêneros possuem, sua função social e suas maneiras de organização. Além disso, é importante que esses professores passem a ter um olhar global para os conteúdos que lecionam.

Nesse contexto, os gêneros textuais assumiriam um papel transdisciplinar, pois seria o elo entre as disciplinas. Os estudantes veriam qual o papel daquele texto na organização e construção do conhecimento. Assim, como foi dito, seria necessário que o professor domine os conceitos linguísticos que permeiam a teoria dos gêneros, uma vez que conduziriam a leitura dos seus estudantes. Isso, infelizmente, não lhe é dado em sua formação de maneira completa, como apontado por Simionato (2007). Em geral, os professores dos anos iniciais têm formação em Pedagogia e esses estudos estão concentrados, de maneira mais ampla, nos cursos de Letras. Assim, alguns conhecimentos acerca das especificidades composicionais e semânticas que constituem os textos não são aprofundados durante a graduação desses profissionais, e isso pode limitar um pouco a abordagem dos gêneros textuais em sala de aula.

Após atuar por cinco anos na rede pública, percebemos que os estudantes que chegam ao sexto ano do Ensino Fundamental ainda possuem muitos problemas relacionados à alfabetização. Além disso, os que já leem apresentam dificuldade em entender e externar a compreensão dos textos, tanto na fala, como na escrita. No discurso dos professores especialistas, aqueles que lecionam disciplinas específicas, é comum ouvirmos que a falha na formação leitora dos estudantes está nos anos iniciais. Porém, quase nunca há um questionamento a respeito da formação ou capacitação dos professores polivalentes. Por isso, julgamos importante refletir sobre meios de ajudar esses profissionais a desenvolverem em seus estudantes habilidades de leitura e de escrita. Para isso, é relevante o conhecimento da teoria dos gêneros textuais para que seja utilizada em sala de aula como ferramenta para o letramento dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

Assim, pretendemos, com este trabalho, responder a algumas questões, a saber:

- De que conhecimento os professores dos anos iniciais dispõem acerca da teoria dos gêneros textuais e como a utilizam em sala de aula?
- Quais são os fundamentos teórico-metodológicos acerca da teoria dos gêneros que embasam os documentos oficiais do Ensino Fundamental, bem como as propostas dos livros didáticos e manuais do professor disponibilizadas para a rede municipal de ensino do Recife?
- Como se pode utilizar o texto em sala de aula de maneira transdisciplinar a fim de se estimular uma formação leitora do indivíduo em disciplinas diversas?

Temos, neste estudo, como objetivo principal investigar como se dá a abordagem do texto nos materiais didáticos (livros e fichas) utilizados em duas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental e na prática dos professores que os utilizam em sala de aula, procurando fomentar nesses profissionais o olhar transdisciplinar a partir da teoria dos gêneros textuais. Nessa perspectiva, temos como objetivos específicos:

1 - Analisar quais as concepções de língua, gênero textual, tipo textual e transdisciplinaridade dos professores;
2 - Entender como se dá o planejamento das aulas dos professores por meio dos documentos coletados.
3 - Analisar como o Diário Online é constituído, no tocante à integração dos conteúdos, às concepções de língua e texto e à abordagem dos gêneros textuais.
4 - Investigar se os conteúdos são trabalhados nesses materiais de maneira isolada e se consideraram a realidade dos estudantes.
5 - Observar se há indícios de orientações quanto à transdisciplinaridade.
6 - Analisar se os professores colocaram em prática os conhecimentos adquiridos nas oficinas de gênero textual e transdisciplinaridade.

Almejou-se, então, apresentar aos professores sujeitos alternativas de abordagem do texto em sala de aula, independentemente da disciplina que ministram. Para que esta proposta fique mais clara, é interessante explicar como esta pesquisa está estruturada. Optamos por organizá-la em cinco capítulos, os quais serão explicitados a seguir.

Nosso embasamento teórico são os seguintes autores: Bakhtin (1992), Bawarki e Reiff (2010), Marcuschi (2008), Antunes (2013), Bezerra (2017), entre outros. Para fins didáticos, preferimos organizar a parte teórica em dois capítulos. No primeiro, apresentaremos um panorama das teorias de gênero, da antiguidade à contemporaneidade. É importante ressaltar que o objetivo deste capítulo é mostrar a evolução do pensamento científico em relação às diferentes teorias de gênero, e não diferenciá-las ou confrontá-las. Após esse panorama, nos concentraremos na questão dos gêneros no contexto brasileiro, com base em Bezerra (2017), que é direcionado ao ensino, foco da nossa reflexão. Em seguida, será feito, ainda na fundamentação teórica, um apanhado de como a questão dos gêneros textuais aparece nos documentos oficiais que orientam as práticas educativas e o ensino nas escolas da Prefeitura do Recife, uma vez que a escola-alvo deste estudo pertence a essa rede. Nessa parte, traremos as informações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e dos Parâmetros para a Educação Básica do estado de Pernambuco. Abordaremos, também, as noções de língua, texto e textualidade, com base em Marcuschi (2008) e Koch & Elias (2016).

No segundo capítulo, versaremos sobre a questão da formação do pedagogo no tocante ao trabalho com o texto em sala de aula, seguindo as ideias de Simionato (2007). Ademais,

este capítulo também discutirá o conceito de **Transdisciplinaridade**, teoria que corrobora com a reflexão acerca dos gêneros textuais e seu uso na escola. Na ocasião, procuraremos explicar o surgimento desse termo, fazendo uma relação, quando possível, ao uso do texto em sala de aula como um elemento transdisciplinar. Sobre a questão da transdisciplinaridade, nos baseamos em D’ambrosio (2012); Moraes (2015); Nicolescu (1996); Sommerman (2014), Santos *et al*, (2014).

O terceiro capítulo apresentará a metodologia utilizada na coleta dos dados, o tipo de pesquisa desenvolvido neste estudo, a discriminação do *corpus* escolhido, bem como dos sujeitos envolvidos nesta investigação. Nessa seção, também contextualizaremos os documentos oficiais analisados, os livros didáticos e materiais utilizados pelos professores em suas aulas e descreveremos como se deu a observação e a coleta dos materiais de aula produzidos pelos professores acompanhados durante esta pesquisa.

No quarto capítulo, será apresentada a análise dos dados coletados: primeiramente os resultados observados no levantamento documental e bibliográfico e depois a análise das entrevistas com os professores, das anotações feitas durante as observações das aulas e dos materiais didáticos produzidos por eles para a ministração das aulas.

O quinto e último capítulo desta pesquisa se voltará para a descrição da proposta de intervenção, pensada a partir dos resultados obtidos durante este estudo. Aqui, serão apresentadas desde a preparação das oficinas de gênero até a culminância do projeto elaborado em conjunto com os professores acompanhados durante o processo.

Em seguida, nas considerações finais, comentaremos sobre a relação entre a teoria apresentada durante esta pesquisa e os resultados obtidos na prática, de forma a fazer com que pensemos a respeito da relevância deste estudo para formação dos professores da Educação Básica. Espera-se, com isso, que as informações e as questões levantadas por este estudo possam estimular a reflexão acerca do uso do texto em sala de aula, não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, mas em todas as aulas, estimulando a ideia de que o olhar para o conhecimento pode ter, sim, um caráter transdisciplinar.

2 GÊNEROS TEXTUAIS: DA TEORIA À SALA DE AULA

Quando falamos em comunicação, tanto oral quanto escrita, nos remetemos imediatamente à questão do uso da linguagem e isso se dá em todas as áreas da atividade humana. Para que nos comuniquemos de maneira clara e eficaz, precisamos levar em consideração diversos fatores que nos auxiliam nessa tarefa, a saber, o que será dito, para quem, como ou em que condições aquele texto será emitido ao interlocutor.

Ao interagir, o falante se vê diante de uma variedade enorme de situações e de maneiras diferentes de comunicação. Assim como as formas de interação são incontáveis, a maneira de utilizar a linguagem também o é. Assim, ao mesmo tempo em que precisa se adequar às situações às quais é exposto, expressando-se de maneira coerente, o falante deve se esforçar para, também, compreender o que lhe é apresentado pelos outros numa situação de interação comunicativa mútua. Nessa perspectiva, antes de nos debruçarmos sobre a questão dos gêneros textuais, é interessante discorrermos um pouco sobre as noções de língua e de texto, já que constituem a base da ação comunicativa humana.

2.1. Língua e Texto — algumas noções

Como nos propomos a refletir sobre o uso dos gêneros textuais em sala de aula, não poderíamos deixar de apresentar qual concepção de língua permeia este trabalho, já que disso dependerão muitas considerações e posições aqui adotadas.

Concordamos com Marcuschi (2008) quando ele defende que a língua deve ser vista sob uma perspectiva sociointeracionista, ou seja, as interações humanas por meio da linguagem se dão em práticas sociais, guiadas pelas intenções dos falantes e por um contexto que as permeiam. Entretanto, há outras concepções, que, inclusive, continuam embasando muitas práticas docentes na atualidade. Assim, Marcuschi (2008) nos apresenta algumas formas de ver a língua, a saber:

- a) como uma estrutura — um sistema de regras que defende a autonomia do sistema diante das condições de produção (posição assumida pela posição formalista);
- b) como instrumento — transmissor de informações, sistema de codificação; aqui se usa a metáfora do conduto (posição assumida pela teoria da comunicação);
- c) como atividade cognitiva — ato de criação e expressão do pensamento típica da espécie humana (representada pelo cognitivismo);

d) como atividade sociointerativa situada — a perspectiva sociointeracionista relaciona os aspectos históricos e discursivos. (MARCUSCHI, 2008, p. 59)

Retomando essas categorias, percebemos que muitas atividades escolares, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, refletem uma visão de língua como uma estrutura homogênea, como um sistema. Nessa perspectiva, os estudos linguísticos tendem a analisar a língua a partir dos níveis que a compõem: fonológico, morfológico, sintático e semântico. Nesse contexto, são consideradas como base no estudo da língua as frases, deixando de lado o uso.

Na segunda perspectiva — língua como instrumento —, a língua é vista como algo que está a serviço do falante. Para Marcuschi (2008), essa é uma visão ingênua, pois desconsidera a complexidade das línguas, bem como suas características cognitivas e sociais.

Ao se considerar a língua como uma atividade apenas cognitiva, alguns estudiosos, como os gerativistas, por exemplo, dão a entender que usar a língua se trata apenas de um processo mental. De fato, há processos cognitivos que auxiliam nos processos linguísticos, mas não é só isso. É preciso, também, levar em conta que o homem é um ser social e que o meio em que ele está inserido pode, sim, influenciar suas escolhas linguísticas.

Finalmente, temos a concepção de língua como uma atividade interativa, mas especificamente sociointerativa. Consideramos esta concepção a que melhor abarca questões como o funcionamento social, o cognitivo e o histórico do uso da língua, pois possibilita uma reflexão sobre sua utilização em situações reais. Já que concordamos com as ideias apresentadas por Marcuschi (2008) sobre essa última concepção, transcreveremos, a seguir, suas considerações a respeito desta questão.

Tomo a língua como um sistema de práticas cognitivas abertas, flexíveis, criativas e indeterminadas quanto à informação ou estrutura. De outro ponto de vista, posso dizer que a língua é um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua (...). Em suma, a língua é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos de cada circunstância, mas não constituindo tudo como se fosse uma pressão interna pura e simples. (MARCUSCHI, 2008, p. 61)

Nesse contexto, entendemos a língua como uma forma de interação social, na qual diversos fatores estão envolvidos, sejam eles a nível frásico, comunicativo cognitivo ou social. Além disso, é importante considerar que algumas dessas concepções se mostram fracas, como a primeira, por exemplo. Ao analisar a língua apenas por meio de frases,

desconsidera-se a premissa de que as línguas são variáveis e não um todo homogêneo. Marcuschi (2008, p. 63) também levantou essa questão ao afirmar que “a língua é variada e variável”. Há variedades regionais, variedades de estilo e variedades dentro da própria língua, as exceções das regras, por exemplo.

Nesse ponto, outra estudiosa corrobora com as ideias de Marcuschi (2008). Bybee (2016) assegura que a língua é um fenômeno que possui uma estrutura reconhecível e regularidades, porém, ao mesmo tempo, apresenta variedades em diferentes níveis. Segundo essa autora, as línguas, mesmo distintas, são similares em diversos aspectos, a saber: possuem construções comparáveis, são baseadas em princípios parecidos, têm funções semelhantes, entre outros.

Apesar dessas semelhanças citadas, é inegável o caráter mutante que as línguas apresentam ao longo do tempo: as línguas mudam, por isso é interessante que, para que criemos um conceito para língua, devemos considerar, em primeiro lugar, sua dinamicidade. Bybee (2016, p. 18) ressalta que “segue-se, a partir disso, que uma teoria de linguagem poderia estar focada nos processos dinâmicos que criam as línguas e que conferem a elas sua estrutura e sua variância.”

Dessa forma, ao admitirmos a língua como forma de interação humana, devemos, como docentes, espelhar em nossa prática essa concepção. Ao utilizarmos textos em sala de aula, precisamos vê-lo como uma prática social e heterogênea, e não apenas como um portador de temas ou de regras gramaticais. Acreditamos que a língua, materializada por meio de textos, é uma forma de ação social, não apenas um emaranhado de frases soltas passíveis de análise.

Com os avanços nos estudos da Semântica e da Pragmática buscou-se, na Linguística, o interesse de abranger a língua como um todo. Nessa perspectiva, é preciso levar em conta que a língua é “um sistema plural de componentes linguísticos e cognitivos estreitamente vinculados e dependentes das situações socioculturais de cada grupo”. (ANTUNES, 2017, p.25). Assim, a fim de se investigar os usos reais da língua, em seus diferentes aspectos, é imprescindível que passemos a pensar o estudo do texto, uma vez que é por meio dele que se dão as interações comunicativas.

Nas palavras de Antunes (2017),

a linguística passou a ter interesse em desenvolver uma teoria do texto, uma vez que os usos reais da língua — isto é, toda a ação de linguagem (falar, escrever, ouvir, ler) — só acontecem sob forma de textos. Quer dizer,

apenas por meio de textos é que entramos em contato verbal com outros. Isso é uma evidência irrefutável [...]. (ANTUNES, 2017, p. 26)

Dessa forma, as teorias que estudavam a comunicação humana por meio de frases já não eram suficientes para dar conta das diversas situações de uso da língua. Assim, segundo Antunes (2017), buscou-se na Linguística de Texto (LT) responder ao seguinte questionamento: como a língua se apresenta em situações reais de uso? De acordo com essa autora, nas situações de linguagem, é comprovado que ela sempre ocorre:

- I. por meio de textos;
- II. dentro de um contexto sociocomunicativo, de uma situação de interação;
- III. articulando elementos linguísticos e elementos cognitivos, fazendo um *link* entre a memória e o saber enciclopédico;
- IV. vinculada a uma intenção comunicativa, ou seja, uma função ou finalidade.

Com base nesses princípios, vemos que não podemos dissociar a reflexão sobre a língua da noção de texto, uma vez que este é o elemento condutor das ações linguísticas humanas. Apenas o texto é capaz de fazer com que o fenômeno linguístico ocorra e é por meio dele que se tem uma compreensão global do que se quer dizer. Em suma, Antunes (2017, p. 32) nos traz a definição de texto como sendo “uma unidade complexa, indissociavelmente constituída de sintaxe, semântica e pragmática e que mobiliza diferentes sistemas de conhecimento”. Assim, percebemos que, para entendermos bem os textos com os quais interagimos, é preciso considerá-los de maneira ampla, observando como se constituem e levando em conta todos os elementos que o compõem, sejam eles internos ou externos à língua.

Dentro da mesma perspectiva, Koch (2016) ressalta que

na abordagem interacional e sociocognitiva, o texto é uma realização que envolve sujeitos, seus objetivos e conhecimentos com propósito interacional. Considerando que esses sujeitos são situados sócio-histórica e culturalmente e que os conhecimentos que mobilizam são muitos e variados, é fácil supor que o texto “esconde” muito mais do que revela a sua materialidade linguística. (KOCH, 2016, p. 32).

Portanto, a LT busca analisar todos os elementos inerentes ao texto e o apresenta em situações reais de uso da língua. Dessa forma, ao entrarmos em contato com textos diversos, é preciso perceber que é o contexto que os determinará, bem como o objetivo comunicativo de cada um. É nesse momento que passamos a perceber que há diferentes textos em circulação em nosso meio e interagimos com eles todos os dias e em todas as situações de uso da língua.

É sabido que essa interação não se dá de maneira aleatória. Os falantes têm a sua disposição inúmeras maneiras de organizar o discurso, uma vez que cada situação exige escolhas diferentes. Para isso, há uma gama de gêneros textuais, que, como veremos adiante, são maneiras diferentes de se expressar em forma de texto. Cada gênero textual tem sua função social e é organizado de acordo com a intenção comunicativa do falante/escritor.

No prefácio da obra “Gênero: história, teoria, pesquisa e ensino”, de Bawarshi & Reiff (2010), Charles Bazerman aponta que os gêneros conduzem práticas comunicativas, unem organizações e sistemas. Segundo ele, “os gêneros, ao identificarem contextos e planos de ação, também concentram nossa atenção cognitiva e direcionam a dinâmica da nossa mente em busca de relações comunicativas específicas, exercitando e desenvolvendo modos particulares de pensar” (BAZERMAN, C, In. BAWARSHI & REIFF, 2010. p.15). Ou seja, os gêneros não apenas moldam o discurso individual do falante em dada situação, mas eles são recorrentes a ponto de representarem contextos maiores de uso. Isso quer dizer que são entidades textuais significativas que são pensadas de acordo com o uso que se irá fazer delas em sociedade.

Por mais que estejamos habituados a trabalhar em nossas salas de aula a questão dos gêneros textuais como eles são vistos hoje, é preciso voltar um pouco ao passado para entender como era o trabalho com o texto ao longo do tempo. Para embasar essa reflexão, veremos, a partir de agora, uma síntese feita por Reiff & Bawarshi (2013) sobre as abordagens neoclássicas e estruturalistas dos gêneros, a teoria de gêneros na visão de Mikhail Bakhtin, as considerações de Marcuschi (2008) e, mais adiante, uma síntese dos estudos de gênero no Brasil.

2.2. Os gêneros textuais – um panorama

Segundo Reiff & Bawarshi (2013), o conceito de gênero tem sido fruto de diferentes teorias, principalmente nos últimos trinta anos. Por um lado, há a ideia atribuída aos gêneros de serem elementos de classificação, que representam variedades de textos, por outro, de que são elementos decisivos que moldam a forma como os falantes produzem sentido. As autoras apontam que essa divergência pode ser fruto da própria etimologia da palavra. Vale, então, considerar o que as autoras expõem de maneira literal. Segundo elas,

essas visões divergentes sobre os gêneros se refletem na etimologia do termo *genre* (gênero textual), tomado de empréstimo ao francês. Por um lado,

genre remonta, através do termo correlacionado *gender* (gênero social), ao termo latino *genus*, que se refere à “espécie” ou “classe de coisas”. [...] As diversas maneiras de como o termo *gênero* tem sido definido e usado na história refletem sua etimologia. (REIFF & BAWARSHI, 2013, p. 16)

Por isso que, ainda hoje, comumente vemos os gêneros textuais como elementos classificatórios, de tipificação. Todavia, alguns estudos têm mostrado que os gêneros textuais não apenas organizam os textos, mas também são decisivos para a formação deles. Ainda segundo as autoras, “os gêneros são entendidos como formas de conhecimento cultural que emolduram e medeiam conceitualmente a maneira como entendemos e agimos tipicamente em diversas situações” (REIFF & BAWARSHI, 2013, p. 16).

Isso nos mostra que os gêneros não contribuem apenas para a organização dos textos. Eles tanto organizam como são decisivos para moldar e gerar novos textos, uma vez que são ações sociais, presentes em situações de interação.

Quando abordamos os gêneros textuais na escola e pedimos para que nossos alunos nos informem em qual gênero aquele texto se apresenta, não é incomum nos depararmos com respostas que remontam às tradições literárias. Sem dúvida, por muito tempo se propagou, nas aulas de leitura, o reconhecimento dos gêneros como épico, lírico ou dramático. Ainda nos dias atuais, os livros trazem essa classificação ao se referirem às taxonomias literárias e isso remonta às abordagens neoclássicas.

Reiff & Bawarshi (2013) apontam que, na literatura neoclássica, os gêneros eram organizados a partir de “gêneros maiores”, ou seja, a tríade formada pelos gêneros lírico, dramático e épico. Assim, tínhamos as novelas e as epopeias (épicas), as tragédias, as comédias e os dramas (dramáticos) e as odes e os hinos (líricos), por exemplo. Nessa época, já havia um esboço do que chamamos hoje de ação social dos gêneros, uma vez que já era possível notar que os textos já se organizavam dentro de um ideal comunicativo, cada um com uma intenção. Isso mais tarde foi ampliado e, segundo as autoras,

em outras épocas, a tríade foi associada à perspectiva espacial e à perspectiva temporal. A lírica, por exemplo, às vezes é definida como subjetiva, a dramática como objetiva e a épica como subjetiva objetiva, de modo que em cada formação temos uma noção diferente de presença — ou seja, cada uma articula uma dimensão espacial diferente em que determinada ação literária acontece. (REIFF & BAWARSHI, 2013, p. 31)

Assim, vemos que, mesmo de forma ampla, já se pensava em uma maneira de organizar o discurso com um determinado fim, a partir de características comuns entre os

textos. Essa perspectiva já anunciava que os diversos textos existentes se organizavam de maneira semelhante, podendo, dessa forma, ser categorizados dentro de áreas comuns. Essas abordagens acima citadas são chamadas de neoclássicas. Nelas, os textos literários eram categorizados e classificados de acordo com as características internas que possuíam.

Nesse sentido, é relevante mencionar que esses estudos se detinham a apenas descrever as relações entre os textos literários, a fim de classificá-los. Nessa época, as intenções sociais e os contextos de uso reais desses textos não eram considerados ainda.

As autoras, ainda, alertam sobre o caráter limitado dessas abordagens neoclássicas. Para elas,

enquanto as taxonomias neoclássicas buscam organizar relações entre textos literários, a principal crítica a essas abordagens recai sobre o modo como elas universalizam o caráter ideológico dos gêneros, em vez de os conceberem emergindo de exigências sócio-historicamente situadas e respondendo a elas. Em termos de impacto sobre o ensino da escrita, tais atitudes em relação aos gêneros têm ajudado a autorizar taxonomias descontextualizadas que resultam no uso de modos de escrita tais como “descrição”, “narração”, “persuasão” e “exposição”, ainda largamente ensinados. (REIFF & BAWARSHI, 2013, p. 32)

Como vimos, a prática comum de classificarmos os gêneros como tipos de texto não veio do nada. É certo que as ideias que temos hoje sobre a teoria dos gêneros textuais já se modificou bastante ao longo dos anos. Porém, nem sempre as escolas e os materiais didáticos acompanham tais estudos. Além disso, cada professor transmite aos seus estudantes o conhecimento que lhes foi dado na época da graduação. Como a maioria não costuma disponibilizar tempo para o constante aperfeiçoamento acadêmico, esses profissionais tendem a reproduzir conceitos já superados pelos estudos linguísticos. Por isso, é importante considerarmos o percurso das reflexões sobre os gêneros textuais, a fim de que entendamos por que algumas teorias persistem em nossas escolas.

Ainda nos estudos de Reiff & Bawarshi (2013), temos agora outro olhar para o modo de ver os gêneros textuais: o olhar estruturalista. Nesse contexto, nos remetemos ao início dessa reflexão sobre o conceito etimológico da palavra “gênero”. Como dissemos anteriormente, se por um lado se veem os gêneros como tipificações, há teorias que olham para essa questão de maneira diferente, mais ampla e como uma ação e organização de práticas sociais. As abordagens estruturalistas consideram os gêneros como “entidades que organizam e, até certo ponto, moldam textos e atividades literárias em uma realidade literária” (p. 33).

Dessa forma, a perspectiva estruturalista já considera os gêneros textuais dentro de determinado evento literário, envolvendo escritor e leitor. Segundo as autoras,

enquanto as abordagens neoclássicas de gêneros utilizam categorias trans-históricas (tais como épica, lírica e dramática) para classificar e explicar os textos literários e suas relações em um nível abstrato, as abordagens estruturalistas estão mais interessadas em como os gêneros sócio-historicamente situados moldam ações, identificações e representações literárias específicas. (REIFF & BAWARSHI, 2013, p. 33)

Nesse sentido, na abordagem estruturalista, já conseguimos perceber os gêneros como eventos organizados, com fins sociais, tendo como objetivo o uso, mesmo ainda se referindo apenas a textos literários. Embora os estudos estruturalistas se concentrassem ainda no campo literário, começamos a pensar em uma organização que se dá antes do texto propriamente dito, uma organização em prol de uma ação social, que se apresentará em forma de texto — literário, no caso —, mas já dentro de uma esfera organizacional recorrente.

A partir de agora, veremos mais algumas teorias de gêneros que contribuíram para a visão que temos hoje desta temática. Sejam textuais ou discursivos, os gêneros têm sido motivo de estudos diversos ao longo do tempo, como dissemos anteriormente. É importante conhecermos as mais variadas ideias, para que tenhamos nossa própria visão sobre o texto e possamos ensiná-lo com propriedade em nossas escolas.

Veremos, a seguir, algumas visões que consideram o gênero como uma ação social, e isso, como vimos se esboçar nos estudos literários, veio ganhar mais força no século XX. Um dos teóricos principais que contribuíram com essa ideia foi Bakhtin (1875-1975).

2.3. Os gêneros na perspectiva de Mikhail Bakhtin

Um dos teóricos mais significativos, que trouxe reflexões relevantes para os estudos linguísticos foi, sem dúvida, o teórico russo Mikhail Bakhtin. Muitos estudos contemporâneos sobre gênero buscaram em Bakhtin uma base, visto que, nele, encontramos ideias bem significativas no tocante a esse conteúdo.

Segundo Mikhail Bakhtin (1992), a atividade humana se dá em todos os campos por meio da linguagem. Da mesma forma como as atividades humanas são múltiplas, a forma de apresentar a linguagem também o é, e isso se materializa na língua dos falantes. Para o autor, o emprego da língua ocorre na oralidade e na escrita em forma de enunciados, cada um com uma intenção comunicativa. Para Bakhtin,

esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só pelo seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por uma construção composicional. (...) Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominaremos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1992, p. 261)

Nessa perspectiva, podemos dizer que os falantes de qualquer língua se comunicam por meio de textos, orais ou escritos, os quais contêm cada qual uma intenção. Contemporaneamente, temos visto com frequência a discussão a respeito da importância dos gêneros nas práticas sociais, já que, quando precisamos falar ou escrever, escolhemos o que dizer de acordo com nossa intenção comunicativa. Dessa maneira, não selecionamos apenas as palavras adequadas, mas também de que forma nosso discurso será apresentado ao interlocutor.

Assim, os usuários de uma língua tendem a adequar suas palavras a determinadas formas composicionais, tendo em vista um objetivo comunicativo específico, um uso social daquele discurso. Dessa forma, os falantes criam formas de representação dessa linguagem e daí surge, segundo Bakhtin, uma infinidade de gêneros discursivos. Segundo esse autor,

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. (BAKHTIN, 1992, p. 261)

Diante disso, vemos que os estudos feitos por Bakhtin vieram influenciar inúmeras correntes teóricas, devido à forma como os gêneros são abordados por ele. Em “Os gêneros do discurso”, Bakhtin afirma que a língua é usada em forma de enunciados (orais e escritos) que não se repetem, pois são eventos únicos. Além disso, o enunciado, para Bakhtin (1992) é a unidade de comunicação, pois nos permite compreender de maneira ampla “a natureza das unidades da língua (a palavra e a oração, por exemplo)” (BAKHTIN 1992, *apud* RODRIGUES, 2005, p. 155).

Vale salientar, também, dentro dos estudos sobre gênero de acordo com a visão de Mikhail Bakhtin, suas considerações a respeito de enunciado e oração, conceitos recorrentes em seu texto sobre os gêneros do discurso. Para ele, a questão do enunciado tem um caráter social, ou “condição extraverbal”. Essa condição não é algo que está fora do enunciado, pois

ajuda a constituí-lo. Isso quer dizer que o conceito de enunciado para Bakhtin está muito além da dimensão linguística, da parte verbal desse enunciado.

Nesse contexto, vemos que já aparecem as questões sociais que envolvem a produção dos gêneros pelos falantes. Diante desse quadro, é interessante apresentar a ideia defendida por Bakhtin sobre os enunciados. Rodrigues (2005) discorre sobre os elementos extraverbais que os circundam e argumenta que, para Bakhtin, essas questões sociais “determinam” o que é dito, sendo indispensáveis na construção do seu sentido. Em suas palavras, é como se o enunciado fosse um produto final, “o enunciado ‘conclui’, ‘acaba’ determinada situação, representa a sua solução valorativa, ou seja, sempre cria algo de novo e irrepetível” (RODRIGUES, 2005, p. 161).

Para entendermos melhor essas ideias acerca do conceito de enunciado e suas características, vale transcrever, na íntegra as considerações levantadas por Rodrigues (2005). É o que veremos a seguir.

No texto *O gêneros discursivos*, Bakhtin apresenta como características distintivas do enunciado:

- a) alternância dos sujeitos do discurso: cada enunciado, como unidade, possui um início e um fim absolutos, que o delimitam dos outros enunciados. As fronteiras de cada enunciado se delimitam pela alternância dos sujeitos do discurso, que, numa situação específica, dentro dos seus propósitos discursivos, constituem-se pelo fato de que o falante concluiu o que objetivava dizer (*dixi* conclusivo), termina o seu enunciado, para passar a palavra ao outro, para dar lugar a sua compreensão ativa, sua postura de resposta (verbal ou não, imediata, retardada, silenciosa, etc.);
- b) a expressividade: o enunciado é a instância da expressão da posição valorativa do seu autor frente ao objeto do seu discurso e aos outros participantes da comunicação discursiva e seus enunciados (já ditos, pré-figurados). O momento expressivo está presente em todos os enunciados, pois não pode haver enunciado neutro; a expressividade é uma característica do enunciado, não é uma característica da língua (sistema);
- c) a conclusividade: representa a manifestação da alternância dos sujeitos discursivos vista no interior do enunciado. O interlocutor toma uma postura de resposta em relação ao enunciado do outro porque percebe o *dixi* conclusivo do falante, “calculado” a partir de três fatores interligados: o tratamento exaustivo do objeto e do sentido (o que pode ser dito naquela situação), a intencionalidade do falante (projeto discursivo) e os gêneros do discurso. (RODRIGUES, 2005, p.161)

Dessa forma, vemos que, ao apresentar suas ideias acerca do enunciado, Bakhtin nos apresenta, também, a questão da interação discursiva, uma vez que, no processo enunciativo, os falantes se expressam tendo em vista um objetivo comunicativo, comportam-se de maneira colaborativa e escolhem o gênero discursivo adequado para aquela situação.

Assim, Rodrigues (2005) continua sua reflexão acerca de Bakhtin diferenciando discurso e oração, como foi apontado há pouco. Essa interação entre falantes e as condições extraverbais espelham a diferenciação entre tais conceitos. O primeiro tem a ver com a situação de comunicação, tem relação direta com a realidade, enquanto a segunda possui um caráter mais gramatical, “como unidade da língua, é neutra, pois a expressividade, que não é própria da oração, manifesta-se apenas no uso ativo das unidades da língua em enunciados concretos” (p.162).

Apesar de a questão dos gêneros estar presente em muitos outros trabalhos de Bakhtin, é em seu texto *Os gêneros do discurso* que encontramos uma reflexão mais profunda acerca dessa questão. Nesse texto, o autor retoma as considerações acerca da abordagem dos gêneros pela literatura. Para o autor, a literatura direciona o olhar para os gêneros com a intenção de diferenciá-los entre si, sendo afastados, então, da condição social que possuem.

Todavia, vemos que as influências extralinguísticas são essenciais para que entendamos os gêneros como elementos de ação, e não apenas unidades linguísticas que podem ser classificados ou categorizados. Ter um olhar apenas linguístico para esses textos faz com que passemos a tipificar os gêneros e daí surge outra questão a ser discutida por Bakhtin: a diferenciação entre *enunciado* e *tipo*.

Rodrigues (2005), ao se referir às ideias de Bakhtin, reforça que a noção adotada por ele com relação a gênero como um tipo de enunciado não pode ser confundido com as sequências textuais (descrição, narração, argumentação, por exemplo). Para Bakhtin, a tipificação dos enunciados é social e tem a ver com os traços comuns que possuem (regularidades estáveis e históricas). Porém, como apontado, os gêneros não se resumiriam apenas à forma, já que não é ela que cria e motiva o surgimento dos gêneros, e sim seu caráter social.

Para Bakhtin, os gêneros, portanto, estão ligados às esferas da atividade de comunicação humana, “mais especificamente às situações de interação dentro de determinada esfera social (esfera cotidiana, do trabalho, científica, escolar, religiosa, jornalística, etc.)” (RODRIGUES, 2005, p. 164). Apenas nessas condições de interação, podemos compreender o funcionamento e a constituição dos gêneros. Portanto, é a ligação entre o gênero e sua situação social que constitui seu surgimento.

Vale salientar, portanto, que mesmo os aspectos formais e composicionais sendo importantes para identificarmos os gêneros como manifestações linguísticas estáveis, não é a forma que o define, mas sua função social. Como as interações humanas e as situações de uso da língua são inúmeras, é interessante ressaltar que os gêneros tendem também a ser variados.

Para Bakhtin, os chamados “gêneros do discurso” são tipos relativamente estáveis de enunciados e se apresentam de maneira heterogênea na língua. Sobre essa questão, Rodrigues (2005) apresenta resumidamente as ideias de Bakhtin acerca dessa variedade.

Como cada esfera social tem “repertório” de gêneros particulares que se diferencia e cresce à medida que a própria esfera se desenvolve e se “complexifica”, há a existência de uma grande variedade de gêneros na sociedade, diversos entre si, como, por exemplo:

- a) na esfera do trabalho: a ordem, padronizada e normativa; a pauta jornalística, que orienta e delimita o trabalho dos jornalistas;
- b) na esfera artística: o romance, em que um estilo individual faz parte do seu objetivo;
- c) na esfera jornalística: a carta do leitor, curta, orientada para a editoria e os leitores.

Cada gênero tem seu campo predominante de existência (cronotopos), onde é insubstituível, não suprimindo aqueles já existentes. (RODRIGUES, 2005, p. 165-166)

Dessa forma, mesmo relativamente estáveis, os gêneros são influenciados pela sua função social. Então, ao mesmo tempo em que são históricos e localizam-se dentro de esferas linguísticas, eles são moldados pelas necessidades sociais dos falantes, realizam-se e se modificam a partir da interação entre os interlocutores.

Ainda no contexto de Bakhtin, Schneuwly (2011) apresenta uma síntese do conceito de gênero textual defendida por Bakhtin. Esse autor reforça a ideia de que os gêneros textuais são instrumentos da comunicação humana e resume as ideias de Bakhtin da seguinte forma:

- Cada esfera da sociedade constrói textos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros textuais;
- Três elementos são responsáveis pela caracterização dos gêneros: o conteúdo – o estilo – a composição;
- A escolha de um determinado gênero é determinada pela esfera em que ele está inserido, a condução do tema, os participantes da interação e a intenção do falante.

Assim, para definir os gêneros textuais na visão de Bakhtin, é preciso que três elementos centrais sejam considerados:

1. Ao escolher um gênero, é preciso considerar sua função social de acordo com o objetivo comunicativo, os destinatários da mensagem, o conteúdo do texto, ou seja, é elaborada uma base para a ação discursiva.
2. A partir dessa base, escolhe-se um gênero textual dentro de um conjunto possível de gêneros, tendo em vista o lugar social de cada um deles.

3. Embora sejam flexíveis e mutáveis, os gêneros têm certa estabilidade: determinam o que pode ser dito naquele momento; possuem elementos composicionais, uma estrutura que é definida a partir de sua função; possuem estilo próprio, que espelham a individualidade do locutor do texto.

Dessa forma, notamos que os gêneros não são produzidos pelos falantes de maneira aleatória. Há elementos bem estruturados que conduzem a elaboração e a escolha de qual gênero textual será utilizado em determinada situação de interação.

Nas palavras de Schneuwly (2011),

há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é o gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos. (SCHNEUWLY, 2011, p. 24)

Por isso, pensar nos gêneros textuais como objeto de estudo em nossas escolas é primordial, para que possamos formar estudantes atuantes linguisticamente em sociedade. Apreender essas práticas na escola é dar ferramentas aos nossos estudantes, ou, como aponta Bakhtin, instrumentos de ação social.

2.4. Noções de gênero textual, tipo textual e domínio discursivo - a visão de Marcuschi (2008)

Corroborando com as ideias de Bakhtin, Marcuschi (2008) também assegura que não podemos nos comunicar sem a utilização de um gênero textual. Para ele, “toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados por algum gênero textual. Daí a centralidade da noção de gênero textual no trato sociointerativo da produção linguística.” Assim, utilizamos gêneros para nos comunicar em sociedade, seja falando ou escrevendo.

Ainda segundo Marcuschi (2008), ao escolher um gênero textual, selecionamos estratégias que atingem determinados objetivos. Em suas palavras,

cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação. (...) todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma. (MARCUSCHI, 2008, p. 150)

O que percebemos com as palavras de Marcuschi é que o falante da língua tende a reconhecer os gêneros de acordo com sua função, e esse reconhecimento não ocorre tão

rapidamente. A teoria dos gêneros tem sido tema de diversos estudos e possui diferentes abordagens dentro da Linguística. Diferentemente do que muitos pensam, esses estudos não são recentes e renovam-se ao longo do tempo.

A partir daí, surge a questão da expressão “tipo textual”. Marcuschi (2008, p. 154) ressalta que “os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação além da justificativa individual”. Isso traz de volta a questão do caráter sociointeracionista da linguagem e sua influência social, também na construção dos gêneros textuais.

Para Marcuschi (2008), **tipo textual** diz respeito à construção dos textos, aos aspectos lexicais, sintáticos e sequenciais que os compõem. São as sequências linguísticas ou retóricas que ajudam a compor o texto, a saber, descrição, argumentação, exposição, narração e injunção. Ou seja, “tipo” seria uma categoria limitada. **Gêneros textuais**, por sua vez, são, para Marcuschi (2008), textos que se materializam em situações recorrentes de comunicação. Eles são encontrados em nosso dia a dia e “apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Já **domínio discursivo** retoma as ideias de Bakhtin no tocante às esferas da atividade humana. Diz respeito aos campos discursivos mais amplos nos quais os falantes estão inseridos. De acordo com Marcuschi (2008), são exemplos de domínio discursivo instâncias discursivas como a jurídica, a jornalística e a religiosa, por exemplo. Nesse caso, não se trata de apenas um gênero textual para cada domínio discursivo, mas de uma variedade deles, que são próprios e específicos de acordo com cada esfera.

Com base nessas considerações, percebemos que tanto Bakhtin quanto Marcuschi veem os gêneros (textuais ou discursivos) dentro de uma ótica social, interacional e também formal. Isso nos mostra que, independentemente de haver teorias distintas quanto à nomenclatura, é inegável o caráter dinâmico dos gêneros, uma vez que vão se adaptando e contribuindo para a comunicação humana em diferentes esferas sociais.

Devido à grande abrangência desse tema, é interessante que tenhamos uma visão mais específica de como as pesquisas sobre gêneros têm influenciado as práticas de ensino de língua no Brasil. Por essa razão, veremos, a seguir, como se deu a síntese brasileira a respeito das teorias de gêneros textuais.

2.5. A “síntese brasileira” no estudo dos gêneros textuais

Quando pensamos em gêneros textuais, vemos que existe uma gama de teorias sobre essa temática. Por essa razão, tentar descrever cada uma delas levaria muito tempo. A fim de apresentarmos como os gêneros têm sido estudados no Brasil, veremos que Bawarshi & Reiff (2010) oferecem um modo de analisar as tradições teóricas sobre esse tema, buscando uma convergência entre elas, apontando que muitas teorias são compatíveis e auxiliam na compreensão do funcionamento linguístico por meio dos gêneros textuais. Essa síntese pode ser considerada como uma nova abordagem teórica, pois concilia aportes teóricos de diferentes linhas com uma ênfase nacional no ensino dos gêneros.

Para os autores, o Brasil vê os gêneros textuais como uma abordagem pedagógica centrada nas tradições francesa e suíça, com base no “interacionismo sociodiscursivo” (ISD). Assim, baseia-se em teóricos como Bakhtin, Vygotsky, Wittgenstein, Foucault e Habermas, por exemplo. Dessa forma, podemos dizer que os estudos de gênero no Brasil levam em conta, principalmente, as teorias que visam à ação humana e os contextos sociais como fundamentais para a utilização dos gêneros textuais.

Dessa forma, nas palavras das autoras,

a ação individual se enquadra em atividades socialmente definidas. Essas atividades socialmente definidas conferem sentido reconhecível às ações individuais, ao mesmo tempo em que associam ações a determinados indivíduos autorizados a realizar atividades em certos momentos e em certos contextos. Dessa forma, estamos constantemente negociando [...] (BAWARSHI & REIFF, 2010, p. 100).

Assim, voltamos à questão do gênero como uma ação social, mencionada por Bakhtin e reforçada nas palavras de Marcuschi (2008). Vemos que os gêneros são (e devem ser) vistos no Brasil como uma atividade interacional, determinada pelo meio, pelo objetivo e situação de comunicação. Ainda segundo Bawarshi & Reiff (2010), essa síntese brasileira também se firma nas tradições sociológicas, e, quando interligadas às demais teorias, podem oferecer uma boa visão do funcionamento dos gêneros, bem como contribuir para o ensino deles na escola.

Sobre essa questão, Bezerra (2017) aponta que essa junção de teorias pode ser perigosa, pois aponta uma “harmonia” entre teorias diversas e acabam superficializando os estudos sobre os gêneros textuais. Para esse autor, essa simpatia por teorias diversas ocorreu a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que se basearam no ISD e nas ideias de

Bakhtin. Além disso, a reforma curricular dos cursos de Letras no Brasil, segundo o autor, também foi influenciada pela Sociorretórica americana e pela Linguística Sistêmico-funcional. Portanto, para Bezerra (2017), essa síntese é múltipla e parcial e oferece uma visão limitada desses estudos.

Mesmo com essa ressalva, Bezerra (2017) concorda que o conceito de gênero presente nessas teorias parece coincidir em alguns pontos, a saber, os gêneros são vistos como usos da linguagem que podem ser associados a ações sociais; essas ações são recorrentes, portanto possuem algum grau de estabilidade na forma, no conteúdo e no estilo.

No tocante à pesquisa de gêneros no Brasil, Bezerra (2017) cita Marcuschi (2008) na tentativa de esclarecer os estudos sobre esse tema no país. De acordo com Bezerra (2017), os estudos de Marcuschi (2008) não admitiam ainda uma tentativa de “síntese” capaz de auxiliar as pesquisas brasileiras, porém já apontava a existência de polos de pesquisa orientados por teorias distintas. Nas palavras de Bezerra (2017), “sinteticamente, o quadro seria o seguinte, composto por quatro abordagens distintas, acompanhados dos respectivos representantes e centros de pesquisa em que eram praticadas no momento histórico descrito pelo autor.” (BEZERRA, 2017, p. 91).

Quadro 1: Perspectivas teóricas segundo L. A. Marcuschi. In.: Bezerra (2017)

Perspectivas	Autores representativos	Centros de pesquisa
1. Uma linha “bakhtiniana”	B. Schneuwly, J. Dolz, J-P. Bronckart	PUC –SP
2. Uma pesquisa “swalesiana”	J. Swales, V. Bhatia	UFC; UFSC/UFMS
3. Uma linha “marcada pela LSF”	M. Halliday, J. Martin	UFSC
4. Uma perspectiva “mais geral”	M. Bakhtin, J-M. Adam, J-P. Bronckart; C. Bazerman, C. Miller; G. Kress, N. Fairclough	UFPE/UFPB

Quanto à perspectiva swalesiana, a linha marcada pela LSF e a perspectiva mais geral, citadas no quadro e que ainda não foram mencionadas por completo aqui, Bezerra (2017) aponta, ainda sob a luz dos estudos de Marcuschi (2008), que a primeira aborda os gêneros de maneira mais formal, com base nos princípios retóricos dos gêneros; a segunda também dá ênfase às questões linguísticas dos gêneros, com base nos estudos do linguista australiano James Martin.

Por fim, a terceira pode ser considerada mais eclética, pois une a teoria de Bakhtin, já apontada neste trabalho, combinada com outras teorias, a saber, o interacionismo sociodiscursivo de Jean-Paul Bronckart, a análise textual dos discursos de Jean-Michel Adam,

os estudos retóricos de gênero de Charles Bazerman e Carolyn R. Miller, a semiótica social de Günther Kress e a análise crítica do discurso de Norman Fairclough, estas duas inspiradas na Linguística Sistêmico-funcional.

Assim, de acordo com Bezerra (2017), essa organização feita por Marcuschi (2008) foi a mais próxima do que podemos chamar de “síntese brasileira”, apontada por Bawarshi & Reiff (2010).

Tendo em vista a grande quantidade de teorias que estudam essa temática, vale salientar que, neste trabalho, utilizaremos com maior frequência a expressão “gêneros textuais/ do texto”, em vez de “gêneros discursivos/ do discurso”, como vimos nas considerações de Bakhtin. Já que não há consenso absoluto na Linguística a respeito dessas terminologias quando nos referimos aos gêneros, cabe a nós escolher qual utilizar. Entretanto, observar o gênero de acordo com seu caráter discursivo, como um evento comunicativo, não descarta a importância de refletirmos sobre sua materialização textual, portanto, essas terminologias podem ser empregadas indistintamente, dependendo do objeto de análise naquele momento.

Diante do exposto, é interessante que pensemos como os gêneros textuais passaram a ser objeto de ensino em nossas escolas. Para isso, decidimos nos direcionar no sentido das discussões que foram suscitadas a partir dos anos 80, após o Círculo de Bakhtin¹, ocasião em que se intensificaram as reflexões sobre a inserção dos gêneros no ensino de língua na Linguística Aplicada.

Para que tenhamos uma visão geral sobre o ensino dos gêneros textuais na escola, é interessante, a priori, olharmos como essa questão está presente em alguns documentos que regem a educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por exemplo.

2.6. Os gêneros textuais na visão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Em sua introdução, os PCN remetem à Lei de Diretrizes e Bases da Educação — LDB (Lei Federal nº 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996), a qual já sinalizava os objetivos da Educação Básica. Essa lei busca assegurar a todos os estudantes uma formação comum indispensável, levando em conta os princípios da cidadania e fornecendo-lhes meios para se

¹ Por mais que seja muito comum encontrarmos Bakhtin como base referencial dos estudos de gênero, é perigoso considerá-lo como o fundador ou precursor dessa temática. Constam, na história da Linguística, registros de preocupações anteriores nesse sentido, que apareciam desde a retórica clássica, por exemplo.

capacitar para o trabalho e posteriores estudos. Dessa forma, a LDB reforça a formulação de diretrizes que orientem o ensino e norteiem os conteúdos mínimos na Educação Básica.

É interessante, portanto, transcrever aqui como os PCN (1998) apontam esses objetivos já pretendidos pela LDB em 1996:

O ensino proposto pela LDB está em função do objetivo maior do ensino fundamental, que é o de propiciar a todos formação básica para a cidadania, a partir da criação na escola de condições de aprendizagem para:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (art. 32).

Verifica-se, pois, como os atuais dispositivos relativos à organização curricular da educação escolar caminham no sentido de conferir ao aluno, dentro da estrutura federativa, efetivação dos objetivos da educação democrática.

Nesse contexto, a escola deve, então, se responsabilizar pela formação global dos estudantes, e isso se daria, principalmente, no Ensino Fundamental. No documento, almeja-se essa formação sem delimitar quais disciplinas seriam responsáveis por tal tarefa, pelo contrário: entende-se que essa é uma missão da escola, portanto, de todas as áreas do conhecimento.

De acordo com os PCN, anos finais (1998), em sua introdução, é preciso que a escola busque adequar seu currículo e seus conteúdos em busca dessa formação global dita anteriormente. Nesse sentido, é relevante transcrever como essa questão foi levantada no documento, como veremos a seguir.

Isso requer que a escola seja um espaço de formação e informação, em que a aprendizagem de conteúdos deve necessariamente favorecer a inserção do aluno no dia a dia das questões sociais marcantes e em um universo cultural maior. A formação escolar deve propiciar o desenvolvimento de capacidades, de modo a favorecer a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais, assim como possibilitar aos alunos usufruir das manifestações culturais nacionais e universais. No contexto da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais se concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na

construção de uma sociedade democrática e não excludente. (BRASIL, PCN, 1998, p. 30).

Nesse contexto, é dever da escola oportunizar condições favoráveis de desenvolvimento para seus estudantes. No contexto escolar, pode-se ter acesso a diferentes níveis de conhecimento, amplia-se a cultura e desenvolve-se um olhar crítico diante do mundo. No momento em que a escola assume o papel de condutora nessa construção, o estudante passa a ter uma formação ampla e consistente. Ter esse direcionamento já nos documentos que embasam a elaboração dos materiais que serão usados pelos professores já é um bom caminho.

Dessa forma, é preciso pensar, na prática, como o estudante pode ser formado de maneira abrangente. No tocante ao aprendizado da leitura e da escrita, por exemplo, o contato com os mais diversos gêneros textuais pode fazer com que o estudante tenha uma visão ampla do mundo e de como se dá socialmente a comunicação humana. Isso, geralmente, fica a cargo do professor de Língua Portuguesa, uma vez que é na aula de Português que o indivíduo comumente tem a “obrigação” de ler e escrever textos. Todavia, os conhecimentos de outras áreas do conhecimento também se apresentam aos seus leitores por meio de gêneros textuais, uma vez que qualquer que seja o falante se utiliza deles para interagir socialmente.

Segundo esse pensamento, Elias & Koch (2015) ressaltam que a quantidade de gêneros textuais existentes é incontável, daí a necessidade de buscar suas especificidades no universo em que circulam. Segundo elas,

esta lista é numerosa mesmo! Tanto que estudiosos que objetivaram o levantamento e a classificação de gêneros textuais desistiram de fazê-lo, em parte porque os gêneros existem em grande quantidade, em parte porque os gêneros, como práticas sociocomunicativas, são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição, que, em muitas ocasiões, resultam em outros gêneros, novos gêneros. (ELIAS & KOCH, 2015, p. 101)

Assim, como apontaram as autoras, é muito grande a quantidade de gêneros utilizados pelos falantes em situações de interação. Por isso, compreender os gêneros textuais é uma competência muito importante na sociedade, visto que o leitor passa a entender melhor o meio que o cerca e pode agir de forma eficaz em suas interações. Ler mapas, organizar as informações lidas em resumos, confeccionar esquemas e gráficos, redigir resenhas ou simplesmente confrontar pontos de vista a partir da leitura de artigos científicos são habilidades necessárias em todas as disciplinas. Oportunizar essa amplitude fora dos limites

das aulas de Português tornaria a apreensão do conhecimento mais significativa para os alunos.

Sobre essa questão, Vieira & Silva (2014) também nos trazem reflexões interessantes a respeito da importância dos gêneros para a formação de leitores em nosso contexto atual. Para elas, “os textos produzidos socialmente circulam em padrões mais ou menos estáveis e circulam para serem lidos. Assim, não há como desconsiderar a interface entre gêneros textuais e a leitura.” Nesse contexto, os gêneros, cada um dentro de sua cultura e esfera de circulação,

indiciam as práticas sociais, as relações estabelecidas entre os participantes e também as representações construídas coletivamente por esses participantes sobre a sociedade em si e, também, sobre o modo de produzir, armazenar e divulgar conhecimento. Assim, a compreensão do que é ler não pode ser dissociada dos textos que se materializam em “padrões relativamente estáveis”. (VIEIRA & SILVA, 2014, p. 178)

Dessa forma, cabe à escola propiciar uma leitura realmente eficaz, não apenas nas aulas de português. Ler é uma atividade cognitiva e social, que envolve diversas habilidades e exigem um olhar atento do leitor, bem como seu conhecimento prévio, seu domínio dos modos de circulação dos gêneros, dos objetivos de cada texto, entre outros aspectos. Dar aos estudantes ferramentas para que aprendam a ler qualquer texto com proficiência é um desafio que deve ser abraçado pela escola e por todas as áreas.

2.7. Gêneros textuais e Ensino

Tendo em vista toda essa discussão a respeito da abordagem do texto em sala de aula, é importante reforçarmos que a educação escolar deve ter o objetivo primordial de formar leitores e escritores competentes, dentro das mais diversas áreas do conhecimento. A escola precisa tomar para si a formação de um estudante com conhecimentos amplos, que possa atuar em sociedade de maneira crítica e autônoma.

Para isso, é necessário que os professores tenham uma postura voltada ao ensino global desses estudantes. No ensino, os aprendizes devem ser levados a interpretar os mais diversos modos de apresentação da linguagem humana. Considerando a ideia de que as interações linguísticas se dão por meio de gêneros, é interessante pensarmos em formas de ensiná-los em nossas escolas.

Segundo Santos (2007),

constituindo-se o aprendizado da língua escrita uma aprendizagem social e os gêneros, construções sócio-históricas, sua apropriação e domínio se efetua sempre no interior das interações entre os membros de uma dada sociedade. Ou seja, a aprendizagem da escrita não é algo que se dá de modo espontâneo, mas se constrói através de uma intervenção didática sistemática e planejada. Em razão disso, vários pesquisadores têm defendido um ensino sistemático da produção escrita de diferentes gêneros, já a partir das séries iniciais. (SANTOS, 2007, p. 23)

Portanto, a aprendizagem da leitura e da escrita está ligada ao ensino dos gêneros textuais, uma vez que será por meio deles que os estudantes atuarão em sociedade de maneira autônoma. Santos (2007) diz que é preciso planejar e sistematizar a abordagem dos gêneros textuais em sala de aula desde cedo. Quanto mais cedo o estudante tiver contato com uma diversidade de textos, mais atuante linguisticamente será.

Nesse contexto surge mais um desafio: a sistematização de práticas linguísticas sociais a fim de utilizá-las como objetos de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, os gêneros, que são manifestações que ocorrem em situações reais de uso, na escola, passam a ser didatizados. Nas palavras de Santos (2007),

os pesquisadores genebrinos consideram que a introdução do gênero na escola é sempre resultado de uma decisão didática, que visa atingir pelo menos dois objetivos: primeiramente aprender a dominar o gênero para melhor conhecê-lo e melhor compreendê-lo de modo a melhor produzi-lo na escola e fora dela; em segundo lugar, desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero e que são transferíveis para outros gêneros mais próximos ou distantes. (SANTOS, 2007, p. 24)

Dessa forma, o ensino dos gêneros textuais na escola tende a refletir práticas sociais reais do uso da língua. Para que o estudante compreenda esses conceitos, é necessário que esses textos sejam apresentados a ele dentro do contexto em que ocorrem em sociedade. Nessa perspectiva, é preciso que os professores busquem ao máximo aproximar o ensino dos gêneros textuais de situações reais de uso, assim, os estudantes não só os compreenderão como também saberão utilizá-los na vida prática.

Antunes (2013) também trouxe significativas reflexões acerca do uso do texto em sala de aula. Para ela, a partir do momento em que a textualidade passou a ser considerada como relevante “ganhou impulso a divulgação de uma proposta: a de que o estudo das línguas recobriria mais consistência e mais relevância se elegesse, como ponto de referência, o texto.” (ANTUNES, 2013, p. 51). De fato, quando o texto passa a ser o objeto de estudo em

sala de aula, o fenômeno da linguagem passa a ser problematizado e a língua é observada de maneira concreta, uma vez que é utilizada de maneira real na sociedade.

Nessa perspectiva, ainda segundo Antunes (2013), o estudo do texto na escola é primordial, também, pelo fato de envolver uma gama de relações, a saber, estratégias, recursos de composição, pressupostos que determinam seu desenvolvimento temático, sua sequenciação, sua coesão e coerência. Para isso, é preciso que o professor repense sua concepção de língua, de gramática, por exemplo, bem como o objeto de ensino ao qual tem se debruçado em sua prática. É aí que surge a questão dos gêneros textuais e seu ensino nas escolas. A partir do momento em que o texto se torna o objeto de ensino na escola, os gêneros textuais surgem como uma alternativa para tornar essa experiência mais significativa.

Para Antunes (2013), é preciso que os gêneros textuais se tornem referência para o estudo da língua. Dessa forma, podem ser estimuladas competências da fala e da escrita, de modo que sejam apreendidas para serem utilizadas em situações reais de interação em sociedade. Nesse contexto, a autora nos traz muitas implicações pedagógicas advindas da aceitação dos gêneros como objetos de ensino de língua. Escolhemos algumas para destacar aqui e tentaremos sintetizá-las nos pontos abaixo:

- Os textos orais e escritos — com suas regularidades, normas e convenções de ocorrência — passariam a ter um papel essencial no ensino, mesmo nas séries iniciais do Ensino Fundamental;
- Dessa forma, os textos ganhariam sentido, já que seriam identificados como pertencentes a gêneros textuais diferentes, do modo como ocorrem em situações concretas, cada um com um modo de realização;
- Tornar-se-ia relevante, também, a forma composicional dos gêneros, ou seja, conheceríamos como cada gênero se estrutura e como se dá a sequenciação desses textos;
- Nas aulas de Língua Portuguesa baseadas em gêneros, as regras gramaticais ganhariam funcionalidade, uma vez que seriam exploradas dentro do contexto de cada gênero textual.

Como também nos propomos, neste trabalho, a fazer uma relação entre o ensino por meio dos gêneros textuais de maneira transdisciplinar, destacamos um ponto mencionado por Antunes (2013) que vale a pena transcrever na íntegra:

As atividades de compreensão superariam o simples cuidado de entender o texto, ou a semântica de seu conteúdo, para atingirem *propósitos*

comunicativos com que foi posto em circulação. Numa palavra, deve-se ir além do sentido para identificar também as *intenções* pretendidas pelo autor, as quais expressam nas palavras e em muitos outros sinais. (ANTUNES, 2013, p. 59)

Nessa perspectiva, acreditamos que, mesmo em aulas de outras disciplinas, que normalmente utilizam os textos como ferramenta para se trabalhar conteúdos e temas, é possível fazer uma abordagem mais profunda dos gêneros textuais, com um olhar mais amplo e aberto a tudo que aqueles textos podem oferecer a seus leitores. Como disse Antunes (2013), todos esses gêneros têm propósitos comunicativos e, a partir do momento em que o professor tem domínio desses recursos, conduzirá com mais propriedade a leitura de textos em sala de aula, independentemente da disciplina que está sendo ministrada.

Assim, nas palavras de Antunes (2013, p. 57), “as atividades de escrita, por exemplo, deixariam de ter o estatuto de peça indefinida (‘Escrevam um texto’; ‘façam uma redação’; ‘falem sobre’) para terem a cara e o nome particular do gênero que realizam (‘escrevam uma carta, um aviso’).” Além disso, já que pretendemos utilizar os gêneros de modo a estimular a prática social dos nossos estudantes, chamá-los pelo nome já seria uma forma de refletir sobre sua funcionalidade. Ao dizer “aviso”, convite” “debate”, “anúncio”, já construímos a ideia de ação por meio da linguagem e isso ajudaria bastante na compreensão dos gêneros com os quais temos contato.

Entretanto, essa mudança de perspectiva na abordagem do texto em sala de aula deve partir do professor. Quando esse profissional passar a planejar suas aulas com o olhar voltado para o texto, poderá ampliar sua visão sobre esse objeto de ensino tão presente nas escolas, mas, muitas vezes, tão pouco explorado: o texto.

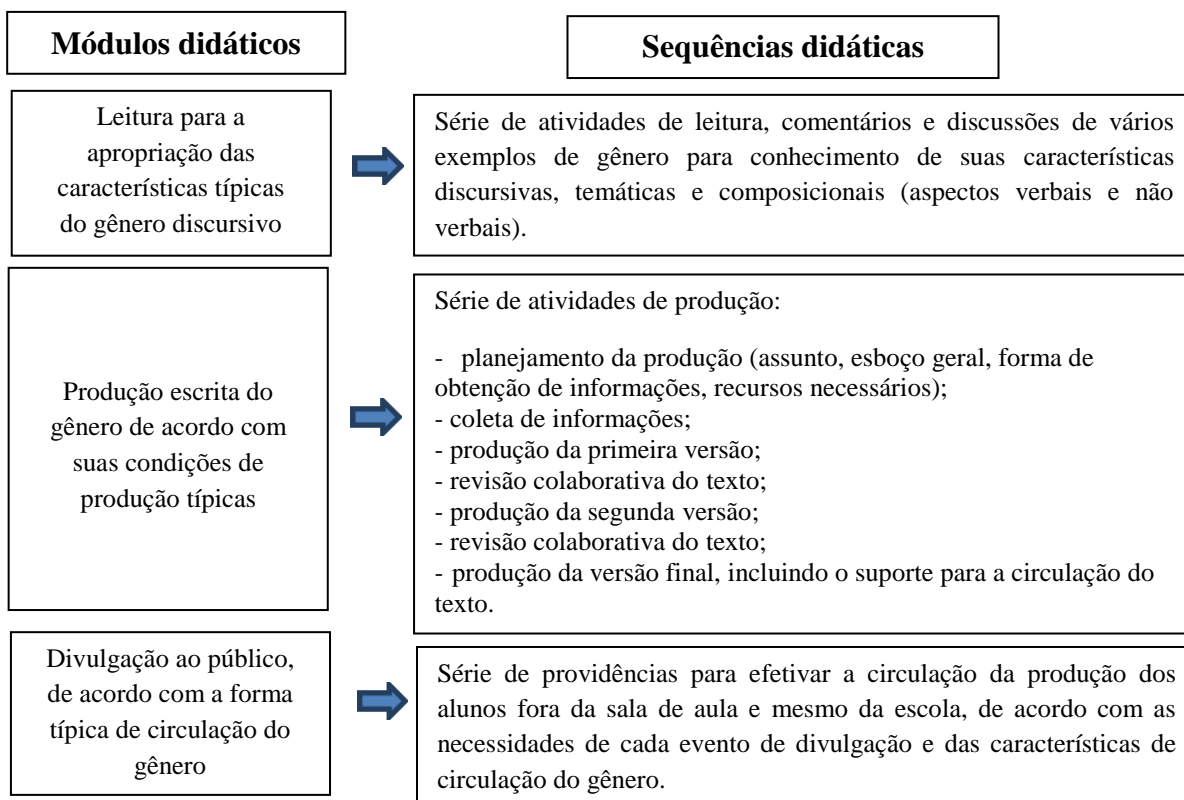
Schneuwly e Dolz (2011) ressaltam que é missão também da escola ensinar o estudante a ler e a escrever de maneira proficiente, e, para isso, sempre foram utilizados gêneros textuais, mesmo antes de tal nomenclatura ser utilizada com tanta frequência nas escolas. Isso se dá devido ao fato de que, para se comunicarem, os falantes sempre utilizaram gêneros, como já foi apontado várias vezes nesta reflexão.

Para esses autores, o que torna o trabalho com os gêneros mais complexo na escola é que esses instrumentos deixam de ser elementos comunicativos reais e passam a assumir o papel de objetos de ensino-aprendizagem. Assim, “o aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do ‘como se’, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem” (SCHNEUWLY E DOLZ 2011, p.65).

Cabe ao professor, portanto, pensar em estratégias para que seus estudantes se apropriem das características discursivas e linguísticas de variados gêneros textuais. Isso pode ser feito, por exemplo, por meio de projetos didáticos, que estimulem situações reais de uso desses textos. É importante lembrar que não basta apenas estimular o uso dos gêneros textuais em sala de aula, é preciso abordá-los de maneira transdisciplinar, explorando os diversos recursos semânticos que podem ser apreendidos desses textos. Elaborar projetos transdisciplinares com o auxílio dos gêneros textuais pode auxiliar na ampliação da visão de mundo dos estudantes, desde as séries iniciais.

Dessa forma, de acordo com as ideias de Lopes-Rossi (2012), a leitura de gêneros textuais na escola não pressupõe necessariamente uma produção escrita. Entretanto, toda a atividade com gêneros pressupõe atividades de leitura para que os estudantes se apropriem das especificidades de cada gênero e possam analisá-los e, se necessário, escrevê-los.

Nesse sentido, essa autora nos traz um esquema que reflete alguns fundamentos sobre como trabalhar com projetos pedagógicos com base em gêneros textuais. Para que esse esquema fique mais claro, optamos por transcrevê-lo exatamente como aparece em Lopes-Rossi (2012).



(LOPES-ROSSI, 2012, p. 72)

Nesse contexto, ao abordar a questão dos gêneros textuais nas oficinas realizadas com os professores sujeitos desta pesquisa e tendo em vista o projeto transdisciplinar que foi realizado, buscou-se planejar a apresentação, a leitura e a produção dos gêneros seguindo esse esquema de Lopes-Rossi (2012). Assim, a compreensão se deu de forma mais efetiva e a produção dos textos teve mais significado para os estudantes.

Ainda de acordo com essa autora,

o sucesso dessa proposta pedagógica depende crucialmente de uma mudança de concepção de ensino de produção escrita que requer, entre outras condições, um professor que atue como mediador de conhecimentos, orientador e parceiro dos alunos, a troca de conhecimentos, a valorização de habilidades individuais — diferentes, mas que podem complementar na consecução do objetivo final do projeto — uma avaliação dos alunos pelo envolvimento ao longo do processo (e não apenas em uma ou outra atividade). (LOPES-ROSSI, 2012, p. 72)

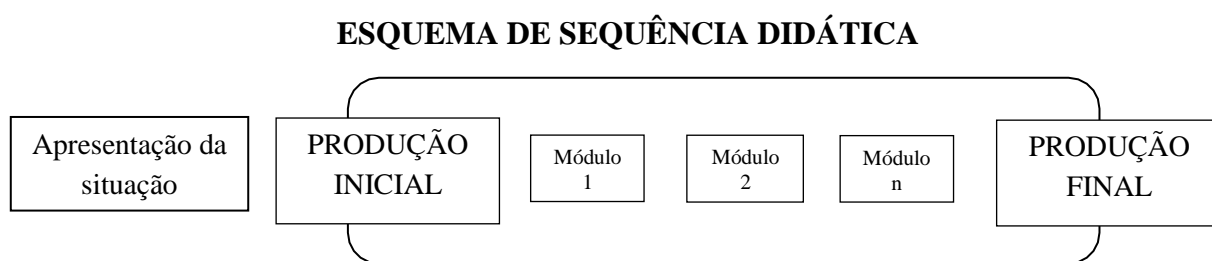
Tendo em vista essas considerações, nota-se que o papel do professor e sua atitude são a chave para o sucesso de qualquer projeto que seja implementado na escola. Vale ressaltar, das ideias de Lopes-Rossi (2012), a questão da valorização das habilidades individuais dos estudantes, ou seja, a contribuição de diferentes olhares diante daquele objeto de estudo. Nesse sentido, em consonância com as ideias dessa autora, a transdisciplinaridade atua justamente nesse ponto, ao propor um olhar múltiplo diante das coisas, as diferentes abordagens de determinado assunto em prol de uma formação global do indivíduo.

Toda essa discussão e estratégias que auxiliam no ensino dos gêneros na escola podem ganhar mais um auxílio: as sequências didáticas. Quando pensamos em projetos de transposição didática, é necessário que também pensemos como cada etapa será apresentada e desenvolvida pelos estudantes. Sabe-se que é necessário incluir nas aulas a abordagem dos gêneros textuais nas suas mais diversas formas de apresentação, orais e escritas. Na atualidade, existem diversas formas de fazê-lo, seja por meio de projetos, como visto há pouco, ou com a utilização de sequências didáticas, como veremos a seguir.

De acordo com Schneuwly, Noverraz e Dolz (2011, p. 82), “uma ‘*sequência didática*’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, ou seja, é uma série de atividades que se propõe a apresentar os gêneros textuais aos alunos, além de organizar momentos de análise, reflexão e escrita desses textos. Para esses autores,

o trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis. (SCHNEUWLY, NOVERRAZ e DOLZ, 2011, p. 83).

Assim, é por meio das sequências didáticas que os estudantes poderão entrar em contato com um conteúdo, na maioria das vezes desconhecido por ele, bem como praticar a leitura, a análise e a produção, quando for necessário. Sendo assim, Schneuwly, Noverraz e Dolz (2011) nos apresentam a estrutura base de uma sequência didática, a qual será representada pelo esquema abaixo.



(SCHNEUWLY, NOVERRAZ e DOLZ, 2011, p. 83).

Como apontado pelos autores, a *apresentação da situação* mostra, de maneira detalhada, como a tarefa será realizada pelos estudantes, seja com textos orais ou escritos. No tocante à produção dos textos, essa é a parte em que os estudantes passam a elaborar a primeira etapa de escrita do texto. Os *módulos* equivalem às diversas atividades das quais os estudantes participarão. Neles, os aprendizes terão os instrumentos necessários para o domínio de dado conteúdo, no caso do trabalho com gêneros textuais. É nessa etapa que haverá o aprofundamento desses textos, o que inclui a leitura e a análise deles. Na etapa de *produção final*, os estudantes colocam em prática o conhecimento adquirido durante os módulos e, assim, poderão ser avaliados quanto à aquisição do conhecimento. É importante salientar que a avaliação desse processo deve ser feita não só no final da sequência, mas durante todas as atividades.

Para que essas atividades obtenham o resultado esperado, é necessário que algumas atitudes sejam seguidas pelo professor. Na visão de Schneuwly, Noverraz e Dolz (2011), é preciso:

- a) apresentar um problema bem definido aos estudantes;

- b) preparar os conteúdos tendo em vista o gênero que será trabalhado com os alunos:
trazer para as aulas materiais para leitura, análise e compreensão;

Assim, seja por meio de projetos ou de sequências didáticas, é importante que os professores tenham em mente que esses recursos são ferramentas e opções para o trabalho com o texto em sala de aula. Entretanto, não devem ser vistos como formas engessadas de trabalhar. Cada profissional deve ter a autonomia de adaptar esses procedimentos à realidade dos seus alunos. O domínio de técnicas de escrita de sequências e projetos é interessante, porém, é ainda mais relevante a capacidade constante de se adaptar às diversas situações que a prática na sala de aula nos proporciona.

Nessa perspectiva, Guimarães e Kersch (2012) apontam que

a profissionalização de um docente supõe a superação da simples colocação em prática dos materiais e técnicas didáticas disponíveis, para um outro patamar que implica desenvolver capacidades de adaptação e criação de novos dispositivos didáticos. Esse, em nosso entender, deve ser o foco de uma proposta de educação continuada para docentes em ação. (GUIMARÃES e KERSCH, 2012, p. 30)

Para que isso aconteça, é necessário que os docentes estejam em constante formação, uma vez que isso é exigido em sua profissão. Assim, precisamos, além de promover a produção de projetos e sequências elaboradas nas escolas, formar os professores, para que possam fazer uma mudança efetiva na educação.

A utilização, portanto, de gêneros textuais nas práticas educativas é, sem dúvida, uma rica maneira de estimular a leitura e a escrita dos estudantes. Acreditamos que, a partir do domínio dessas ferramentas, é possível desenvolver nos aprendizes um olhar mais crítico diante da realidade e torná-los agentes nas situações de interação por meio da linguagem.

No próximo capítulo, apresentaremos dados sobre a formação de pedagogos no Brasil, levando em conta a estruturação do currículo do curso de Pedagogia. Em seguida, veremos, com mais profundidade, o conceito de transdisciplinaridade e sua aplicação na escola.

3 UM OLHAR TRANSDISCIPLINAR PARA A PRÁTICA DOCENTE E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Quando pensamos no objetivo da escola, geralmente, temos em mente a ideia de que é preciso formar cidadãos críticos, conscientes, solidários e autônomos, para que possam atuar em sociedade. Assim, ressaltamos a importância de se ter uma educação de qualidade, ampla e capaz de formar o estudante como um todo; a educação do indivíduo deve ser considerada como uma unidade, um alvo.

Nesse sentido, discutiremos a importância de áreas que não poderiam ser deixadas de lado nesse papel, como as Ciências Exatas, Humanas e da Natureza, além das Linguagens e suas Tecnologias. Indubitavelmente, a presença de um especialista nessas áreas é essencial para a educação; entretanto, nas escolas, o conhecimento tem sido separado em fatias e esses especialistas têm-se isolado em suas disciplinas, esquecendo-se, muitas vezes, daquele alvo mencionado anteriormente: a educação integral do cidadão. O ensino transdisciplinar é uma alternativa para se alcançar esse objetivo, já que diz respeito à formação do estudante de maneira global, buscando unir o que muitas vezes se perde no ensino disciplinar.

Assim, é interessante que discutamos um pouco sobre o conceito de transdisciplinaridade e sobre como poderia ser aplicada ao ensino. Mas antes de nos desdobrarmos na questão transdisciplinar, é relevante diferenciarmos o termo “transdisciplinar” de outros mais comuns, como pluri, multi e interdisciplinar, mais comuns de serem encontrados quando falamos de educação.

3.1. A transdisciplinaridade e o Ensino

Na metade do século XX, vemos surgir a questão da interdisciplinaridade e da pluridisciplinaridade. Segundo Nicolescu (1999), pluridisciplinaridade é o estudo de um objeto que pertence a uma única área por várias disciplinas ao mesmo tempo, enquanto a interdisciplinaridade diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra; uma tentativa de unir o que se tem perdido com a separação das áreas do conhecimento. Nicolescu (1999) apresenta três graus de interdisciplinaridade:

1) o *grau da aplicação* - métodos de uma área são aplicados a outra, por exemplo, estudos da Física podem ajudar a Química no tratamento do câncer. Nesse grau, percebemos

que as disciplinas colaboram uma com a outra, porém, não há integração. Os métodos de uma são utilizados para ajudar outra, cada disciplina com suas perspectivas e modos de aplicação específicos.

2) o *grau epistemológico* - áreas distintas da mesma disciplina podem se complementar. Aqui, vemos que as disciplinas podem se dividir em subáreas, por exemplo, na área da Física, temos a Mecânica, a Nuclear, a Óptica, entre outras.

3) o *grau de geração de novas disciplinas* - métodos de uma área se unem aos métodos de outra, formando novas disciplinas: Astrofísica e Físico-química, por exemplo. Para esse autor, mesmo aparentemente integradas, esse contato entre as disciplinas apresenta uma falsa união: há, no caso, um “*big-bang disciplinar*”. (NICOLESCU, 1999, p. 53). Assim, cria-se uma ideia de que há inter-relação entre as áreas, porém, isso só ocorre na nomenclatura. Cada área continua sendo abordada separadamente.

Na modernidade, a estrutura curricular das escolas constitui-se de maneira multidisciplinar, isto é, uma série de disciplinas são reunidas de maneira justaposta e, do modo como estão estabelecidas, não mantêm relação entre si. Dessa forma, temos a organização de disciplinas distintas, como História, Matemática, Língua Portuguesa, por exemplo. Esse quadro, segundo Santos (2014), “faz com que o conhecimento permaneça em um só nível, no nível da simplicidade.” (SANTOS, 2014, p. 82).

Assim, ainda segundo Santos (2014), houve, a partir da segunda metade do século XX, a necessidade de se pensar numa forma de desfragmentar o conhecimento, integrando disciplinas. Isso fez com que surgisse a ideia de pluridisciplinaridade: a junção de áreas afins. Nesse contexto, surgem nomenclaturas como “físicoquímica”, “bioquímica”, “geociência”, por exemplo. Entretanto, essa tentativa de unificação caiu mais uma vez na questão da disciplinaridade, uma vez que surgiam novas disciplinas isoladas das demais. A tentativa de unir as áreas, levando em conta apenas as suas características similares faz com que outros polos sejam criados e, ao mesmo tempo que se tenta aproximar disciplinas afins, separam-se outras consideradas não afins. Dessa forma, não há unificação e, sim, uma falsa ideia de unidade. Mais uma vez, tendo em vista a visão pluridisciplinar, o conhecimento é isolado em partes, o que gera, novamente, a compartimentalização do saber.

Na interdisciplinaridade, por sua vez, já aparece um novo pensamento a respeito de como se fazer educação. Nessa perspectiva, busca-se o esforço de reunir áreas em prol de um só objetivo. Cada área contribui com suas especificidades para um bem comum. Portanto, a interdisciplinaridade é um processo de ligação entre disciplinas. Segundo Thiesen (2008),

a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa, exige-se que as disciplinas, em seu processo constante e desejável de interpenetração, se fecundem cada vez mais reciprocamente. Para tanto, é imprescindível a complementaridade dos métodos, dos conceitos, das estruturas e dos axiomas sobre os quais se fundam as diversas práticas pedagógicas das disciplinas científicas. (THIESEN, 2008, p. 4).

Nesse contexto, vemos que a interdisciplinaridade busca uma integração entre as disciplinas de maneira a haver uma colaboração entre elas. Como apresentou Thiesen (2008), as disciplinas se complementam e, juntas, auxiliam as práticas dos professores que as utilizam em conjunto. A partir daí já se tem uma ideia de que as disciplinas não são simplesmente áreas isoladas que ocorrem de maneira independente. Todavia, ainda temos uma separação de áreas, uma vez que cada uma, dentro da sua especificidade, aborda um conteúdo. Por mais que todas trabalhem tendo em vista um objetivo comum, isso é feito sob o olhar de cada uma delas, o que é diferente do olhar transdisciplinar que pretendemos fomentar nos educadores. Para que entendamos melhor o conceito de transdisciplinaridade, convém voltar à discussão sobre a questão da disciplinaridade.

Em seu *Manifesto da Transdisciplinaridade*, mais uma vez, Basarab Nicolescu (1999) nos traz a ideia de que a sociedade abandonou o pensamento clássico que via o conhecimento como uma pirâmide, tendo a Física como base, e passou a pensá-lo de forma separada, a partir de áreas distintas. Em suas palavras,

o universo parcelado disciplinar está em plena expansão em nossos dias. De maneira inevitável, o campo de cada disciplina torna-se cada vez mais estreito, fazendo com que a comunicação entre elas fique cada vez mais difícil, até impossível. Uma realidade multiesquizofrênica complexa parece substituir a realidade unidimensional simples do pensamento clássico. O indivíduo, por sua vez, é pulverizado para ser substituído por um número cada vez maior de peças destacadas, estudadas pelas diferentes disciplinas. É o preço que o indivíduo tem de pagar por um conhecimento de certo tipo que ele mesmo instaura. (NICOLESCU, 1999, p. 16)

Essa separação do conhecimento em disciplinas tem seu lado positivo. A partir dessa perspectiva, as áreas podem ser estudadas de maneira mais aprofundada, trazendo inúmeros benefícios à sociedade. O que não pode ser deixado de lado é que o conhecimento não se dá de forma isolada: o que há são conhecimentos que se complementam e formam o todo que temos hoje. Todas as áreas podem contribuir para o entendimento do mundo.

Ainda segundo o autor, o crescimento das áreas do conhecimento é inegável e o desafio de se adaptar a essas transformações é grande. Saber lidar com esses diferentes conhecimentos de maneira harmônica tornou-se difícil, principalmente quando consideramos a linguagem disciplinar, que isola as áreas.

Passaremos agora a observar a abordagem do conhecimento de uma maneira transdisciplinar. Esse conceito foi objeto de estudo de Nicolescu (1999) em seu manifesto e é o termo que melhor se encaixa neste trabalho. Segundo o autor,

a transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. (NICOLESCU, 1999, p. 22)

Segundo o ponto de vista de Nicolescu, Flores & Rocha Filho (2016) asseguram que “a disciplinaridade corresponde à manifestação do múltiplo, enquanto a transdisciplinaridade, ao uno”, ou seja, ao mesmo tempo em que as disciplinas se mostram múltiplas e trazem suas especificidades, há uma necessidade do uno, que explica o universo. Segundo os autores, quanto mais estudamos as disciplinas separadamente, mais nos damos conta de que o conhecimento extrapola os limites de cada área, já que, quanto mais se estuda uma área, mais se buscam outras para entendê-la por completo: o todo precisa das partes e vice-versa.

Segundo os autores,

quando buscamos aprofundamento sobre uma área determinada de conhecimento, que chamamos de disciplina, somos conduzidos para além dessa disciplina. A procura de relações dos conceitos específicos com suas vizinhanças vai ampliando possibilidades de criação de novas formas de interações e percepções. Outras áreas são integradas a fim de que aqueles conceitos iniciais possam adquirir sustentação teórica cada vez mais consistente. Esta atitude conduz o cientista para além de sua disciplina. (...) Evidencia-se, dessa forma, a atitude transdisciplinar. (FLORES & ROCHA FILHO, 2016. p. 113)

Essas ideias de Flores & Rocha Filho (2016) e de Basarab Nicolescu (1999) podem ficar mais claras quando consideramos a escola como o lugar onde o conhecimento é fomentado. As disciplinas, mesmo separadas por áreas, vêm cumprir o papel de formadoras na educação dos nossos estudantes. Ao mesmo tempo em que se separa o conhecimento em

fatias, nota-se a necessidade de uni-lo, uma vez que a compreensão do mundo não ocorre em partes.

Santos (2014, p. 84) ressalta que “se a disciplinaridade fragmenta, a transdisciplinaridade faz o movimento da abertura, da religação.” Porém, ainda segundo esse autor, isso não quer dizer que a disciplinaridade perca a importância nos projetos transdisciplinares, pelo contrário. Segundo ele, é preciso assegurar o diálogo entre os saberes, pois isso é primordial nas práticas transdisciplinares. A integração entre a visão disciplinar e a visão transdisciplinar se complementam, visto que, no momento em que se entende a distinção entre as áreas, podemos ter um olhar mais plural diante da realidade.

Tendo em vista o processo de ensino-aprendizagem, por exemplo, o professor que possua um olhar transdisciplinar diante do seu objeto de ensino pode estimular nos estudantes uma percepção ampla do mundo, ao analisar aquele conteúdo por meio de diferentes olhares: o científico, o humano, o filosófico e assim por diante. Portanto, a ideia de transdisciplinaridade pode ajudar o estudante a ter uma percepção do mundo (ou de dado conteúdo) de maneira global. Nas palavras de Santos (2008),

a transdisciplinaridade, ao propor a religação nas pesquisas dos saberes compartimentados, lembra, também, a necessidade de transformação do sujeito ao aplicar seus conceitos na prática. Isto é, atitudes renovadas para lidar com a diversidade do modo de pensar. (SANTOS, 2014, p. 91)

Isso quer dizer que é preciso ter um novo olhar diante dos objetos de aprendizagem. Quando se passa a considerar as áreas diversas como constituintes de um todo, ampliam-se os horizontes e a ideia de que há verdades únicas dentro das áreas é enfraquecida e se permite pensar que o que é realmente universal não é a particularidade ou as verdades de cada área, mas sim o que elas têm em comum.

Assim, é mister tentar buscar uma maneira de organizar, de forma coerente, toda essa gama de informações que nos é apresentada nas disciplinas; o que não é fácil, principalmente na escola. Um dos deveres da escola é instigar os alunos a pesquisarem em diferentes áreas, a fim de construírem seu pensamento próprio e, assim, com criticidade, percebam que o conhecimento se dá de diferentes formas. De acordo com Vasconcelos (2009),

não se trata de justapor conhecimentos, como na multidisciplinaridade, trata-se de estabelecer relações nas zonas de confluência de conhecimentos hospedados em diversos compartimentos, “atravessando-os” e constituir o

que fica “entre” as disciplinas, delineando um significado “além” das disciplinas. (VASCONCELOS, 2009, p.104)

Nessa perspectiva, talvez seja importante encontrar um elo entre as diversas áreas do conhecimento, tendo em vista aquele ideal de instruir o estudante de uma maneira completa. Se o objetivo da escola é formar bons leitores e produtores de textos que tenham relevância na sociedade, podemos ver os gêneros textuais como ferramentas que auxiliarão nesse desafio. A disciplina de Língua Portuguesa pode contribuir com as demais, já que tem o texto como objeto de estudo primordial. Isso pode ser compartilhado com as demais áreas de maneira transdisciplinar.

Dessa forma, é preciso que se tenha um conhecimento mais profundo a respeito de como trabalhar as disciplinas de maneira integrada. Nas escolas, por exemplo, é comum encontrarmos muitos projetos interdisciplinares, porém não se trata de termos cada disciplina trabalhando o mesmo tema dentro de sua respectiva área. Trata-se de trabalhar determinado conteúdo com um olhar mais amplo, observando o que há de plural naquele objeto de estudo, o que não é uma prática muito comum nas escolas. Na prática, vemos os docentes trabalhando isoladamente dentro de sua área, como se aquele conhecimento existisse de maneira separada dos demais.

Moraes (2009) ressalta que o conceito de transdisciplinaridade só passou a ganhar mais notoriedade a partir do século XX, pois, nessa época, houve uma mudança de paradigma na ciência. Antes, predominava uma tradição e uma espécie de divisão bem fixa entre as áreas do conhecimento; a força da disciplinaridade, os objetos pensados de maneira separada e até individualizada muitas vezes desconsiderava o sujeito como um todo. Isso, segundo a autora, afasta qualquer manifestação transdisciplinar, principalmente na educação.

Todavia, mesmo desconhecendo os conceitos de disciplinaridade e transdisciplinaridade, é possível perceber, na prática de alguns professores, quando o conteúdo é abordado de maneira descontextualizada e desconectada da realidade prática, ou quando é abordado de maneira mais ampla. Moraes (2009) ressalta que é possível perceber quando o indivíduo ou os conteúdos ministrados na escola não estão levando em conta a inteireza do ser, sua totalidade. Práticas como essas, pautadas na tradição, fragmentam o conhecimento e prejudicam na formação completa dos aprendizes.

Ainda nessa perspectiva, Moraes (2009) afirma que, ao notar essas questões que separam o ser do objeto de conhecimento, o professor pode passar a tomar uma atitude transdisciplinar, que possibilite aos alunos um aprendizado que vá além dos limites impostos

pelas disciplinas e busque uma interação entre essas áreas “tendo em vista a solução de um determinado problema ou processo pedagógico” (MORAES, 2009, p. 37).

Assim, para essa autora,

ao conceber a transdisciplinaridade, não estamos trabalhando com base no paradigma tradicional da ciência, que vê o mundo físico constituído de objetos separados, independentes dos sujeitos ou da maneira de observar o mundo e construir o conhecimento e a realidade próxima. Sabemos que todo objeto isolado carece de sentido. [...] De nada adianta, ou melhor, em educação já não faz sentido ignorar o papel do outro no seu processo de construção do conhecimento. Nosso mundo é criado com o outro, é vivenciado em comunhão com o outro, e, dessa forma, as estratégias individualistas de aprendizagem ou, então, a criação de cenários de competitividade que se monta em educação não fazem o menor sentido. (MORAES, 2009, p. 37).

Nesse contexto, como o professor da educação básica pode buscar, ou melhor, colocar em prática o objetivo de se formar um ser integral, com o conhecimento amplo de diversas áreas, sabendo que todas elas se complementam? Propomos, aqui, que isso pode ser feito por meio de um trabalho mais cuidadoso com o texto em sala de aula. Isso se justifica por este ser um dos instrumentos mais comuns e mais utilizados pelos professores para ministrarem suas aulas, independentemente da disciplina.

Para isso, é preciso que os docentes passem a construir projetos transdisciplinares, que busquem dar conta de uma formação plural dos estudantes. É muito comum encontrarmos nas escolas projetos com temas transversais que já esboçam essa visão transdisciplinar. É perceptível que a visão disciplinar não dá conta da formação global dos nossos estudantes. Todavia, como foi ressaltado, não se trata de abandonar as disciplinas e criar outras, mas integrá-las a fim de que o aprendiz tenha diferentes olhares sobre o que está diante de si.

Santos (2014), novamente, traz reflexões sobre esse novo olhar para as práticas educativas. Em suas palavras,

complementar a ação disciplinar com a transdisciplinaridade exige dos docentes a capacidade de passar de uma a outra lógica sempre que necessário. A articulação. (...) No movimento entre as partes com outras partes e com o todo, vivencia-se a complementaridade dos dois níveis de Realidade sem a suplantação de um sistema por outro. (SANTOS, 2014, p. 95)

Dessa forma, o docente que se propõe a trabalhar de maneira transdisciplinar precisa estar preparado para se articular entre as diversas áreas do conhecimento, sem, contanto fazer

uma apresentação hierárquica entre cada área, uma vez que nenhuma se sobrepõe a outra, o que há é um movimento de constante integração e mutualidade.

Tendo em vista o alvo principal desta pesquisa, professores polivalentes, estima-se que essa articulação entre as áreas possa ser feita de maneira mais confortável, uma vez que cabe ao mesmo professor lecionar disciplinas distintas. Por mais que não sejam aprofundadas, já que isso será feito nos anos finais, essas áreas podem ser estudadas de maneira integrada, como é proposto na organização nos anos iniciais do Ensino Fundamental em nossas escolas. Assim, as atividades integradas deveriam estar previstas no Projeto Político-Pedagógico das instituições de ensino.

3.1.1 O texto como elemento transdisciplinar na Educação Básica

A partir dessa necessidade de se adotar um olhar global diante do conhecimento que é disponibilizado nas escolas, é preciso pensar em uma forma de integrar áreas distintas entre si e unificá-las, identificando um objeto de ensino que todas possuem. Na busca por esse elo, propomos que o texto seja visto como um articulador entre as disciplinas, já que o consideramos um elemento transdisciplinar na escola.

Moraes (2009) aponta que nós, como educadores, precisamos espelhar, em nossa prática, princípios éticos da vida e para vida, capazes de reintegrar as informações que se perdem com as constantes práticas disciplinares. Assim, acreditamos que o contato com os mais diversos textos em sala de aula, mais especificamente os gêneros textuais, pode fazer com que os estudantes tenham uma visão mais ampla do mundo. A condução dessa desafiadora tarefa, a nosso ver, fica a cargo do professor.

Entretanto, socialmente, o trabalho com o texto é atribuído apenas ao profissional que leciona Língua Portuguesa, uma vez que é na aula de Português que o indivíduo comumente tem a “obrigação” de ler e escrever textos. Todavia, todas as áreas do conhecimento se apresentam aos seus leitores por meio de gêneros textuais, uma vez que, qualquer que seja o falante, se utiliza deles para expor suas ideias. É preciso ver os gêneros textuais de uma maneira mais ampla e transdisciplinar, como apontado anteriormente.

Assim, compreender os gêneros textuais é uma competência muito importante, visto que o leitor passa a entender melhor o meio que o cerca e pode agir de forma eficaz em suas interações. Ler mapas, organizar as informações lidas em resumos, confeccionar esquemas e gráficos, redigir resenhas ou simplesmente confrontar pontos de vista a partir da leitura de artigos científicos são habilidades necessárias em todas as disciplinas. Oportunizar essa

amplitude fora dos limites das aulas de Português tornaria a apreensão do conhecimento mais significativa para os alunos.

Nessa perspectiva, Vieira & Silva (2014) também nos trazem reflexões interessantes a respeito da importância dos gêneros para a formação de leitores em nosso contexto atual. Para elas, “os textos produzidos socialmente circulam em padrões mais ou menos estáveis e circulam para serem lidos. Assim, não há como desconsiderar a interface entre gêneros textuais e a leitura.” Dessa forma, os gêneros, cada um dentro de sua cultura e esfera de circulação,

indiciam as práticas sociais, as relações estabelecidas entre os participantes e também as representações construídas coletivamente por esses participantes sobre a sociedade em si e, também, sobre o modo de produzir, armazenar e divulgar conhecimento. Assim, a compreensão do que é ler não pode ser dissociada dos textos que se materializam em “padrões relativamente estáveis”. (VIEIRA & SILVA, 2014, p. 178)

Dessa forma, cabe à escola propiciar uma leitura realmente eficaz, não apenas nas aulas de português. Ler é uma atividade cognitiva e social, que envolve diversas habilidades e exige um olhar atento do leitor, bem como seu conhecimento prévio, seu domínio dos modos de circulação dos gêneros, dos objetivos de cada texto, entre outros aspectos. Dar aos estudantes ferramentas para que aprendam a ler qualquer texto com proficiência é um desafio que deve ser abraçado pela escola e por todas as áreas.

Quando nos reportamos novamente às leis que regem a organização da Educação Básica, encontramos indícios de que as competências de leitura e escrita são alvos da educação escolar. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996), em seu artigo 32, o ensino fundamental “terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. Dessa forma, nota-se que é visto como primordial o estudante sair do Ensino Fundamental dominando a leitura. Nesse capítulo da LDB, não vemos a ressalva de que esse é um compromisso apenas do professor de Português, mas da escola em geral.

Entretanto, o que vemos nas escolas é uma prática didática que deixa a responsabilidade do estudo do texto aos cuidados apenas da disciplina de Língua Portuguesa. Com isso, surge o questionamento a respeito do uso de textos de outras áreas na aula de português. Assim como o professor polivalente não domina todas as áreas, mesmo sendo exigida dele tal tarefa, o profissional das Letras também pode ter dificuldades de interpretar

textos de outras distintas da dele. Geralmente, é cobrada deste último a interpretação de qualquer texto, independentemente da área.

Dessa forma, nota-se uma contradição em nossas escolas. Ao mesmo tempo em que se divide o conhecimento em disciplinas, exige-se o domínio do todo, mas muitas vezes é negada tanto ao profissional quanto aos alunos a visão integrada desse conhecimento. Logo, percebemos que, de fato, ler e escrever são atividades transdisciplinares e devem permear a educação integral dos nossos estudantes. Artigos de divulgação científica, apesar de aparecerem com frequência nos livros de Ciências, muitas vezes são lidos apenas para a apreensão de uma temática, bem como infográficos, nas aulas de geografia, são apenas ilustrações pouco exploradas pelos professores.

Nessa perspectiva, em todas as práticas escolares, agimos por meio da linguagem: registramos atividades, consultamos textos, produzimos relatórios e esquemas, estudamos documentos, organizamos nossas ideias em debates e confrontamos essas informações com nossas experiências de vida. Nesses momentos, os estudantes podem ter a oportunidade de entrar em contato com novos gêneros textuais, suas finalidades e como circulam. Poder fazer tudo isso em diferentes áreas do conhecimento poderá tornar o aprendizado na escola mais significativo.

Sobre essa questão, Britto (2009) nos alerta sobre a necessidade de repensarmos o ensino nas escolas de Educação Básica. Para esse autor,

uma mudança de perspectiva impõe a aceitação de que o ensino da leitura e da escrita é da responsabilidade da escola e que as práticas de leitura e escrita fazem parte das atividades de todas as matérias. (...) Em outras palavras, deve-se propor ao educando não apenas a informação, mas sua busca através do texto escrito (o que inclui o uso de outros materiais, com multimeios, informática etc.); mais ainda, a própria atividade de organização do conhecimento deve ser escrita, cabendo ao educador de todas as áreas de conhecimento trabalhar com redação. (BRITTO, 2009, p. 65)

Britto (2009) também ressalta que, na busca pela competência leitora dos alunos, é importante que os educadores sejam capacitados e estejam em constante aperfeiçoamento. Portanto, saber lidar com a leitura e a escrita na escola requer preparo do professor, aquele que conduzirá o aprendizado dos estudantes.

Ainda segundo esse autor, essa proposta de educação se choca com o atual modelo educacional que temos. A leitura e a escrita de gêneros, se consideradas como habilidades transdisciplinares, supõem “o reconhecimento de que a aquisição do conhecimento é global,

não fragmentado”. (BRITTO, 2009, p. 77). Portanto, deve-se, primeiramente, ver a escola como um espaço de letramento, para que as atividades pedagógicas busquem esse fim de maneira colaborativa, unindo as áreas de conhecimento.

Neste momento, seria interessante explicar o conceito de letramento defendido aqui. Desde o começo dessa reflexão, temos dito que a escola tem papel primordial na formação crítica dos estudantes como agentes sociais. Sem dúvida, não é apenas na escola que o indivíduo aprende a agir socialmente. Ela constitui é apenas um dos domínios sociais que cumprem esse papel. Entretanto, é nela que o conhecimento formal é disponibilizado aos alunos e, como já foi enfatizado, é lá que se aprende a ler o mundo com competência linguística.

Diante disso, as práticas pedagógicas vivenciadas na escola são eventos de letramento. Jung (2009) traz reflexões sobre essas questões e ratifica o caráter social dos usos da linguagem pelos falantes como práticas de letramento. Para ela,

o conceito de letramento surgiu para resgatar a ideia pluralista de aquisição e uso da leitura e escrita na sociedade, ou seja, as pessoas usam a leitura e a escrita em diferentes domínios sociais, com diferentes objetivos, interagem de forma diferenciada com o texto escrito. (...) (JUNG, 2009, p. 90)

Assim, como apresentado ao longo dessa discussão, é importante considerar as práticas de leitura e de escrita na escola como atividades essenciais para o letramento dos estudantes. Ainda segundo a autora, para que a escola consiga formar cidadãos conscientes do seu lugar social, é preciso, inevitavelmente, fazer com que os aprendizes reflitam sobre questões da língua e significados do texto escrito. Dessa forma, estarão, de fato, sendo letrados e reconhecerão suas identidades sociais.

Diante do exposto, percebemos que as práticas pedagógicas devem almejar a formação completa dos estudantes. Como o atual quadro em nossas escolas ainda espelha uma educação fragmentada, mesmo nas séries iniciais, é preciso começar a refletir sobre o conceito de transdisciplinaridade. Assim, olhar de maneira mais atenta para o texto nas aulas de diferentes áreas é uma forma de perceber o mundo por meio da linguagem humana. Para isso, é preciso que o educador esteja em constante formação. A leitura só é estimulada por pessoas que realmente a praticam em seu dia a dia.

Por isso, a teoria dos gêneros textuais não deve ficar apenas nos limites dos cursos de Letras. A linguagem humana é social, assim como suas práticas. Pesquisar novas formas de lecionar deve ser uma constante nas atividades dos professores. Segundo Freire (2016),

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2016, p. 30-31)

Essa vontade de aprender deve ser suscitada nos estudantes e é papel da escola como um todo. Porém, deve estar, também, na prática docente, pois, é por meio do estudo e da interação com os pares que conseguimos pensar em alternativas inovadoras em prol de uma educação com mais qualidade.

Tendo em vista os sujeitos desta pesquisa (professores que lecionam no 5º ano do Ensino Fundamental), é relevante discutir um pouco acerca da formação desse profissional no curso de Pedagogia. Gatti (2009) nos traz um panorama da organização do curso de Pedagogia no Brasil e nos apresenta como se dá a construção do currículo e a formação dos pedagogos. É o que veremos na seção seguinte.

3.2. A formação do pedagogo e a transdisciplinaridade

De acordo com informações disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2006 havia 1.562 cursos presenciais de Pedagogia no Brasil, sendo a maioria ministrada por universidades particulares (32%). Nesse ano, apenas 10% das universidades que ofereciam esses cursos eram federais [Tabela 1].

Abaixo, podemos ter um recorte de como se apresentava o curso de Pedagogia no Brasil em 2006 segundo a pesquisa de Gatti (2009).

Quadro 2 : Cursos de Pedagogia/2006 e respectivas matrículas, segundo a categoria administrativa das IES

Pedagogia		Cursos		Alunos matriculados	
		N	%	N	%
Pública	Federal	164	10	36.892	13
	Estadual	495	32	63.867	23
	Municipal	36	2	5.327	2
Privada	Particular	491	32	104.566	37
	Comun/Confes /Filant	376	24	70.520	25
Total		1.562	100	281.172	100

Fonte: MEC/INEP/DAES

Essa pesquisa mostra que muitos cursos de Pedagogia no Brasil são oferecidos por instituições superiores que possuem autonomia de oferta. Esse dado alerta que, muitas vezes, os currículos adotados por tais instituições podem ser discrepantes, o que pode afetar o desempenho desses profissionais no mercado de trabalho. É importante ressaltar que cada instituição tem suas especificidades, uma vez que devem levar em conta as características locais, o perfil dos alunos entre outras questões que diferenciam as universidades. Porém, é importante pensar também em uma base comum, que caracterize o curso de Pedagogia no geral.

A fim de evitar tais discrepâncias nessa base, também em 2006, o Conselho Nacional de Educação publicou uma resolução que institui Diretrizes Curriculares Nacionais direcionadas para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Esse documento define “princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país”. (RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2006. Seção 1, p. 11.)

Essas Diretrizes aplicam-se à formação do Pedagogo para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A respeito da construção do curso de Pedagogia, é interessante transcrevermos o que consta em alguns artigos desse documento. Para posteriores comentários, algumas partes foram destacadas. Vejamos o que diz o documento:

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por **pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos**, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de **interdisciplinaridade**, contextualização, democratização, pertinência e **relevância social**, ética e sensibilidade afetiva e estética.

[...]

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

[...]

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

[...]

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

(RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2006. Seção 1, p. 11.)

Ao ler com atenção esse documento, percebemos que, sem dúvida, o exercício da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental não é uma tarefa fácil. Ter que dar conta de inúmeras demandas como apresentado é, no mínimo, desafiador. Nos trechos destacados, podemos perceber a ênfase que se dá a uma formação plural, diversificada, com relevância social e interdisciplinar.

Diante disso, é importante que o profissional que leciona nos anos iniciais tenha uma formação ampla em todas as disciplinas citadas para que, conhecendo-as, possa trabalhá-las de maneira integrada. Dessa forma, passamos a nos questionar se é possível dar conta de tal responsabilidade em um curso que dura em média quatro anos, uma vez que é preciso apreender conhecimentos de áreas distintas entre si. Além disso, percebe-se que, mesmo apontando em um momento que as áreas devem ser trabalhadas de maneira interdisciplinar, o curso não adota uma formação centrada nessa perspectiva, muito menos na transdisciplinaridade.

Tendo como base essa Resolução, as instituições de Ensino Superior passaram a adequar os currículos dos cursos de Pedagogia no país. Gatti e Nunes (2009) apresentaram um levantamento da organização de alguns cursos de Pedagogia existentes em diversas universidades do país. Nesse relatório, estão contidas as informações sobre a grade curricular de 71 cursos distribuídos de acordo com as regiões brasileiras.

Na tabela a seguir, conseguimos ter uma ideia de quantos cursos foram pesquisados de acordo com a região a que pertencem:

Quadro 3: Cursos de Pedagogia amostrados segundo a região

Região	Nº	%
Norte	6	8,5
Nordeste	12	16,9
Sudeste	30	42,3
Sul	13	18,3
Centro-oeste	10	14,1
Total	71	100,0

Nesse contexto, Gatti e Nunes (2009) listam, a partir de sua pesquisa, o que há em comum entre os currículos de algumas instituições de ensino superior no Brasil. Tal

organização se deu tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura (2006) já mencionada aqui. Sobre essa organização, as autoras esclarecem que

para diferenciar as estruturas curriculares, foi necessário especificar alguns aspectos que aparecem de maneira ampla nesses referidos núcleos. Elaboraram-se, assim, categorias de análise que permitiram dar conta dos vários aspectos presentes na formação do professor nas instituições onde esta se realiza. A visão obtida é geral, não sendo aplicável a uma instituição em particular, mas sinaliza a tendência formativa do conjunto dos cursos. Entre estes, há uma grande variabilidade no que se refere às disciplinas oferecidas. (GATTI e NUNES, São Paulo: FCC/DPE, 2009, p. 18)

Dessa forma, as categorias definidas pelas autoras como referência para conduzir o estudo do currículo do curso de Pedagogia podem ser resumidas nos seguintes tópicos:

1. Fundamentos teóricos da educação;
2. Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais;
3. Conhecimentos relacionados à formação profissional específica;
4. Conhecimentos relativos a modalidades e nível de ensino específicas;
5. Outros saberes.

Dentre esses pontos, vale a pena ressaltar, neste momento, apenas o número 3, uma vez que diz respeito à formação dos professores dentro das disciplinas específicas. Portanto, convém transcrever abaixo como se dá a organização dessa categoria segundo Gatti e Nunes (2009).

Conhecimentos relativos à formação profissional específica – neste grupo, concentram-se as disciplinas que fornecem instrumental para atuação do professor, composto de:

- conteúdos do currículo da Educação Básica (infantil e fundamental), que agregam: “Alfabetização e Letramento”, “Arte e Educação”, “Conhecimento Lógico-Matemático”, “Educação Matemática”, “Leitura e Escrita”, “Língua Portuguesa”;
- didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino, que incluem: “Conteúdo e metodologia de Língua Portuguesa”, “Conteúdo e metodologia de Matemática”, “Didática do Ensino de História”, “Fundamentos e Metodologia do ensino de Ciências Naturais”, “Fundamentos e metodologia de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, “Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Geografia”, “Língua Portuguesa: conteúdos e didáticas”, “Metodologia da alfabetização e letramento”, “Metodologia do ensino de Artes”, “Metodologia do ensino da Educação Física”, “Pesquisa em educação na prática de ensino”, “Prática de ensino em metodologia da Língua Portuguesa”;

- saberes relacionados à tecnologia, que incorporam: “Gestão das mídias educacionais”, “Informática aplicada à educação”, “Recursos tecnológicos para a educação”, em enfoque de utilização. (GATTI e NUNES, São Paulo: FCC/DPE, 2009, p. 21)

Antes de comentarmos esses pontos, é importante ressaltar que a nomenclatura das disciplinas apontadas se enquadra nas categorias apontadas anteriormente e nos cursos de Pedagogia pesquisados pelas autoras. Como vimos, as recomendações relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa e, em consequência, do texto, não são muito claras: conteúdos e práticas de ensino em língua portuguesa podem ser entendidos de maneira muito ampla. Como saber que preceitos teóricos cada instituição poderia seguir no tocante ao trabalho com o texto, por exemplo? Como garantir que aqueles objetivos citados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia sejam contemplados de modo a garantir a formação global dos estudantes no Ensino Fundamental?

A partir dessas categorias formuladas por Gatti e Nunes (2009), é possível perceber como a formação do pedagogo é ampla e como, nesse contexto, é preciso encontrar uma unidade, um caminho que oportunize contemplar áreas tão distintas.

Após a análise dos cursos de Pedagogia no Brasil, Gatti e Nunes (2009) obtiveram resultados relevantes, dos quais selecionamos apenas alguns que valem a pena serem transcritos na íntegra abaixo:

- O currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso.
- Encontrou-se uma grande variedade de nomenclatura de disciplinas em cada curso e entre os cursos de Pedagogia, o que sinaliza que o projeto de cada instituição procura sua vocação em diferentes aspectos do conhecimento, com enfoque próprio, o que se reflete na denominação das disciplinas. Nas 71 instituições pesquisadas, foram encontradas 3.107 disciplinas registradas como obrigatórias.
- Os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física) comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação; na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial no interior das disciplinas de metodologias e práticas de ensino, sugerindo frágil associação com as práticas docentes;
- Apresentam maiores fragilidades as ementas associadas ao ensino de Ciências, História e Geografia, por não explicitarem os conteúdos referentes.

- A escola, enquanto instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar.

(GATTI e NUNES, São Paulo: FCC/DPE, 2009, p. 54-56)

Em suma, vemos nesses trechos um preocupante problema na formação dos pedagogos no Brasil. Ao mesmo tempo em que se tem uma gama de disciplinas no currículo desses cursos, o que poderia espelhar uma formação ampla desses profissionais, elas são ministradas de maneira dispersa, superficial e desorganizada. Além disso, como observado nos resultados de Gatti e Nunes (2009), a relação teoria-prática é quase inexistente. Isso faz com que o ensino nas universidades se distancie ainda mais da realidade que encontramos nas salas de aula. Nesse contexto, o que apresenta mais gravidade, a nosso ver, é a ausência da discussão sobre a escola propriamente dita nesses currículos. Ou seja, o professor é formado sem o conhecimento do contexto em que atuará no exercício de sua profissão.

Por essa razão, é importante que, antes de criticarmos os professores que estão nas escolas da Educação Básica ou pensarmos em estratégias de ensino inovadoras, passemos a refletir sobre a formação desse profissional, pois ela tem um papel determinante em sua prática docente.

No capítulo seguinte, explanaremos como se deu o contato com os professores sujeitos dessa pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos adotados por nós neste trabalho.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, será apresentado o percurso metodológico do trabalho. Primeiramente, caracterizaremos a pesquisa e o tipo de investigação. Mais adiante, apresentaremos o *corpus* e como se deu sua escolha. Além disso, também contextualizaremos os documentos e materiais que auxiliam a prática dos professores acompanhados pela pesquisadora. Por fim, descreveremos o local em que a pesquisa e a proposta de intervenção foram aplicadas, o perfil dos professores acompanhados, o período em que se deu todo o processo, além de como ocorreu a coleta de dados, a observação das aulas, a aplicação das oficinas de intervenção e o desenvolvimento do projeto final com as turmas do 5º ano.

4.1 Caracterização da Pesquisa

O conhecimento de que dispomos hoje em dia acerca do mundo em que vivemos não pode ser desassociado da pesquisa científica. A cada dia, mais pesquisadores se debruçam diante dos mais diversos objetos de estudo, e na área da Educação não é diferente.

Consideramos, neste estudo, à luz das ideias de Bortoni-Ricardo (2015), que a pesquisa em Educação, mais precisamente acerca da sala de aula, pode ser inserida no campo da pesquisa social. Segundo essa autora, há pesquisas que se enquadram no paradigma quantitativo ou no paradigma qualitativo. Este último provém de uma tradição epistemológica conhecida como interpretativismo. Nesse contexto, consideramos esta pesquisa **qualitativa**, a qual se constrói com base no interpretativismo.

De acordo com as ideias interpretativistas, não é possível observar o mundo sem levar em conta as práticas sociais e os significados que elas nos trazem. Nas palavras de Bortoni-Ricardo (2015), “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto.” Dessa forma, o objetivo de uma pesquisa qualitativa na escola é analisar como se dão os processos educativos no dia a dia escolar. Nessa perspectiva, é uma pesquisa que, muitas vezes, traz à tona especificidades que não são percebidas normalmente pelos atores que trabalham com Educação. Esse “não perceber sua própria prática” se dá, geralmente, pela rotina que se estabelece no ambiente escolar. Em outras palavras, segundo Bortoni-Ricardo (2015),

os atores acostumam-se tanto com as suas rotinas que têm dificuldade de perceber os padrões estruturais sobre os quais essas rotinas e práticas se assentam ou — o que é mais sério — têm dificuldade em identificar os significados dessas rotinas e a forma como se encaixam em uma matriz social mais ampla [...]. (BORTONI-RICARDO, 2015, p. 49)

Assim, é importante que fomentemos cada vez mais pesquisas no âmbito da Educação, já que, estando inserido na pesquisa como participante ou como observador, o pesquisador trará um olhar diferente sobre a prática docente, o que muitas vezes não é feito pelos profissionais que atuam em nossas escolas. Refletir sobre a prática com um olhar qualitativo pode ser uma alternativa para uma possível mudança de atitude, quando detectadas inadequações. Para isso, é preciso ter um objeto de pesquisa muito claro, um problema a ser investigado pelo pesquisador. Assim, esclareceremos qual é o objeto desta pesquisa, bem como as perguntas exploratórias que a conduziram.

Ao refletirmos sobre a prática de alguns professores da Educação Básica e ao ouvirmos suas inquietações a respeito da compreensão textual e da habilidade leitora dos estudantes que ingressam no 6º ano do Ensino Fundamental, passamos a nos preocupar sobre as seguintes questões:

- Por que alguns alunos, mesmo no 6º ano do Ensino Fundamental, não entendem o que leem?
- Será que o trabalho com a leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem explorado o texto de maneira ampla, considerando suas especificidades, o contexto de produção e a informatividade?
- Como trabalhar de maneira transdisciplinar a fim de que o estudante chegue aos anos finais do Ensino Fundamental com uma formação leitora mais crítica, humana e consciente?

Em suma, o objetivo geral que norteou esta pesquisa foi o de *investigar como se dá a abordagem do texto nos materiais didáticos utilizados em duas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental e na prática de seus professores, procurando fomentar nesses profissionais o olhar transdisciplinar a partir da teoria dos gêneros textuais*.

Nesse contexto, acreditamos que os profissionais da Educação, a partir do momento em que têm ciência das teorias que embasam o trabalho com o texto em sala de aula, serão estimulados a explorá-lo com seus estudantes, independentemente da disciplina que estiverem ministrando. Ratificamos, aqui, a ideia de que os gêneros textuais podem ser utilizados em sala de aula de forma transdisciplinar, uma vez que sejam abordados sob diferentes olhares.

Para alcançar esse objetivo, este estudo almejou fazer um levantamento do uso dos gêneros textuais em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Buscou-se, aqui, investigar como os professores de duas turmas de 5º ano utilizavam os gêneros textuais em suas aulas. Verificamos, também, como o texto é abordado no material utilizado, a saber, livros didáticos, fichas de aula, entre outros materiais de apoio.

É importante, ainda, contextualizar o alvo desta pesquisa, bem como o porquê da escolha desse público e do local em que atuam. Primeiramente, é relevante explicar que o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) tem um caráter interventivo, portanto, esta pesquisa visa à investigação das práticas de professores polivalentes no tocante ao uso dos gêneros textuais no Ensino Fundamental, visando intervir nessas práticas a fim de melhorá-las. Como as práticas de leitura e de escrita ocorrem desde os anos iniciais, foram escolhidos, para fins de observação, dois professores que ministram aulas no 5º ano na escola Municipal Karla Patrícia.

A escolha da escola se deu a partir da premissa de que este é um trabalho de intervenção, portanto, seria mais adequado aplicá-lo na escola de atuação da pesquisadora. Nesse contexto, o acesso aos materiais, bem como aos professores, seria facilitado. Além de a instituição escolhida ser a escola onde trabalhamos, nesta fase, os estudantes, em sua maioria, já dominam o sistema de escrita alfabético e já têm condições de ler textos de maneira autônoma e com maior criticidade. A escolha do ano também se deu porque os professores polivalentes têm um papel determinante na construção do letramento dos alunos no tocante à leitura e à escrita de textos, uma vez que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental, formando uma base leitora importante nos estudantes.

4.2 Critérios de Inclusão e de Exclusão

Foram incluídos nesta pesquisa dois professores polivalentes que lecionam no 5º ano da escola municipal Karla Patrícia, localizada no bairro de Boa Viagem, Recife-PE. Essa escolha se deu porque, nessa série, a maioria dos estudantes da escola citada já se mostram mais independentes quanto ao domínio da leitura e da escrita alfabética e já se submetem a avaliações externas, como a Prova Brasil. Além disso, há apenas dois 5^{os} anos na escola em questão e ambos são oferecidos no turno da tarde.

Não foram incluídos na pesquisa professores que lecionam do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, visto que muitos estudantes dessas turmas ainda se encontram em fase de alfabetização. Inicialmente, foram selecionadas para esta pesquisa, além das turmas do 5º ano,

duas turmas do 4º ano, porém as professoras que lecionavam nessas turmas se negaram a participar da pesquisa, o que excluiu as turmas deste estudo. Além do posicionamento contrário das professoras do 4º ano, notamos, após o acompanhamento de algumas aulas, que os estudantes dessa série ainda se apresentavam em fase de alfabetização, o que não contribuiria para o objetivo desta pesquisa.

Também foram excluídos deste estudo os professores que lecionam do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, o chamado Professor II, na rede municipal do Recife. Isso se deu porque seria inviável organizar a organização das observações e acompanhamento das aulas dentro de cargas horárias tão variadas. Ademais, como foi apontado anteriormente, o objetivo principal desta pesquisa é a orientação de professores polivalentes que lecionam nos anos iniciais, o que justifica a exclusão de outro segmento de ensino.

No tocante à escolha do *corpus*, como explanaremos mais adiante, a ideia inicial era analisar materiais utilizados nas aulas de todas as disciplinas, a saber, atividades dos livros didáticos e fichas de aula produzidas pelos professores. Todavia, para que conseguíssemos refletir um pouco mais sobre o uso do texto em sala de aula, preferimos analisar apenas as aulas que tiveram como elemento motivador um ou mais textos. Por essa razão, não serão analisadas, neste trabalho, as aulas de Matemática, uma vez que, no período de observação, apenas problemas de soma e subtração foram trabalhados com os estudantes.

4.3 Riscos e Benefícios

Em se tratando de coleta de dados que irão constituir qualquer pesquisa, é preciso buscar o consentimento dos sujeitos, que participarão do processo, e da instituição onde será feita a investigação. Quando falamos de pesquisa qualitativa, precisamos ter a participação voluntária dos professores que auxiliarão no trabalho.

Por mais que os docentes envolvidos neste estudo pudessem se sentir constrangidos ou expressassem timidez durante a entrevista ou observação das aulas, por acharem que seus dados seriam lidos ou divulgados a terceiros, foi assegurado a eles que seria garantida total confidencialidade durante todo o processo de pesquisa. Foi informado, também, aos professores voluntários, que dados como identidade e materiais recolhidos durante a observação não seriam divulgados, e que apenas os resultados da coleta de dados seria alvo de análise. Deixamos claro que, se não se sentissem à vontade durante qualquer etapa da pesquisa, poderiam desistir da participação.

Todas as informações coletadas durante esta pesquisa serão utilizadas unicamente para estudo científico. Caso sejam utilizadas em eventos acadêmicos, a identidade dos professores voluntários será igualmente preservada. Em suma, toda a pesquisa investigativa será regida por princípios éticos, que resguardarão a identidade dos colaboradores.

No que se refere aos benefícios, os resultados deste estudo podem contribuir para a formação pedagógica não só dos professores envolvidos na pesquisa, mas também de outros professores, uma vez que eles poderão refletir sobre suas práticas e pensar em novas formas de utilizar o texto em sala de aula. Além disso, será possível contribuir para o aprimoramento da leitura e da escrita dos alunos, à luz da teoria dos gêneros textuais, formando, no futuro, leitores mais críticos e escritores competentes. Por meio de oficinas, os professores puderam refletir juntos sobre a teoria dos gêneros e pensar na transposição didática desses conhecimentos.

Outro ponto importante é que, por meio deste estudo, pudemos promover nos professores voluntários uma maior reflexão sobre sua prática e fomentar neles o interesse por novas formas de ver o texto como objeto de ensino na escola. Além disso, procuramos estimular nesses profissionais um olhar transdisciplinar diante do que estava sendo ensinado, contribuindo para uma abordagem mais ampla dos conteúdos.

4.4. Explicação do período de observação e contextualização dos professores colaboradores

No final do mês de julho, fomos até a escola municipal Karla Patrícia providenciar os documentos para dar início ao processo junto ao Comitê de Ética, que exigia, dentre outros documentos, uma Carta de Anuência (ver Anexo 1), na qual a escola declarava seu consentimento em aceitar a pesquisadora naquela instituição. Inicialmente, a ideia era entrar em contato com os professores do 4º e 5º anos, já que, nessa fase de escolarização, a maioria dos estudantes já domina o sistema de escrita alfabético. É importante ressaltar que a escola possui três turmas de 4º ano, distribuídas no turno da manhã, e duas turmas de 5º ano, distribuídas no turno da tarde. Ao conversar de maneira informal com as professoras do 4º ano quanto à participação na pesquisa, recebemos uma resposta negativa.

Segundo Bortoni-Ricardo (2015), geralmente os professores da escola ficam com receio de que o desvelamento do seu trabalho possa receber críticas e outras consequências negativas. Embora os objetivos deste trabalho tivessem sido expostos aos professores do 4º ano de maneira clara, é uma decisão deles aceitar participar ou não do estudo. Por esse

motivo, passamos a considerar como professores colaboradores deste trabalho apenas os professores do 5º ano, uma vez que estes se mostraram dispostos a contribuir com a pesquisa.

Antes de caracterizar os professores que foram acompanhados neste estudo, é relevante mencionar que, inicialmente, as observações seriam feitas entre os meses de agosto e setembro, uma vez que os professores já teriam retornado do recesso escolar. Porém, devido aos ajustes exigidos pelo Comitê de Ética nos Termos de Consentimento e na explanação do Projeto de Pesquisa (ver Anexos 2 e 3), os dados só puderam ser coletados a partir do mês de outubro. Entretanto, era interessante, mesmo sem coletar dados, que iniciássemos o contato com os professores para poder organizar um cronograma de acompanhamento e posterior intervenção. Assim, em agosto, nos direcionamos à escola para conversar com os professores sobre nosso Projeto.

Ao entrarmos em contato com os professores, soubemos que não poderíamos começar o trabalho no mês de agosto devido à organização da escola para a Feira de Conhecimentos, que aconteceria naquele mês. Por isso, esperamos para iniciar o acompanhamento dos professores no mês de setembro.

Ao retornar à escola em setembro, nos deparamos com um período de preparação para as avaliações bimestrais, o que atrasou um pouco mais o primeiro contato. Dessa forma, as conversas com os dois docentes foram iniciadas no final do mês de setembro, respectivamente nos dias 27 e 29. Nessa ocasião, os professores estavam em período de avaliação, o que dificultou um pouco a organização dos momentos de conversa com eles. Além disso, informaram-nos que os docentes não poderiam se ausentar da sala de aula para conversarem conosco, uma vez que seus alunos não poderiam, em hipótese alguma, ser liberados e não havia mais ninguém que assumisse as salas de aula desses professores. Nesse contexto, os primeiros contatos com os docentes ocorreram no intervalo deles, o que se deu de forma muito rápida.

Assim, foram acompanhados, nesta pesquisa, dois professores que lecionam no 5º ano do Ensino Fundamental na escola municipal Karla Patrícia, localizada no bairro de Boa Viagem, Recife-PE. Para resguardar suas identidades, eles serão mencionados neste trabalho como P1 (Professor 1) e P2 (Professor 2).

No primeiro encontro, apenas P1 estava presente, pois era o dia de folga de P2. Então, foi apresentado o Projeto de Pesquisa, bem como os objetivos pretendidos por ele. Após a explanação, P1 se responsabilizou por falar com P2 sobre a proposta, para que, na segunda visita, ele já estivesse mais familiarizado.

No segundo encontro, repetimos as informações a P2 e foi lido para os professores o Termo de Consentimento apresentado ao Comitê de Ética. Nesse momento, tiramos as dúvidas quanto aos objetivos da pesquisa e os termos foram assinados por eles.

Durante as primeiras conversas com os professores no intervalo, pudemos constatar que P1 possui uma grande experiência em sala de aula, leciona na rede municipal do Recife há 27 anos, tem formação em Pedagogia e atua há mais de 15 anos na escola Municipal Karla Patrícia, onde, inclusive, já participou da gestão. Já P2 leciona há 10 anos e tem formação em Geografia e Pedagogia.

Nesses primeiros contatos, P1 e P2 demonstraram total interesse pela pesquisa, colaborando muito para o bom andamento da investigação. Ambos se mostraram animados com a oportunidade de aprofundarem-se nas discussões sobre a teoria dos gêneros textuais.

4.5 Contextualização do Processo de Coleta dos Dados

Na etapa de coleta de dados, os dois professores que lecionam no 5º ano da escola municipal Karla Patrícia foram acompanhados por um mês, no qual tiveram todas as aulas das terças, quintas e sextas-feiras observadas, e responderam a algumas perguntas relacionadas ao uso do texto em sala de aula. Nesse período, os materiais didáticos utilizados por estes professores também foram analisados, bem como os documentos que permeiam a prática docente deles e da instituição a que fazem parte. Em seguida, após a análise desses dados, planejamos uma oficina, que foi dividida em dois encontros com duração de três horas cada um: o primeiro se concentrou na parte teórica a respeito da teoria dos gêneros textuais e na explanação das leis e documentos oficiais da rede que orientam o trabalho com o texto nos anos iniciais. O segundo encontro foi mais prático, nele foram escolhidos os gêneros que seriam trabalhados pelos professores no mês seguinte a fim de colocar em prática os conhecimentos construídos no primeiro encontro. Após as oficinas, foram elaboradas, com os professores, algumas sequências que foram aplicadas com os alunos no mês de novembro. Todas essas etapas, bem como o detalhamento de cada uma, serão apresentadas aqui na metodologia. Dessa forma, veremos, com mais detalhes, como cada etapa foi organizada.

Após o contato inicial, era preciso marcar com os professores um momento em que eles responderiam a perguntas relacionadas ao dia a dia escolar deles. Para isso, precisariam disponibilizar mais tempo. Como não podiam ser liberados para participar da pesquisa, decidimos em conjunto marcar um encontro no sábado seguinte (dia 30/09/17), já que a escola estaria funcionando em determinados sábados, para cumprir a carga horária dos dias letivos

que foram interrompidos com a greve ocorrida em meses anteriores. Nessa ocasião, os estudantes não compareceram à escola, e isso fez com que P1 e P2 pudessem participar da conversa com a pesquisadora com mais tempo e tranquilidade.

Nesse mesmo dia, os professores foram informados que responderiam a perguntas por meio um questionário. Ambos estiveram de acordo com tal prática, pois, assim, ficariam menos constrangidos.

Sobre essa abordagem, Bortoni-Ricardo (2013, p. 61) afirma que o pesquisador, no momento da coleta de dados, deve reunir registros de diferentes naturezas (por exemplo: observação, entrevistas, questionários, fotos, gravações de áudio e de vídeo). Esses recursos diversos vão permitir uma melhor composição dos dados.

Dessa forma, foi entregue aos docentes um questionário que continha perguntas relacionadas à formação acadêmica, ao tempo de sala de aula e aos conhecimentos prévios que eles tinham a respeito do conceito de gênero textual. Além disso, questionamos sobre a opinião dos professores sobre o ensino integrado que é proposto aos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como sobre a divisão das aulas em disciplinas. Ao fazer tais questionamentos, também procuramos sondar o conhecimento prévio dos docentes sobre o conceito de transdisciplinaridade. Esses encontros iniciais ocorreram na primeira semana do mês de outubro. Após este encontro, foi agendada a observação das aulas que se daria durante todo esse mês.

A partir da segunda semana do mês de outubro, todas as aulas desses professores foram observadas nas terças, quintas e sextas-feiras, no turno da tarde. Essa escolha se deu porque a pesquisadora lecionava nos demais dias da semana, o que a impossibilitou de comparecer à escola-alvo nas segundas e quartas-feiras.

As aulas na escola, no turno da tarde, têm início às 13h30 e término às 17h30. Dentro desse horário, os professores organizavam as aulas semanais da seguinte forma:

Quadro 4: Horário oficial dos 5^{os} anos da Escola Municipal Karla Patrícia

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	HISTÓRIA	GEOGRAFIA	CIÊNCIAS
INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
MATEMÁTICA	ARTES	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS

Após receber esse horário, foi perguntado aos professores parceiros da pesquisa se poderia haver uma mudança nessa organização, uma vez que, se continuasse assim, as aulas

de História não seriam observadas. É interessante lembrar que, desde o início da observação, buscou-se investigar se havia integração entre as áreas do conhecimento. Dessa maneira, nenhuma disciplina poderia ficar de fora da observação. Portanto, o horário dos quintos anos foi reorganizado, durante o mês de outubro, da seguinte forma:

Quadro 5: Horário provisório no período de observação das aulas

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	GEOGRAFIA	CIÊNCIAS
INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
MATEMÁTICA	HISTÓRIA	PORTUGUÊS	ARTES	PORTUGUÊS

Durante esse período, a pesquisadora se revezava entre os dois professores na observação das aulas: a primeira semana com P1, a segunda com P2 e assim por diante. Nessa rotina, foi observado um total de 20 aulas, 10 de cada professor, uma vez que alguns imprevistos, como falta de energia, assembleia dos professores, eventos na escola, impediram o acompanhamento de todas as aulas nesse período. No Ensino Fundamental 1, devido ao fato de o mesmo professor ficar com a turma durante todo o dia letivo, as aulas têm um tempo de duração maior. Como foi dito, são ministradas duas disciplinas por dia e há apenas um intervalo, além de poucos momentos para os estudantes irem ao banheiro ou beber água. No 5º ano, as aulas não duram 50 minutos como no Ensino Fundamental 2, mas duram aproximadamente 1 hora e 40 minutos cada uma.

A fim de perceber como o texto tem sido trabalhado em sala de aula e até que ponto os professores conheciam a teoria dos gêneros textuais, estruturamos um roteiro de coleta de dados que será apresentado na sequência abaixo:

- **Etapa 1:** aplicação de um questionário aos professores sujeitos desta pesquisa;
- **Etapa 2:** conversa com os professores, tendo em vista as respostas formuladas por eles no questionário inicial, para possíveis esclarecimentos;
- **Etapa 3:** observação das aulas dos professores durante o mês de outubro de 2017.
- **Etapa 4:** coleta dos materiais utilizados pelos professores em sala de aula durante o período de observação.

No período de acompanhamento, também observamos se as aulas dos professores sujeitos desta pesquisa eram de fato integradas, ou seja, se as disciplinas eram ministradas de maneira isolada. Procuramos, ao longo do período de observação, perceber se os docentes tinham noção ou colocavam em prática os conceitos de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade em suas aulas.

Para isso, os professores acompanhados por esta pesquisa foram submetidos a um questionário inicial para que respondessem como se dava o trabalho com o texto em suas aulas, qual a importância para eles do trabalho com o texto e de que conhecimentos dispunham sobre a teoria dos gêneros textuais.

Além disso, foram coletadas avaliações e atividades elaboradas por eles, a fim de analisar se, em algum momento, conceitos relacionados à teoria dos gêneros textuais foram utilizados. Também analisamos os livros didáticos utilizados nessas turmas para verificar a abordagem do texto nesses materiais. Ademais, os professores colaboradores nesta pesquisa foram acompanhados por um mês, no qual suas aulas foram observadas pela pesquisadora, para que fosse visto, na prática, o uso do texto em sala de aula.

A coleta de dados foi iniciada após a aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética, no dia 02 de outubro de 2017. Para a realização desta pesquisa, é importante ressaltar que o orçamento foi de inteira responsabilidade do pesquisador e os dados coletados (questionários, anotações feitas durante a observação das aulas dos professores, fichas de aula e avaliações produzidas por eles) ficarão armazenados em seu computador pessoal e em pastas de arquivo, sob sua responsabilidade, pelo período de, no mínimo, 5 anos.

Abaixo, podemos ver uma síntese do cronograma de observação das aulas:

Quadro 6: Cronograma do período de acompanhamento dos professores

ATIVIDADE	PERÍODO
Primeira visita à escola e permissão para pesquisa	Julho/2017
Primeiro contato com os professores-voluntários	Agosto/2017
Conversas com os professores e aplicação do questionário inicial	25 a 31 de setembro/2017
Permissão do Comitê de Ética para início da coleta de dados	02 de outubro de 2017
Observação das aulas e coleta de materiais didáticos	03 a 27 de outubro/2017

4.6. Especificação do *Corpus*

Com a intenção de obter dados sobre como a questão dos gêneros tem sido abordada pelos professores do 5º ano, optamos, primeiramente, por pesquisar quais documentos baseiam a prática dos docentes da Prefeitura do Recife. Esses documentos oficiais são publicações que trazem as diretrizes que fundamentam o ensino em cada nível de aprendizagem. São documentos elaborados por uma equipe técnica e por órgãos como o Ministério da Educação, por exemplo. Esses materiais trazem orientações aos professores sobre os conteúdos, as habilidades a serem alcançadas pelos estudantes e as maneiras como avaliar esses conteúdos em cada etapa de aprendizagem.

Além desses documentos, analisamos, também, algumas atividades de três livros da coleção escolhida para o 5º ano pelos professores da escola — apenas aquelas utilizadas pelos docentes em suas aulas. Ainda para fins de análise, também fará parte desse estudo o material coletado durante o período de acompanhamento dos professores, a saber, questionário respondido pelos professores, fichas de aula, avaliações e anotações feitas pela pesquisadora durante a observação das aulas.

Dessa forma, compõem o *corpus* deste trabalho:

I. Trechos selecionados do documento que orienta os professores do 5º ano do Ensino Fundamental quanto aos conteúdos programáticos:

- Planejamento disponibilizado pela Secretaria de Educação do Recife no Diário Online² dos professores. Esse planejamento contém as orientações quanto aos conteúdos, aos procedimentos e ao período de aplicação durante todo o ano letivo.

II. Materiais didáticos e a coleção de livros adotados na escola (apenas as atividades utilizadas pelos professores no período de observação das aulas):

- Coleção “Pequenos exploradores”, Ensino Fundamental – anos iniciais 5º ano, editora Positivo, 2014. (Apenas as atividades trabalhadas pelos professores no período de observação).

Sobre o segundo ponto deste item, é importante esclarecer que essa coleção é composta por cinco livros, cada um apresentando uma disciplina. São elas: Português,

² Plataforma virtual na qual os professores sistematizam todo o cotidiano escolar do ano letivo, a saber: frequência dos alunos, desempenho individual, conteúdo programático trabalhado, entre outros.

Matemática, Ciências, História e Geografia. Entretanto, não analisaremos, aqui, as atividades presentes no livro de Matemática, uma vez que este não foi utilizado pelos professores no período de observação. Nas aulas dessa disciplina, os professores costumavam escrever operações numéricas no quadro e trazer fichas. A disciplina de Artes não foi contemplada com livro didático, pois os professores elaboravam os materiais para essa área específica. Os estudantes do 5º ano não têm acesso a nenhuma aula de língua estrangeira nesta etapa escolar.

III. Materiais coletados durante o período acompanhamento dos docentes:

- Questionário aplicado aos docentes;
- Fichas de aula utilizadas nas aulas pelos professores;
- Anotações feitas pela pesquisadora durante as observações das aulas;

4.7 Procedimentos de análise do *Corpus*

Em primeiro lugar, apresentaremos a análise do material coletado a partir do primeiro contato com os professores. Serão analisados: o questionário inicial feita com os docentes, o material elaborado por eles para a condução de suas aulas, bem como as anotações feitas pela pesquisadora no período de acompanhamento dos professores.

Procuraremos investigar, então, qual o conhecimento dos docentes a respeito de conceitos como “gênero textual” e “transdisciplinaridade”, como se dá a prática desses professores e se trabalham os conteúdos de maneira integrada e transdisciplinar em sala de aula. Além disso, procuraremos analisar como os gêneros textuais são abordados pelos professores, tanto nos materiais utilizados por eles quanto na condução dessas atividades durante as aulas.

Para a realização deste estudo, investigamos se há alguma teoria de gêneros que permeia a elaboração desses materiais, visto que é isso que conduzirá a abordagem dos conteúdos presentes nas coleções e planejamentos. Acreditamos que o modo como os conceitos de leitura, gênero textual e aprendizagem é explicitado nesses materiais tem uma ligação direta com a prática dos professores, pois apoiam sua prática no dia a dia.

Em seguida, será apresentada a análise do documento que orienta os professores na organização das suas aulas. Esse documento é disponibilizado aos docentes no *Diário Online* como um roteiro que deve ser seguido ao longo do ano letivo. Buscamos, nesta etapa, observar como esse documento é organizado no tocante à abordagem dos conteúdos. Assim,

procuramos analisar se, de fato, as disciplinas “conversavam” de maneira integrada, como se dá a abordagem dos gêneros textuais e se há orientações sobre como os professores devem trabalhar tais conteúdos.

Após essa etapa, apresentaremos a análise das atividades trabalhadas pelos professores com o auxílio dos materiais didáticos adotados pela escola no ano de 2017 e elaborado por eles. Nessa etapa, devido à grande quantidade de aulas observadas, nos detivemos a analisar apenas aquelas que tiveram como fio condutor o texto. Observamos, assim, como os conteúdos são apresentados nesses materiais; mais especificamente, vimos se há uma abordagem do texto de maneira transdisciplinar nos livros didáticos de disciplinas diversas, utilizados pelos professores. Também analisamos, nessas atividades, se os gêneros textuais são trabalhados como elementos de ação social ou se servem apenas de pretexto para abordagem de temas, por exemplo.

Apresentaremos, na tabela abaixo, uma síntese dos materiais analisados, seus elaboradores, bem como os objetivos que conduzem a análise de cada um.

Quadro 7: Sistematização dos procedimentos metodológicos na análise dos dados

OBJETIVOS	MATERIAIS COLETADOS	ELABORADOR(ES)	CATEGORIAS DE ANÁLISE
<ul style="list-style-type: none"> - Analisar quais as concepções de língua, gênero textual, tipo textual e transdisciplinaridade dos professores; - Entender como se dá o planejamento das aulas dos professores por meio dos documentos coletados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Questionário escrito aplicado aos professores/sujeitos da pesquisa; - Conversa com os professores; - Observação das aulas. 	Pesquisadora	<ul style="list-style-type: none"> - Concepções de língua, gênero textual, tipo textual e transdisciplinaridade; - Abordagem dos gêneros textuais em sala de aula; - Abordagem dos conteúdos de maneira isolada ou transdisciplinar
<ul style="list-style-type: none"> - Analisar como o Diário Online é constituído, no tocante à integração dos conteúdos, às concepções de língua e texto e à abordagem dos gêneros textuais. 	Planejamento disponibilizado no <i>Diário Online</i> .	Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife	Concepções de língua, aprendizagem, gênero textual e transdisciplinaridade.
<ul style="list-style-type: none"> - Investigar se os conteúdos são trabalhados nesses materiais de maneira isolada e se consideraram a realidade dos estudantes. - Observar se há indícios 	Atividades dos livros didáticos adotados pela escola; Fichas de aula.	Professores colaboradores	<ul style="list-style-type: none"> - Concepções de língua, gênero textual, tipo textual e transdisciplinaridade; - Abordagem dos gêneros textuais.

de orientações quanto à transdisciplinaridade.			
- Analisar se os professores colocaram em prática os conhecimentos adquiridos nas oficinas de gênero textual e transdisciplinaridade	Sequências didáticas.	Professores colaboradores, com o auxílio da pesquisadora.	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem e apresentação dos gêneros textuais; - Aplicação das atividades de maneira transdisciplinar.

No capítulo que vem a seguir, analisaremos o *corpus* coletado no período de acompanhamento dos professores voluntários nesta pesquisa.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, analisamos o material coletado durante o período de acompanhamento dos professores. Para que esta etapa ficasse mais sistematizada, preferimos iniciar as reflexões a partir do primeiro objeto de análise coletado junto aos professores: o questionário feito com eles nos primeiros dias de observação. Em seguida, nos debruçamos sobre o documento disponível no *Diário Online*, que serve como fio condutor dos conteúdos trabalhados em sala de aula durante o ano letivo.

Após esse momento, discutiremos sobre reflexões suscitadas durante a observação das aulas. Analisamos as anotações feitas por nós sobre as práticas desenvolvidas por P1 e P2 em sala de aula, juntamente com as atividades dos materiais didáticos utilizados pelos professores nesse período.

5.1. Questionário inicial aplicado aos professores colaboradores

No início desta pesquisa, entramos em contato com os professores do 5º ano que lecionam na escola municipal Karla Patrícia. No primeiro momento, apenas P1 estava presente. Durante a conversa com P1, discutimos sobre sua experiência em sala de aula, sobre os recursos de que dispõe para planejar suas aulas e sobre as dificuldades que os estudantes apresentam no dia a dia. A partir disso, alguns pontos foram anotados pela pesquisadora e merecem destaque:

- A turma de P1 é formada por vinte alunos, dos quais cinco ainda estão em processo de alfabetização. Esses últimos conseguem “tirar do quadro”, mas não escrevem sozinhos, sem a ajuda da professora. Isso pôde ser confirmado durante a observação das aulas.
- Os estudantes apresentam dificuldade na interpretação de textos e, geralmente, copiam as respostas dos colegas, mesmo sem entender bem o que escrevem.
- A leitura de alguns estudantes ainda é lenta e silábica, o que também se mostra um empecilho na compreensão do que leem.
- A Prefeitura do Recife tem oportunizado capacitações com frequência, mas a maioria delas é voltada para a apresentação das Políticas de Ensino. No ponto de vista de P1, as propostas, sugeridas nesses documentos apresentados pela Prefeitura, são

confeccionadas por terceiros, sem a ajuda dos professores, e são impostas às escolas como regras a serem seguidas.

Após esse momento, foi marcada uma segunda conversa, da qual participaram os dois professores voluntários desta pesquisa. Nessa ocasião, foi distribuído aos professores um questionário com perguntas mais específicas e direcionadas ao problema de pesquisa que seria investigado neste trabalho. Esse questionário deveria ser respondido por escrito e individualmente. Nele constavam as seguintes perguntas:

1. Há quantos anos você leciona?
2. Qual é a sua formação?
3. De acordo com seu ponto de vista, no 5º ano, é importante que as disciplinas sejam lecionadas de maneira integrada ou cada uma em horários e dias diferentes? Por quê?
4. Já ouviu falar no termo “gênero textual”? Caso afirmativo, como o definiria?
5. Quais são as maiores dificuldades que você enfrenta ao trabalhar com textos em suas aulas?
6. É importante utilizar textos em aulas de disciplinas diversas além da disciplina de Língua Portuguesa? Por quê?
7. Como, de acordo com seu ponto de vista, o contato com gêneros textuais diversos pode ajudar o estudante a agir socialmente?

Após a entrega do questionário, os professores ficaram livres para respondê-lo por escrito, sem a intervenção da pesquisadora e sem interação entre si. Após o tempo de aproximadamente 30 minutos, os questionários foram entregues à pesquisadora.

Analisaremos, a partir de agora, as respostas dadas pelos professores às questões de 03 a 07, uma vez que as informações contidas nas questões 01 e 02 já foram mencionadas. Para que essa etapa fique mais clara e organizada, optamos por analisar as respostas dos professores separadamente, à luz das teorias já desenvolvidas neste trabalho. Assim, iniciaremos com as reflexões suscitadas a partir das respostas de P1. Antes de fazê-lo, é relevante explicar que as respostas dos professores foram escritas de maneira literal para que as reflexões se tornassem mais claras. Os questionários originais estão disponibilizados no Anexos 4 deste trabalho.

5.1.1. Análise das respostas de P1

Quando questionada a respeito da importância da integração entre as disciplinas no 5º ano, questão 3, P1 respondeu da seguinte maneira:

“Sim, as disciplinas devem ser de maneira integrada, pois, dessa forma, podemos trabalhar os conteúdos de Língua Portuguesa atrelados aos diferentes textos, contextualizando-os”.

De imediato, percebemos que P1, talvez por conhecer a formação da pesquisadora, tenha entendido que é preciso trabalhar os conteúdos de Língua Portuguesa utilizando diferentes textos. Na verdade, o que foi questionado diz respeito à divisão do conhecimento em disciplinas distintas. Na resposta de P1, percebemos que o termo “diferentes textos” pode estar ligado a diferentes gêneros ou a textos de diferentes áreas do conhecimento. Ao pedirmos que P1 esclarecesse essa dúvida, ela externou que se tratava de diferentes áreas, que o professor deve oferecer aos seus estudantes uma gama de textos diversos.

De fato, isso condiz com o que propomos neste trabalho, porém, ao dizer que apenas os conteúdos de português seriam conduzidos dessa forma, faz-nos perceber uma fragilidade nesse ponto de vista. Não vemos, em sua resposta — apesar de não ter sido perguntado literalmente — importância de se trabalhar com textos nas aulas de outras disciplinas, por exemplo. O papel de contextualizar os textos novamente recai sobre a aula de Língua Portuguesa, o que não seria um exemplo de uma abordagem das disciplinas de maneira integrada.

A quarta pergunta do questionário foi mais específica e direta, pois exigia um conceito de gênero textual, foco desta investigação. Como resposta à pergunta sobre o conhecimento do termo “gênero textual”, a professora respondeu da seguinte maneira:

“Sim. São diferentes formas de escritas, encontradas nos diferentes suportes”.

Pela resposta, podemos perceber alguns conhecimentos prévios a respeito da teoria dos gêneros textuais. Expressões como “diferentes formas de escritas” e “suportes” revelam que P1 já teve contato com conceitos referentes a essa teoria, entretanto deixa de lado a questão dos gêneros orais, por exemplo. Não há apenas gêneros escritos. Podemos perceber que, mesmo com um conhecimento prévio a respeito dos gêneros textuais, P1 os define a partir de

sua forma. De fato, os gêneros textuais possuem estruturas “relativamente estáveis”, como afirmou Bakhtin. Porém, é importante que reflitamos sobre outras questões que podem ser acrescentadas a esse olhar sobre os gêneros, para além da sua forma: uma delas seria sua função social, por exemplo. Todavia, isso não foi apontado por P1 em sua resposta.

No tocante à quinta pergunta, que diz respeito às dificuldades enfrentadas pelos professores no trabalho com o texto em sala de aula, P1 respondeu:

“Como fazer o estudante entender o gênero para que escreva com autonomia”.

Percebemos que, para P1, entender o gênero é o mesmo que saber escrevê-lo com autonomia. Aqui podemos notar que P1 relaciona o domínio dos gêneros textuais apenas às práticas de escrita, desconsiderando a existência de gêneros orais, por exemplo.

Após a conversa que tivemos a fim de discutir as respostas dadas neste questionário, foi mencionado por P1 que os estudantes têm muita dificuldade de entender o que leem. Foi questionado a P1 se, ao trabalhar com determinado gênero textual, eram apresentados aos alunos vários textos do mesmo gênero para que o estudante se familiarizasse com tal produção. A resposta foi negativa. P1 alegou que não havia tempo para trabalhar muitos gêneros textuais de maneira detalhada. Isso acontecia devido à grande demanda de atividades e à cobrança por parte da Prefeitura quanto ao cumprimento do Planejamento anual e posterior preenchimento do *Diário Online*.

Para Cristóvão e Nascimento (2012), o domínio de diferentes gêneros se constitui como um instrumento que possibilita aos agentes uma melhor relação com os textos, pois, ao compreender como utilizar um texto pertencente a determinado gênero, espera-se que esses falantes ajam com a linguagem de maneira mais eficaz. Utilizar, então, apenas os textos dispostos nos materiais didáticos como instrumentos de aula é agir de forma um pouco limitada diante da gama de possibilidades que poderia ser oferecida aos estudantes.

A sexta pergunta questionava a respeito da utilização de gêneros textuais em aulas diversas, não só nas de Língua Portuguesa. Sobre essa questão, a professora afirmou:

“Sim, pois, dependendo do assunto abordado, o gênero textual específico facilitará a compreensão”.

Para P1, os gêneros textuais facilitariam a compreensão de conteúdos específicos. Porém, não foram dados exemplos para embasar tal afirmação. A resposta dada por P1 se

aproximou um pouco do objetivo que pretendemos alcançar com esta pesquisa. De fato, acreditamos que, quando utilizamos gêneros textuais em aulas de disciplinas diversas, e o modo como abordamos esses textos em sala de aula poderá fazer com que o estudante passe a compreender melhor a informação transmitida por eles. Quando o professor direciona a leitura do estudante, destacando as estratégias argumentativas utilizadas pelo autor, a função social daquele gênero ou a intencionalidade discursiva, por exemplo, é possível que se tenha uma compreensão global daquele material linguístico e, por conseguinte, uma maior compreensão.

Além disso, é interessante que se busque, em dado texto, fazer com que o estudante perceba a multiplicidade de referências possíveis que podem ser apreendidas daquele texto. Para isso, é imprescindível a condução do professor. Sommerman (2014, p. 91) nos lembra de que propor esse olhar transdisciplinar na escola faz com que haja uma transformação nos modos de agir do sujeito. Em suas palavras, “atitudes renovadas para lidar com a diversidade do modo de pensar”. Essa seria a forma transdisciplinar, a nosso ver, de se trabalhar com gêneros em sala de aula.

Por fim, a sétima pergunta apresentada questionava um posicionamento a respeito da função dos gêneros textuais como elementos auxiliares na compreensão do mundo e como o contato com esses textos facilitaria o alcance desse objetivo. Vejamos como P1 respondeu a essa questão:

“Sim, pois, isso facilitará no futuro, saber se expressar, saber escrever, interpretar”.

Dessa resposta, podemos apreender que, de fato, é papel da escola formar um leitor e um escritor competente, inclusive, isso já foi afirmado neste trabalho algumas vezes. Porém, é interessante lembrar que os gêneros são manifestações sociais. O seu domínio não ajudaria apenas o falante a se sair bem de maneira individual, esse domínio o ajuda a viver de maneira social, o ajuda a agir em sociedade.

A nosso ver, dominar os gêneros e entrar em contato com uma boa diversidade deles, faz com que o estudante compreenda melhor o mundo porque os gêneros espelham as situações reais de interação social. Corroborando com esse ponto de vista, Cristovão e Nascimento (2014) asseguram que os modos como nossas atividades se constituem são definidos de acordo como se representam o contexto físico e o social (econômico, cultural e histórico) e se utilizam da linguagem como forma de representação. Em suas palavras, “esses sentidos (regulados e representados) se materializam em textos, unidades comunicativas, que

mobilizam unidades linguísticas e carregam características do mundo objetivo, social e subjetivo”. (CRISTOVAO E NASCIMENTO, 2014, p. 42).

Dessa forma, quanto mais o professor oportunizar textos diversos aos seus alunos (tanto uma variedade de gêneros, como uma variedade de áreas do conhecimento), mais o estudante estará apto a agir na sociedade e a compreender melhor o mundo que o cerca.

Agora, vejamos quais foram as respostas de P2 às perguntas de 03 a 07 do questionário.

5.1.2 Análise das respostas de P2

Ao ser questionado a respeito da importância de se ensinar as disciplinas de maneira integrada ou individualizadas na escola. P2 respondeu da seguinte maneira:

“Integrada, porque podemos trabalhar interclasse em as matérias, trabalhando o aluno para o 6º ano”.

A resposta de P2 a essa pergunta se mostrou um pouco confusa. Ao percebermos o estranhamento causado pela palavra “interclasse”, o professor reformulou oralmente sua resposta e explicou que quis dizer “interligados”, ou seja, integrados. O uso do termo, segundo ele, não se referiu ao trabalho entre as turmas, mas sim a um trabalho interdisciplinar. Após o esclarecimento, notamos, então, que, segundo sua visão, um ensino integrado diz respeito a um ensino interdisciplinar, no qual os estudantes já seriam preparados para o 6º ano do Ensino Fundamental. Como nos propusemos a observar se há, na prática dos professores, vestígios do que chamamos, aqui, de práticas transdisciplinares, vale a pena relembrarmos a distinção entre transdisciplinaridade e interdisciplinaridade.

Para Nicolescu (1999), a interdisciplinaridade ultrapassa a divisão disciplinar, pois passa a agregar disciplinas distintas, porém, permanece, segundo o autor inscrita na pesquisa disciplinar, uma vez que cada área do conhecimento se debruçaria sobre a mesma problemática, porém, dentro de suas perspectivas próprias. Já a transdisciplinaridade diz respeito ao que há em comum entre as disciplinas. Esta última busca a integração propriamente dita, em prol da unidade do conhecimento.

Nesse contexto, podemos notar, então, uma visão contraditória: ao mesmo tempo em que o professor acredita na importância de se lecionar de maneira integrada no 5º ano, ele diz que, de maneira interdisciplinar, como foi esclarecido, o professor pode preparar o estudante para o 6º ano, no qual as disciplinas são separadas e ministradas por professores diferentes.

Ou seja, percebemos que os conceitos de inter e transdisciplinaridade deveriam ser retomados com P2 em um momento posterior.

A pergunta 4 questionava sobre o contato prévio com o conceito de gênero textual e uma possível definição desse termo. Vejamos a resposta de P2 a essa questão:

“Sim. Escrita que trabalha vários tipos de textos”.

Aqui, vemos que pode ter havido uma mistura entre os conceitos de tipo e gênero textual. Após a leitura dessa resposta, decidimos pedir ao professor que explicasse melhor o que quis dizer, a fim de percebermos se, ao utilizar a palavra “tipo” ele fazia referência à tipificação textual ou a uma variedade/quantidade de textos existentes. No caso, o professor reformulou oralmente a resposta e explicou que gêneros são tipos de textos, no sentido de “muitos textos”. Pela resposta, percebemos que o conceito de tipo textual, presente nos estudos de Marcuschi (2008), talvez não seja conhecido por P2. De acordo com a resposta, os termos “tipo” e “gênero” dizem respeito à mesma coisa: variedade textual. Isso foi constatado mais adiante, durante a aplicação das oficinas.

Outro aspecto relevante para analisarmos nessa resposta é a afirmação categórica de que gêneros textuais são textos escritos. Vimos, ao longo dessa discussão, que os gêneros podem se apresentar de maneira oral ou escrita, o que já foi percebido em respostas anteriores.

De acordo com Dolz e Scheneuwly (2011), por mais que a linguagem oral faça parte do cotidiano dos falantes mais que as práticas escritas, a oralidade não é ensinada com muita frequência em nossas escolas. Assim, a resposta de P2, ao considerar gênero textual apenas como uma prática escrita, não foi uma surpresa. Para esses autores, a oralidade tem um lugar importante nas duas pontas do sistema escolar: nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no qual as crianças são envolvidas por leituras orais, por exemplo, e no Ensino Superior, fase em que também é exigido do estudante um posicionamento oral em debates, em seminários e na tomada da palavra em público. Entretanto, as práticas de leitura e escrita têm ocupado um lugar de destaque na escola, em detrimento da reflexão sobre as práticas de oralidade.

Quando os estudantes passam a dominar a escrita alfabética, é comum que a escola passe a supervalorizar as práticas escritas. De acordo com Marcuschi (2005, p. 28), a dicotomia na abordagem da fala e da escrita “tem o inconveniente de considerar a fala como o lugar do erro e do caos gramatical, tomando a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua. Seguramente, trata-se de uma visão a ser rejeitada.” Assim, a resposta de P2 espelha o desconhecimento sobre a real importância do domínio dos gêneros textuais como práticas sociais, não apenas como formas “corretas” de escrita.

A pergunta 5 questionava a respeito das dificuldades enfrentadas por ele no trabalho com o texto, P2 respondeu de maneira semelhante a P1. Vejamos sua resposta:

“O barulho a desconcentração e a interpretação”.

Assim, percebemos que os dois professores observados percebem uma dificuldade de compreensão dos textos expostos aos aprendizes. Como foi feito com P1, foi questionado a P2 como se dava o contato das crianças com os textos, e o professor afirmou que utiliza apenas as atividades disponibilizadas nos livros didáticos adotados pela escola.

Sobre o barulho e a falta de concentração, apontados na resposta, pudemos constatar, no período de observação, que os estudantes de P2 são muito dispersos, não costumam prestar atenção ao que está sendo dito e conversam bastante durante as aulas. Embora P2 afirme que isso prejudica a compreensão dos conteúdos, nenhuma medida foi tomada por ele quando os estudantes se comportavam dessa maneira, as aulas seguiam como se nada estivesse acontecendo. Apesar da importância de questões comportamentais na aprendizagem, não nos deteremos a essa discussão, pois não é objeto de análise neste trabalho.

Prosseguindo com as perguntas, foi questionado a P2, na questão 6, se é importante trabalhar os gêneros textuais em aulas de disciplinas diversas, não apenas nas de Língua Portuguesa. Mais uma vez, observamos um posicionamento um pouco confuso do P2 ao lermos sua resposta:

“Sim. Por que a associação mostra ao aluno que não gosta de várias ou alguma matéria que todas são uma só”.

A afirmação de que “todas as matérias são uma só” soou um pouco confusa e equivocada, mas entendemos que a ideia expressa por P2 acabou apontando para o conceito central deste trabalho: a transdisciplinaridade. É possível resgatar, a partir da palavra “associação”, mencionada por P2, o que discutimos no referencial teórico deste trabalho, quando Nicolescu (1999) apresenta os graus da interdisciplinaridade. Para esse estudioso, ao associarmos disciplinas, estamos juntando diferentes saberes em prol de algum estudo, por exemplo. Porém, quando P2 afirma que “todas (as matérias) são uma só”, podemos inferir que, implicitamente, em cada disciplina há um pouco de outra e que, juntas, formam um todo. A ideia de se trabalhar de maneira transdisciplinar na escola é o exercício de olhar para um dado conhecimento e buscar o que de plural há ali.

Como esse conceito ainda não havia sido externado aos professores com detalhes — até então, eles tinham tido contato com esse termo ao ler o título desta pesquisa —

entendemos que a resposta não foi proposital, mas, mesmo assim, já conseguimos fazer uma ligação entre o que foi dito por P2 e o que pretendemos com este estudo, pois, de fato, consideramos, sim, os gêneros textuais como elementos transdisciplinares, uma vez que estão presentes em todas as áreas do conhecimento, perpassam diferentes esferas. Ao afirmar que “as matérias são uma só”, P2 concordou, implicitamente, com o caráter transdisciplinar dos gêneros textuais, já que, realmente, o conhecimento humano não pode ser limitado ou dividido em fatias; ele se dá de maneira plural e heterogênea.

Quanto à sétima e última pergunta do questionário, na qual procuramos saber de P2 se o contato com gêneros textuais diversos pode fazer com que os estudantes compreendam melhor o mundo, foi respondido que sim. Mais uma vez, é interessante que transcrevamos a resposta de P2 exatamente como foi redigida no questionário:

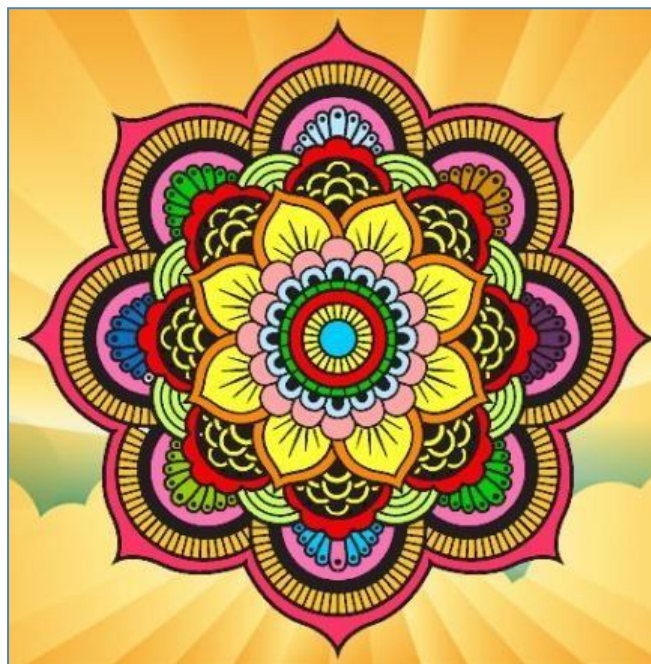
“Diferenciando as várias formas de sentimentos, razão, entonação, escrita e ver que o mundo é como uma colcha de retalhos: partes diferentes porém, unida.”

Nessa resposta, percebemos que há uma série de conceitos um pouco difíceis de compreender. Ao dizer que o contato com gêneros diversos pode ajudar o aluno a diferenciar “as várias formas de sentimentos, razão, entonação...”, acreditamos que P2 se referia aos processos de leitura e de compreensão de diferentes textos, orais e escritos. De acordo com os PCN, a leitura é um processo por meio do qual o leitor passa a compreender e a interpretar os textos. Esse não é um trabalho passivo, pelo contrário, requer esforço dos leitores. Para ler com autonomia, não adianta apenas decodificar as letras. É preciso compreender informações implícitas, que envolvem autor e leitor nesse processo de interação. De acordo com esse documento, “trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível a proficiência.”.

Assim, acreditamos que a leitura proficiente de um texto vai além do domínio do sistema alfabético. Concordamos com P2 quando ele diz que, por meio da leitura, conseguimos descobrir informações a respeito de sentimentos e opiniões, e, em textos orais, a entonação também revela várias pistas. Ao afirmar que “o mundo é uma colcha de retalhos”, P2 nos fez lembrar a ideia de multidisciplinaridade, discutida por nós, quando citamos Sommerman (2014) no Capítulo 2 deste trabalho. Segundo esse autor, nosso currículo escolar é multidisciplinar, pois é formado por disciplinas diversas. Nesse contexto, assim como na colcha de retalhos, as disciplinas não “conversam” entre si, apenas estão ali dispostas, lado a lado, apesar de P2 considerar isso como uma espécie de “união”.

Acreditamos em um ensino que possa, de fato, integrar as disciplinas, ver o que há em comum em todas elas, para, assim, compreendermos o todo. Se tivéssemos que fazer uma analogia que se assemelhasse ao que acreditamos, não usaríamos uma colcha de retalhos para explicar que o mundo é múltiplo e ao mesmo tempo único. Utilizaríamos, concordando com Batalloso e Moraes (2015, p. 109), uma mandala, pois as cores se complementam e se dispõem de modo a completar o todo. De acordo com esses autores, “as atividades dessa grande mandala transdisciplinar são iluminadas pelas ações e posturas éticas e nutridas pelo amor, o cuidado e a escuta sensível”. A mandala representaria, então, em se tratando da multiplicidade de conhecimentos, o plural formando o uno, como podemos ver na figura a seguir:

Figura 1: Mandala



5.2 Planejamento disponibilizado aos professores do 5º ano no *Diário Online*

A partir de 2013, todos os registros escolares da Secretaria da Educação da Prefeitura do Recife passaram a ser feitos por meio de um sistema *online* chamado *Diário de Classe Online*. Nesse portal, o professor passou a fazer o registro das atividades diárias vividas pelos estudantes no cotidiano escolar. De acordo com o Manual do *Diário Online*, disponibilizado ao professor na plataforma, o sistema pode ser acessado por quatro diferentes perfis. É o que podemos ver de maneira mais explicada na figura abaixo.

Figura 2: Perfis dos usuários do *Diário Online* da Prefeitura do Recife

2. PERFIS DE USUÁRIOS

O sistema **Diário de Classe On-line** possui quatro perfis de acesso, cada um com formas de visualização ou registro específicas para os diferentes papéis exercidos por cada um na educação do Recife: **Professor**, **Unidade de Ensino**, **Gestão da Educação** e **Administrador**.

• PROFESSOR

O principal perfil do **Diário de Classe On-line** é o do **Professor**, por ser este o único que realiza registros em todos os campos da vida escolar do estudante disponibilizados no sistema. O Professor, assim como nos outros perfis, pode ainda acessar os campos de consulta do Diário a qualquer hora e em qualquer lugar em que esteja conectado com internet.

• UNIDADE DE ENSINO

Os usuários deste perfil (Dirigente e Vice-Dirigente Escolar ou Coordenador Pedagógico) podem visualizar os campos preenchidos e finalizados pelos professores de sua Unidade, realizar a alocação de professores substitutos por um determinado período no lugar de um professor titular, além de fazer alterações no quadro de horários de sua unidade de ensino e realizar consultas à vida escolar do estudante.

• GESTÃO DA EDUCAÇÃO

A equipe técnica pedagógica, secretários e gestores da Secretaria de Educação do Recife podem fazer consultas aos diversos campos do **Diário de Classe On-line** de qualquer Unidade, RPA, bairro, modalidade ou turma da Rede Municipal de Ensino do Recife, eliminando a necessidade de deslocamentos e visitas às unidades para consultas aos diários dos professores. Tem acesso ainda a relatórios de frequência e rendimento escolar, embora não realize registros ou alterações no conteúdo dos Diários.

• ADMINISTRADOR

O perfil administrador é responsável pela organização da estrutura e de conteúdos exibidos no **Diário de Classe On-line**, gerenciando e realizando sua manutenção. Os usuários Administradores tem perfil técnico para realizar o controle do sistema e da gestão gerando novos diários, controlando permissões de acesso e corrigindo possíveis erros no sistema.

Como vimos, além dos professores, é possível que o *Diário Online* seja consultado por mais pessoas. Geralmente, isso acontece para que a Rede tenha acesso ao que está sendo preenchido no Diário: as notas das avaliações, os conteúdos ministrados pelos professores e a frequência dos estudantes.

Durante a conversa com os professores, em muitos momentos, eles mencionaram que são bastante pressionados quanto ao preenchimento do *Diário Online*. Apesar de a escola adotar livros didáticos, os quais serão contextualizados mais adiante, há, nessa plataforma, um Planejamento que foi construído por uma equipe pedagógica da Prefeitura, contendo os Direitos de Aprendizagem, os objetivos pretendidos com as atividades, os conteúdos programáticos, além de sugestões de atividades que devem ser desenvolvidas para cada conteúdo e a forma que elas serão avaliadas.

Por se tratar de um documento muito extenso, nos deteremos aqui a analisar apenas alguns trechos desse Planejamento para cada área do conhecimento, levando em conta apenas as orientações referentes ao quinto bimestre de 2017; o que corresponde ao período de acompanhamento das aulas. Dessa forma, veremos como cada disciplina foi apresentada nesse período, bem como quais foram as sugestões de atividades que deveriam ser desenvolvidas com os estudantes nas aulas. Iniciaremos com as orientações para a área de Artes, seguidas por Ciências, História, Geografia, Matemática e Língua Portuguesa, respectivamente.

É importante lembrar que esse material é disponibilizado aos professores como guia de suas práticas, portanto, é exigido do docente que os conteúdos elencados em tal documento sejam efetivamente trabalhados ao longo do ano letivo e registrados no *Diário Online*.

Procuramos analisar nesse material como se dá o encaminhamento das atividades, desde os objetivos às sugestões de atividades. Percebemos que, em alguns planejamentos, a coluna referente à avaliação está vazia. Isso não pôde ser explicado pelos professores quando foram questionados a respeito.

Vejamos um exemplo de como esse planejamento aparece para os professores. Como os demais trechos foram digitalizados e a qualidade da imagem pode ser prejudicada, preferimos digitar o primeiro exemplo, pois, assim, podemos ver como a tabela é organizada. Por se tratar de um documento extenso, as orientações seguem uma sequência. Por isso, a parte superior, nas quais estão os títulos das colunas, podem não aparecer nos demais planejamentos. Analisamos, primeiramente, o componente curricular de Artes. É o que veremos abaixo.

Quadro 8: Trecho do Planejamento disponibilizado no *Diário Online* para a disciplina de Artes

DIREITO DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ATIVIDADES	AValiação
Área: Linguagens Códigos e suas Tecnologias Componente Curricular: Arte Eixo: Dança				
Analisar criticamente a dança reconhecendo o contexto de suas produções, seus diferentes estilos e períodos expondo suas impressões relativas a aspectos culturais, sociais e históricos (...)	Estabelecer relações entre obras coreográficas e o contexto geral de sua criação.	O corpo em movimento, as partes do corpo, articulações, membros, superfícies, (...)	Jogos: barra bandeiras, corrida com bastão, queimado, cabo de guerra, futebol, voleibol.	Pesquisa para resgate das brincadeiras populares.

No quadro acima, percebemos que o direito e o objetivo de aprendizagem corroboram com a ideia discutida por nós neste trabalho. Ao retomarmos os trechos “analisar criticamente” e “reconhecendo o contexto de produção”, inferimos que a proposta de trabalho com a dança em Arte necessita de um olhar que vai além dos meros movimentos do corpo. Para que o estudante entenda esses conceitos de maneira mais completa, é interessante que ele leve em consideração aspectos de diferentes áreas do conhecimento. Isso é reforçado na parte final do direito de aprendizagem: “expondo suas impressões relativas a aspectos culturais, sociais e históricos”.

No objetivo, vemos que o documento aponta a importância de estabelecer relações entre os movimentos de dança e o contexto de sua criação. Assim, acreditamos que a orientação está adequada no tocante ao olhar transdisciplinar que deveria ser estimulado na escola. De acordo com Sommerman (2014), nas séries iniciais, os métodos transdisciplinares possibilitam ao professor uma melhor abordagem dos conteúdos que estão sendo ministrados, pois haverá uma contextualização mais ampla dos conhecimentos que ali estão. Assim, acreditamos que, nessa parte, houve uma intenção transdisciplinar.

Todavia, quando passamos a analisar as atividades propostas para contemplar tal objetivo, nos deparamos com brincadeiras e atividades esportivas. Não há a orientação sobre como essas atividades serão desenvolvidas na escola, nem como o estudante poderá estabelecer uma relação entre a atividade que realizará nas brincadeiras e o contexto histórico que as subjaz.

Também de forma vaga, a sugestão de avaliação (última coluna) propõe que os estudantes façam uma pesquisa que resgate a origem das brincadeiras. Aqui vemos,

implicitamente, uma ligação com a área de História, porém, outros aspectos poderiam ser contemplados nessa pesquisa pedida aos estudantes, por exemplo: as regiões em que essas danças e jogos podem ser encontrados, as canções que acompanham as danças populares, bem como os trajes típicos de cada uma, entre outros. Dessa maneira, o conteúdo pretendido seria apreendido pelos estudantes de forma mais ampla, com um olhar mais global. A partir do momento em que o docente aborda dado conteúdo de maneira mais ampla, passa a criar uma gama de possibilidades de visão sob aquele assunto, estimulando a criatividade e a criticidade dos estudantes.

Nas palavras de Sommerman (2014, p. 94), “é notória a crescente percepção da insuficiência do currículo disciplinar para preparar as futuras gerações”. Concordamos com o autor, por isso acreditamos que o olhar transdisciplinar sobre os objetos de ensino deveriam ser fomentados nos profissionais da Educação, principalmente nos professores. Dessa forma, entendemos que, mesmo possuindo princípios transdisciplinares nos objetivos e nos direitos de aprendizagem, as instruções de execução dos conteúdos se mostraram falhas e desconectadas.

Vejamos, agora, a primeira parte do planejamento da disciplina de Ciências para o quinto bimestre de 2017.

Figura 3: Trecho do Planejamento de Ciências para o 5º bimestre de 2017

Componente Curricular: Ciências		
Eixo: Ser humano e saúde; Terra e universo; Vida, ambiente e diversidade		
Valorizar a vida e a sua qualidade como bens pessoais e coletivos, desenvolvendo atitudes responsáveis com relação à saúde, ao desenvolvimento da sexualidade, aos hábitos de alimentação, de convívio e de lazer e ao uso adequado de materiais, evitando desperdícios e riscos à saúde, ao ambiente e aos espaços em que habita.	Reconhecer que o corpo e a intimidade são invioláveis. Reconhecer que as diferenças físicas e biológicas não geram desigualdades de gênero e sexual. Identificar as partes e órgãos do corpo humano. Relacionar os órgãos dos sentidos às suas funções.	Sistemas do corpo humano: respiratório, circulatório, reprodutor. Desenvolvimento e reprodução. Educação afetiva- sexual: gravidez precoce e DST.
	Reconhecer que o corpo é sustentado por ossos.	Ossos e músculos.
Sentir-se parte do cosmos a partir da compreensão do funcionamento do universo.	Identificar os hemisférios terrestres, os pontos cardiais, os paralelos e os meridianos. Identificar a estrutura da Terra e suas camadas (hidrosfera, atmosfera, litosfera). Reconhecer que a atmosfera terrestre é composta de gases (nitrogênio e oxigênio) e sua importância para a vida. Reconhecer a importância da camada de ozônio para o Ambiente.	Planeta Terra. As camadas da Terra.

Antes de comentarmos esse plano, é perceptível que não há, na Figura 3, sugestões de atividades, nem orientações para avaliação. Isso é, a nosso ver, algo que pode prejudicar a prática do professor que consulta esse documento com frequência. Isso aconteceu porque, no

documento original, elas estavam vazias, então foram retiradas para que pudéssemos ler e analisar as demais colunas neste trabalho. Ao se deparar com direitos e objetivos tão complexos, não há sequer uma sugestão de atividades que auxilie os docentes a atingirem tais objetivos, muito menos formas de avaliação podem ser utilizadas.

É interessante que, desde a parte superior, já podemos notar alguns indícios da transdisciplinaridade nesse documento. No eixo do planejamento referente aos Direitos de Aprendizagem, coluna 1, podemos encontrar trechos que podem ser relacionados a ideias transdisciplinares, como “Terra e universo”, “ambiente e diversidade”. Isso nos remete à ideia do múltiplo, do coletivo e universal. Pensar os conteúdos de Ciências desse modo é, como acreditamos, uma forma positiva para nossos estudantes, já que eles devem se compreender como parte de um todo. Isso vai muito além do conhecimento que é organizado em disciplinas separadas.

Nos Direitos de Aprendizagem, primeira coluna, percebemos que as informações são um pouco genéricas e amplas e que colocar em prática tais preceitos na escola é um desafio gigantesco. Mais uma vez, não há orientações sobre como aplicá-los em atividades escolares. Há apenas os conteúdos que devem ser ministrados com esse propósito. Ao nos depararmos com o trecho “sentir-se parte do cosmos a partir da compreensão do funcionamento do universo (coluna 1), percebemos que este é um princípio da Transdisciplinaridade. Nicolescu (1999, p. 64) já apontava essa questão ao dizer que “o estudo do Universo e o estudo do ser humano sustentam-se mutuamente.” Entretanto, a tarefa de oportunizar esse direito aos estudantes não é uma tarefa fácil, pois se trata de algo muito subjetivo e difícil de implementar na escola.

Todavia, concordamos com esse direito, visto que os conteúdos com que entramos em contato devem nos remeter a algo que está além das paredes das salas de aula. Para que isso aconteça, segundo Nicolescu (1999), é preciso que haja uma atitude de “não-resistência do Objeto e do Sujeito transdisciplinares”, ou seja, os professores e os estudantes devem estar abertos a uma percepção mais global da realidade, aprendendo, assim, a ver o mundo de múltiplas formas.

Para Moraes (2009),

daí a importância da transdisciplinaridade nutrida por uma visão complexa da realidade como princípio e como metodologia aberta de construção do conhecimento, como ferramenta capaz de assegurar o espaço de interconexão disciplinar, de uma educação intercrítica e intercultural, nutrida por uma pluralidade de olhares, linguagens compreensões e percepções da realidade [...]. (MORAES, 2009, p. 30).

Assim, é interessante que os professores conduzam o estudante rumo ao sentimento de pertencimento no mundo. Estamos aqui e vivemos em contato com uma variedade grande de espécies, portanto, a disciplina de Ciências deve suscitar nos aprendizes a vontade de descobrir as especificidades do mundo que nos cerca. Isso, também, é uma atitude transdisciplinar, uma vez que nos faz ver que somos parte de um todo maior e que todos os elementos se complementam e se ajudam; é a pluralidade de olhares que apontou Moraes (2009).

Tanto nos direitos como nos objetivos de aprendizagem (segunda coluna), há menções à coletividade e ao convívio em sociedade. Entendemos que essas orientações, como no planejamento de Artes, possuem um olhar transdisciplinar, como propomos aqui. Assim, mesmo quando não aplicadas na sala de aula podem despertar, no professor que ler esse documento, outra forma de olhar o objeto de ensino de que dispõe. Por se tratar de um documento que é disponibilizado para todos os professores da Rede, é possível que alguns passem a planejar mais suas aulas visando à formação integral de seus estudantes.

No planejamento que analisaremos a seguir, esses princípios transdisciplinares se mantiveram, o que corrobora com a reflexão que pretendemos promover com este trabalho. Vejamos como as informações estão disponibilizadas no componente curricular de História.

Figura 4: Trecho do Planejamento de História para o 5º bimestre de 2017

Componente Curricular: História Eixo: Identidade e diferença; Organização do tempo e do espaço				
Situar acontecimentos históricos localizando-os em diversos espaços e tempos. Analisar criticamente contextos sociais diversos. Reconhecer semelhanças e diferenças entre grupos em diferentes tempos e espaços. Compreender a importância dos registros históricos. Identificar fatos históricos e práticas sociais vivenciados em diferentes tempos.	Relacionar passado e presente, identificando mudanças e permanências entre períodos históricos. Compreender características de diferentes grupos e suas relações com outras regiões do mundo em tempos diversos. Reconhecer que o desenvolvimento tecnológico vivenciado no tempo presente interfere na vida cotidiana das pessoas e na organização de tempos e espaços sociais. Analisar mudanças e permanências no Brasil estabelecendo relações entre o tempo presente e o passado, a partir do estudo de fontes históricas diversas.	As identidades sociais das pessoas (étnica, religiosa, de gênero, de geração) na contemporaneidade e as relações entre o local, o regional e o nacional. Histórias do Brasil nas Histórias de Pernambuco. O Brasil açucareiro: dos engenhos às usinas de açúcar de Pernambuco. Ideais republicanos em Pernambuco e a República brasileira. A modernização das cidades e o Recife atual: das fábricas aos shopping center. Patrimônio histórico: a arte nas histórias de Pernambuco.	Leitura do livro e debate sobre a cultura indígena e africana. Textos selecionados voltados para contar as revoluções pernambucanas. Vídeo aula. Criação da bandeira de Pernambuco.	Exercício de classe.

No planejamento de História, analisaremos mais detalhadamente as colunas 4 e 5 da Figura 4, que contêm os conteúdos propostos e a forma de avaliação, uma vez que tanto os

Direitos de Aprendizagem quanto os objetivos pretendidos seguem a mesma linha transdisciplinar dos demais planejamentos já comentados aqui.

Na coluna 4 da Figura 4, vemos a sugestão de algumas atividades para que o professor conduza os conteúdos propostos para aquele bimestre. O que nos chamou a atenção nessa parte é que, pela primeira vez entre esses planejamentos, foi sugerido o uso de textos como parte das atividades de leitura na disciplina de História, o que não aconteceu nos planejamentos anteriores. Dessa forma, podemos fazer uma breve reflexão acerca do uso dos gêneros textuais nessas aulas.

Ao dizer que é preciso ler o livro didático, infere-se que é preciso ler os **textos** disponibilizados no livro didático. Mas a que textos esse material se refere? Acreditamos que, quando há a apropriação da nomenclatura dos gêneros textuais, bem como de suas funções sociais, evita-se a menção aos textos de maneira genérica. Lemos textos diariamente, cada um com sua função social específica. No trecho “textos selecionados voltados para contar as revoluções pernambucanas”, podemos ter uma grande variedade de gêneros que cumpram essa função, como, por exemplo, mapas, tabelas, resumos de artigos de livros, teses, verbetes de enciclopédia, relatórios científicos, reportagem, entrevista, entre outros.

Sobre essa questão, Marcuschi (2008, p. 193) ressalta que “os textos situam-se em domínios discursivos que produzem contextos e situações para práticas sociodiscursivas características.” Assim, entende-se como domínio discursivo, segundo o autor, uma esfera da vida social ou institucional na qual ocorrem as práticas que conduzem a comunicação, levando em conta, também, as estratégias de compreensão. Nesse contexto, é interessante que, ao trabalharmos com textos na escola, passemos a escolhê-los de acordo com o domínio discursivo que queremos explorar em sala de aula. No caso do planejamento lido (Figura 4), propõe-se a abordagem de informações históricas acerca das revoluções pernambucanas, e, como vimos, há muitos gêneros que podem servir para esse fim. Orientar os professores quanto a isso poderia facilitar uso do texto em sala de aula.

Na mesma coluna de atividades, vemos a presença da orientação para o uso dos gêneros debate e vídeo-aula para a discussão dos conteúdos propostos. Todavia, as sugestões não garantem os subsídios necessários para a efetivação dessas atividades. Acreditamos que é importante ter domínio de tais gêneros para que as informações sejam direcionadas de maneira adequada aos estudantes. Cabe, então, ao professor de História buscar essas informações, uma vez que o documento que o orienta não as disponibiliza.

Ainda nas atividades, vemos a proposta da criação de uma bandeira de Pernambuco. Assim como trazer gêneros que possuam a intenção de comunicar dados históricos, é

interessante que o professor estimule os estudantes a perceber a contribuição de outras áreas nessa formação histórica. Ao sugerir a confecção de uma bandeira, outras disciplinas poderiam ser integradas a essa atividade, como Arte (na escolha das cores e na criação da bandeira) e Matemática (na dimensão das medidas da bandeira), por exemplo. Mesmo assim, ainda não seria uma atividade transdisciplinar, e sim interdisciplinar; o que já seria um pequeno avanço. Quando o professor tem esse olhar integrado, ele pode unir o máximo de áreas que conseguir, para que o estudante possa ter uma experiência global com aquela atividade.

A última coluna, referente à avaliação, traz apenas a sugestão de avaliar as atividades propostas por meio de exercícios em classe. Como podem ser feitos esses exercícios também não é informado. A nosso ver, a avaliação deve ser uma prática contínua, que vai desde a abordagem do conteúdo à correção dos possíveis exercícios que serão propostos aos estudantes. Levando em conta as atividades sugeridas na coluna 4, seria interessante que as sugestões de avaliação contemplassem a participação do estudante no debate, na expressão oral, na capacidade de síntese das informações a partir da compreensão da vídeo-aula, por exemplo. “Exercícios de classe” é algo muito vago frente ao que foi proposto na coluna anterior.

É fato que as informações presentes em documentos como esses são apenas direcionamentos aos professores e não devem servir como um manual, por exemplo, que torne as práticas escolares “engessadas”. Todavia, é interessante que as atividades direcionem atitudes reais e efetivas dos professores, conduzindo-os para a escolha de estratégias eficazes, de acordo com os objetivos pretendidos com a aula.

Vejamos, agora, o planejamento para as aulas de Geografia no mesmo bimestre. Mais uma vez, alertamos para a possível dificuldade de leitura de tal quadro, uma vez que foi disponibilizado a fim de que todas as partes do planejamento fossem vistas do modo como são apresentadas aos professores.

Figura 5: Trecho do Planejamento de Geografia para o 5º bimestre de 2017

Componente Curricular: Geografia Eixo: A infância e o cotidiano; Leitura de paisagens: Olhando o ambiente e suas representações				
1. Saber identificar as relações sociais no grupo de convívio e/ou comunitário, na própria localidade, região e país. Saber identificar também outras manifestações estabelecidas em diferentes tempos e espaços. 2. Aprender a observar, analisar, ler e interpretar diferentes	1. Conhecer e compreender a diversidade natural, social e cultural do Brasil; 2. Reconhecer e identificar as diferentes paisagens do Brasil; 3. Conhecer a atual divisão política do território brasileiro; 4. Reconhecer a dinâmica da organização do espaço	As influências da divisão política e regional do Brasil, no cotidiano das pessoas;	Construção e observação de mapas das regiões estudadas. Releitura das paisagens das regiões estudadas.	Atividades escrita, apresentação de seminários.

paisagens;	brasileiro ao longo do tempo;	Região Norte e suas paisagens;	Trabalhar os estados e suas capitais. Pesquisa geográfica dos agrupamentos dos estados.	
1. Conhecer e respeitar o modo de vida das diferentes regiões, (crenças, alimentação, vestuário, fala e etc.) de grupos diversos, nos diferentes tempos e espaços.	1. Entender as Regiões sob diversos enfoques: físico natural, socioeconômico e cultural; 2. Caracterizar os principais elementos da paisagem amazônica; 3. Identificar as sub regiões do Nordeste;	Mapeando regiões para representá-las a partir da alfabetização cartográfica: escalas, legendas, orientação; Região Nordeste e suas paisagens;		

No planejamento de Geografia (Figura 5), percebemos, mais uma vez, nos Direitos de Aprendizagem (coluna 1), a ênfase na ideia de que os estudantes têm o direito de compreender as relações sociais no grupo com o qual convive. Nesse contexto, insistimos que esses princípios têm muito a ver com a ideia de transdisciplinaridade exposta neste trabalho. À medida que o estudante é formado na escola de maneira a olhar para si, para a sociedade que o cerca e para o mundo, ele passa a se perceber como parte de um todo muito mais amplo. Da mesma forma, os conteúdos ministrados na escola podem conduzi-lo a tal propósito, uma vez que é possível estimular a prática de olhar para os objetos de conhecimento de uma maneira mais global e transdisciplinar. O trecho “saber identificar também outras manifestações estabelecidas em diferentes tempos e espaços” (coluna 1 da Figura 5) é um exemplo dessa visão ampla sobre o mundo.

Nicolescu (1999), em seu Manifesto da Transdisciplinaridade, lembra que é possível observar a realidade por diferentes níveis de percepção. Para esse estudioso,

os diferentes níveis de Realidade são acessíveis ao conhecimento humano graças à existência de diferentes *níveis de percepção*, que se acham em correspondência biunívoca com os níveis de Realidade. Esses *níveis de percepção* permitem uma visão cada vez mais geral, unificante, englobante da Realidade, sem jamais esgotá-la completamente. (NICOLESCU, 1999, p. 63).

Dessa forma, podemos fazer um *link* entre as ideias expostas por Nicolescu (1999) e os Direitos de Aprendizagem lidos por nós neste trabalho em todos os planejamentos das disciplinas até aqui analisadas. No planejamento de Geografia, manteve-se esse princípio, uma vez que parece ressaltar a importância da formação global dos estudantes.

No tocante aos objetivos (coluna 2), essa visão transdisciplinar também permanece. Porém, dessa vez, o direcionamento é mais específico para a disciplina de Geografia. É interessante que nós relembremos um trecho dessa parte, já que corrobora com nossa discussão acerca da transdisciplinaridade. Para isso, convém que o transcrevamos aqui: “*entender as regiões sob diversos enfoques: físico, natural, socioeconômico e cultural*”. Mais uma vez é possível perceber que olhar para o objeto de conhecimento de maneira transdisciplinar é um objetivo também nas aulas de Geografia.

Quanto às atividades propostas (coluna 4), há sugestões direcionadas à confecção de mapas das regiões estudadas, porém, o que chama mais a atenção é a atividade de “releituras das paisagens das regiões estudadas” e não o trabalho com o gênero. Não é mencionado nesse trecho que tipo de releitura pode ser feita dessas regiões, nem a função desse texto, bem como sua composição e contexto, o que torna, mais uma vez, a orientação um tanto vaga.

De acordo com o dicionário Houaiss (2015, p. 812), “releitura” seria: “**1.** ato ou efeito de reler; nova leitura. **2.** interpretação nova ou diferente dada a um filme, livro, peça teatral etc.” Nesse contexto, atividades de releitura direcionariam o estudante a olhar aquele objeto do conhecimento sob diferentes perspectivas. Dessa forma, sugerir o uso de gêneros textuais para cumprir tal propósito seria uma alternativa para que a atividade ganhasse mais riqueza. Por terem contextos de circulação e modos de apresentação diferentes, os gêneros nos auxiliam a transitar por áreas distintas da sociedade, estimulando a criatividade.

Quanto mais gêneros dominamos, mais temos a competência linguística para “atuar” em campos sociais diversos. Acreditamos que as sugestões de atividades de releitura, por exemplo, podem ajudar os estudantes a entenderem a função daqueles textos, ampliando as possibilidades de realização. Nesse contexto, essas releituras poderiam ser feitas por meio de resumos, de infográficos, de relato, entre outros gêneros.

Ainda nas atividades, há a sugestão de se fazer uma pesquisa das regiões estudadas. Como vimos no primeiro planejamento analisado aqui, de Artes, é comum vermos a solicitação de pesquisas em aulas de disciplinas diversas. Entendemos que é interessante oportunizar aos estudantes a autonomia diante do que será conhecido por ele na escola. Porém, essa atividade deve ser orientada pelo professor. No momento em que temos acesso a uma gama de informação, é preciso direcionar os estudantes para que filtrem as informações relevantes quanto ao conteúdo pesquisado. Nesse contexto, auxiliar o olhar dos aprendizes para que saibam buscar em diferentes fontes e áreas é uma rica oportunidade de construir neles uma formação global. A partir da pesquisa, os estudantes poderiam criar relatos ou resumos, orais e escritos, por exemplo, para fixar o que aprenderam.

Na coluna referente à avaliação, aparece o gênero “seminário” como uma forma de atingir os objetivos propostos. Assim, vemos que a releitura proposta nas atividades, agora, pode ser feita por meio de seminários. Todavia, esse gênero não foi proposto como sugestão de trabalho. Os estudantes teriam que saber utilizar um gênero oral sem conhecimento prévio. Ensinar como fazer um seminário e sugerir mais gêneros como possibilidade de produção poderia enriquecer ainda mais o trabalho.

Em seguida, veremos como aparece para os professores o planejamento da disciplina de Matemática, disponível no *Diário Online* da rede municipal de ensino do Recife. Para que esta etapa não se torne repetitiva, ressaltaremos a partir de agora apenas os trechos que remetem à transdisciplinaridade ou ao uso dos gêneros textuais em sala de aula.

Figura 6: Trecho do Planejamento de Matemática para o 5º bimestre de 2017

Componente Curricular: Matemática				
Eixo: Álgebra e funções				
Desenvolver as ideias de generalização e regularidade. Compreender a noção de equivalência, na determinação do elemento desconhecido em uma igualdade ou desigualdade matemática e resolver problemas envolvendo essas ideias. Desenvolver o pensamento funcional, explorando a noção de proporcionalidade e de variação entre grandezas.	Resolver, utilizando representação própria, problemas de partilha de quantidades envolvendo duas relações multiplicativas.	Problemas de partilha de quantidades.	Uso do material dourado Jogos matemáticos Uso dos sólidos geométricos Uso de objetos encontrados no dia a dia para comparação com os sólidos geométricos. Pesquisa e análise de gráficos e tabelas encontrados em jornais, revistas etc.	Construção de gráficos e tabelas a partir de dados levantados de uma pesquisa orientada.
	Reconhecer que, se multiplicarmos ou dividirmos o dividendo e o divisor por um mesmo valor, o quociente não se altera.	Propriedades da equivalência.		
	Perceber, experimentalmente, relações entre lado e área de quadrado.	Proporcionalidade entre lado e área de um quadrado.		
	Determinar um elemento desconhecido em uma igualdade.	Determinação do elemento desconhecido em uma igualdade.		
	Perceber relações de variações entre grandezas.	Variação entre grandezas.		
Reconhecer e produzir informações a partir de realização de pesquisas para coleta, organização e representação de dados, de forma crítica e criativa, em diferentes contextos (meio ambiente, diversidade e tecnologia) e em diferentes situações	Formular questões sobre aspectos do cotidiano que gerem pesquisas e observações para coletar dados	Pesquisa de campo (observações, questionários, levantamentos, medições).		
	Ler e interpretar informações e dados apresentados de maneira organizada por meio de listas, tabelas, e gráficos.	Leitura e interpretação de dados em tabelas e gráficos.		

Nessa figura, percebemos que, mesmo na aula de Matemática, as orientações dão conta de atitudes que ultrapassam essa área do conhecimento e perpassam por outras, como, por exemplo, a área de linguagens. Ao apresentar objetivos como “formular questões sobre aspectos do cotidiano”, bem como “ler e interpretar informações e dados apresentados por meio de listas, tabelas e gráficos” (coluna 2), vemos que as práticas escolares devem ser regidas com as disciplinas integradas. Mais uma vez isso é reforçado nos conteúdos.

Assim, vemos, nesse planejamento, orientações que pretendem estimular as múltiplas possibilidades de contato com os conteúdos em sala de aula. Na aula de Matemática, é preciso ler gêneros como tabelas e gráficos, a fim de interpretá-los. Dominar gêneros que dão conta da organização matemática é uma importante ferramenta nessa missão.

Nessa perspectiva, percebemos que tanto os conteúdos quanto as formas de avaliação tentam dar conta desse domínio interpretativo dos estudantes no tocante aos gêneros citados. É sugerida, como atividade, a pesquisa de gráficos e tabelas em revistas e jornais, suportes comuns na veiculação desses textos. O estudante deve ter o conhecimento de onde e como pesquisar. Além disso, ter propriedade desses gêneros facilitará tal tarefa, uma vez que ele será avaliado por meio da construção de gráficos e tabelas (coluna 5). Mesmo se utilizar

vários gêneros como os citados, é preciso garantir que eles sejam abordados de maneira transdisciplinar, o que é um desafio a ser alcançado.

Não por acaso, deixamos o planejamento da disciplina de Língua Portuguesa por último nesta análise. Ao longo dessa reflexão, pudemos perceber que todas as áreas do conhecimento tentaram sugerir ora atividades com aspectos transdisciplinares, ora o domínio de gêneros textuais, mesmo fora da aula de português. Isso mostra que é possível estimular uma atitude mais aberta quanto ao que ensinamos na escola. Pensar nas múltiplas possibilidades de abordagem dos conteúdos amplia a visão sobre a realidade, como vimos nas ideias de Nicolescu (1999).

No planejamento que veremos a seguir, a parte superior foi suprimida, uma vez que procuramos aqui falar desse documento de maneira geral. Portanto, o trecho que analisaremos agora diz respeito ao eixo de Leitura, no qual é imprescindível o contato com gêneros textuais, objeto do nosso estudo.

Figura 7: Trecho do Planejamento de Língua Portuguesa para o 5º bimestre de 2017

Ler e compreender textos que atendam a diferentes finalidades e que sejam organizados por disposições gráficas relacionadas aos propósitos em questão. Apreciar e usar os gêneros literários do patrimônio artístico cultural brasileiro.	Localizar informações em textos de diferentes gêneros e temáticas, reconhecendo as mídias digitais como fonte de aprendizagem e lazer. Pesquisar no dicionário os significados básicos das palavras e escolher a acepção mais adequada ao contexto de uso. Compreender e interpretar os recursos utilizados no gênero publicitário. Conhecer e valorizar textos da literatura africana, indígena e latino-americana traduzidos para a Língua Portuguesa. Reconhecer no texto as figuras que atuam como personagens. Compreender a sequência dos fatos no enredo. Compreender prescrições, instruções e perguntas de questionário simples. Ler com autonomia os diversos gêneros textuais que circulam socialmente, compreendendo a temática e o objetivo comunicativo.	Jogos e softwares de apoio ao letramento: elementos iconográficos dos gêneros digitais. Verbetes de dicionário: características e organização do suporte. Cartaz, folheto, rótulo e anúncio, notícia, reportagem, documentário: finalidade, organização do texto no suporte, elementos constitutivos do gênero. Formulários e questionários: finalidade do gênero, características e elementos da linguagem (vocabulário impessoal), características do suporte. Poema, canção popular: subjetividade, conotação, musicalidade. Elementos constitutivos dos gêneros: título, verso, estrofe, ritmo, musicalidade. Regras de jogos, receita culinária: características e elementos do suporte (banner, cartaz, livro, site da internet), disposição gráfica e organização do texto no suporte, partes da receita: título, lista de ingredientes, modo e tempo de preparo, ilustrações ou fotografias	Observação da fluência e compreensão da leitura feita pelos estudantes. Distinção dos diferentes gêneros textuais e seus suportes. Leitura das regras dos jogos para torneios.	Concurso de leitura Leitura coletiva e compartilhada
---	--	--	--	---

Todo o planejamento de Língua Portuguesa segue a linha de abordagem dos gêneros textuais exposta nos trabalhos de Bakhtin (1875-1975) e Marcuschi (2008), corroborando com o que acreditamos neste trabalho: os gêneros devem ser vistos como elementos sociais, que possuem estruturas relativamente estáveis e são utilizados dentro de contextos específicos. Assim, o planejamento em questão apresenta como direito principal na aprendizagem do eixo leitura: “ler e compreender textos que atendam a diferentes finalidades e que sejam

organizados por disposições gráficas relacionadas aos propósitos em questão. Apreciar gêneros literários do patrimônio artístico cultural brasileiro”, o que exemplifica bem o que citamos ao longo deste estudo.

Escolhemos destacar nesse planejamento a coluna referente aos conteúdos que deveriam ser trabalhados com os estudantes no quinto bimestre de 2017. Chama atenção a quantidade de gêneros textuais sugeridos para serem trabalhados em tão curto espaço de tempo.

Antunes (2005) ressalta que é essencial, em atividades de leitura, que os estudantes sejam expostos a uma diversidade de gêneros na escola. Porém, a autora também considera importante que esse contato seja feito de maneira gradativa, para que o aprendiz seja levado, sistematicamente, à percepção da multiplicidade de usos e funções daqueles textos. Como vimos no planejamento, são sugeridos como conteúdos mais de dez gêneros textuais; trabalhar bem cada um deles levaria muito mais que um bimestre.

É fato que esses conteúdos estão disponibilizados no planejamento (Figura 7) como uma sugestão de trabalho e poderiam ser organizados de acordo com modalidades ou *domínios discursivos*, como apresenta Marcuschi (2008), a saber: instrucionais e jornalísticos (verbete, regras de jogos, documentário, notícia, reportagem), comerciais (rótulo, anúncio), publicitário (cartaz, folheto), ficcional (poema, crônica, fábula, romance). Mesmo na tentativa de agruparmos esses gêneros, vemos que se trata de, no mínimo, cinco domínios discursivos distintos, o que demanda tempo para se trabalhar com os estudantes.

Nessa perspectiva, Marcuschi (2008) diz que, quando lemos manuais de ensino de língua portuguesa, percebemos a presença de uma grande variedade de gêneros textuais. Porém, essa variedade não condiz com a realidade na escola, pois nem todos esses gêneros são trabalhados de maneira efetiva. Segundo esse autor, os estudantes acabam escrevendo os mesmos textos, “os demais gêneros figuram apenas como ‘enfeite’ e até para distração dos alunos” (MARCUSCHI, 2008, p. 207). Quando nos deparamos com essa lista de sugestão dos conteúdos, preocupamo-nos quanto a sua efetivação na sala de aula, uma vez que nos foi relatado pelos professores o fato de terem que dar conta desse planejamento e registrá-lo no *Diário Online*. Como pudemos observar as aulas nesse período, percebemos que foram feitas outras atividades em sala, mas no *Diário Online* seriam registradas as orientações exigidas no planejamento.

Dessa forma, vemos que, mesmo havendo sugestões documentadas de quais conteúdos abordar em sala de aula, eles não são efetivamente trabalhados, na prática, pelo professor. Costuma-se anotar no *Diário Online* o que a secretaria espera que seja anotado, e não o que

realmente foi trabalhado em sala de aula. Isso acontece também porque os professores precisam dar conta dos livros didáticos adotados pela escola, que, por sua vez, trazem conteúdos distintos dos que estão disponibilizados no *Diário Online* para os professores. Isso é um grande problema, pois os professores das séries seguintes não têm acesso ao que de fato foi trabalhado no ano anterior.

A quarta coluna diz respeito às atividades propostas aos professores para trabalhar os conteúdos sugeridos. Percebemos, então, na Figura 7, proposições que se assemelham a procedimentos de avaliação: *observação da fluência e compreensão da leitura feita pelos estudantes; distinção dos diferentes gêneros textuais e seus suportes*. Não consideramos esses trechos propostas de atividades, pois não há a sistematização de como e por meio de quais recursos os estudantes poderiam distinguir tais gêneros textuais.

Assim, acreditamos que houve uma troca de posição entre as colunas, visto que a última traz orientações que podem ser vistas como sugestões de atividades: *curso de leitura; leitura coletiva e compartilhada*. Ressaltamos que, se de fato tenha havido um erro de posição das colunas, a coluna 4 (que passaria a conter sugestões de avaliação) não poderia ser efetivada se as atividades propostas (coluna 5, no caso) fossem trabalhadas. Acreditamos que não é possível distinguir gêneros e seus suportes apenas por meio de um curso de leitura. Sem dúvida, ler é a tarefa primordial nesse caso, todavia, em um curso de leitura, outras questões estariam envolvidas, como entonação, ritmo de leitura, decodificação do sistema alfabético, entre outras coisas. O que seria avaliado, de fato, em um curso de leitura, não dá conta das especificidades e funções sociais que os gêneros têm.

Nesse contexto, apontamos que a organização do planejamento foi falha, pois pode confundir o professor que consulta esse documento. Uma falha gráfica pode fazer com que atividades sejam confundidas com objetivos ou com meios de avaliação, por exemplo, já que vinham seguindo um padrão sequencial.

A partir do contato com esses planejamentos disponibilizados para os professores, percebemos que há, sim, uma tentativa de direcionamento transdisciplinar, principalmente no que diz respeito aos Direitos de Aprendizagem e aos objetivos pretendidos. Porém, quando passamos a analisar os conteúdos sugeridos, bem como as atividades propostas e os critérios de avaliação, notamos que as instruções se tornam ora confusas, ora superficiais, prejudicando a efetivação do que foi pretendido inicialmente.

Acreditamos que é preciso acrescentar nesses documentos orientações mais claras, que, de fato, façam com que o professor possa trabalhar os conteúdos de maneira profunda e integrada. É necessário que esse olhar transdisciplinar também seja fomentado nos

profissionais que escrevem esses planejamentos e isso requer certo tempo. Nesse contexto, Nicolescu (1999, p. 64) aponta que, a partir da consciência da transdisciplinaridade, o sujeito passa a ser transdisciplinar, e, como os objetos do conhecimento também o são, basta que se crie uma “zona de não resistência, que permite a unificação, em suas diferenças, do Sujeito transdisciplinar e do objeto transdisciplinar.” Assim, acreditamos que será possível implementar tais direitos de aprendizagem e alcançar os objetivos que almejam a formação global de nossos estudantes.

5.3 Observação das aulas e atividades utilizadas por P1 e P2

Para Reis (2011), “a observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola.”. Concordamos com esse estudioso, uma vez que é por meio da observação das nossas práticas que podemos desenvolver, nelas, mudanças significativas. Nesse contexto, observar aulas é uma forma de atender a diversas finalidades, como, por exemplo, as que esse autor elencou. São elas:

- Diagnosticar os aspectos/as dimensões do conhecimento e da prática profissional a trabalhar/melhorar.
- Adequar o processo de supervisão às características e necessidades específicas de cada professor.
- Estabelecer as bases para uma tomada de decisão fundamentada sobre o processo de ensino e aprendizagem.
- Avaliar a adequação das decisões efetuadas pelos professores e, eventualmente, suscitar abordagens ou percursos alternativos.
- Proporcionar o contato e a reflexão sobre as potencialidades e limitações de diferentes abordagens, estratégias, metodologias e atividades.
- Desenvolver diferentes dimensões do conhecimento profissional dos professores. (REIS, 2011, p. 13)

Ainda segundo esse estudioso, existem alguns tipos de observação de professores. Neste estudo, seguimos o que Reis (2011) chama de Observação Formal, a qual segue a seguinte ordem:

1. Preparação para a observação, período no qual são explicitados os objetivos pretendidos pela pesquisa, bem como a explanação aos professores quais aspectos da aula estão sendo observados;
2. Observação da aula propriamente dita;
3. Análise dos dados recolhidos durante a observação;

4. Discussão com os professores sobre os aspectos a elogiar ou a melhorar nas aulas observadas;
5. Avaliação geral do processo, visando ao estabelecimento de planos de ação que beneficiem o aprendizado dos estudantes.

Assim, procuramos responder às seguintes questões durante o período de observação das aulas:

- Há gêneros textuais sendo utilizados durante as aulas de disciplinas diversas? Se positivo, como o professor os aborda em sala de aula?
- Que tipo de interação há entre professor-aluno-objeto de estudo, e qual a sua relevância para a aprendizagem dos conteúdos ministrados?
- De que forma o comportamento e a condução das aulas do professor afetam a compreensão desses conteúdos?
- Os conteúdos abordados em sala de aula são feitos de forma transdisciplinar ou de maneira isolada?

Nesse contexto, no período de 03 a 27 de outubro, passamos a acompanhar os professores em suas aulas no turno da tarde, às terças, quintas e sextas-feiras. Durante esse período de observação, aconteceram alguns imprevistos que impediram o seguimento normal das aulas. No total, foram vinte aulas observadas, sendo 10 de cada professor. Nessa etapa, analisamos tanto os materiais utilizados nas aulas quanto as práticas dos professores, a fim de percebermos se as concepções de língua e de gênero textual adotadas por eles condizem com as teorias que permeiam este estudo, bem como se há a presença de práticas transdisciplinares.

Ao percebermos que o horário de aulas era organizado em disciplinas distribuídas de maneira separada, notamos que, talvez, essa integração de áreas não fosse possível de acontecer. Assim, procuramos observar se, durante as aulas, esse olhar transdisciplinar sob os objetos de estudos ocorreu em algum momento. Como a análise dessas 20 aulas poderia tornar este estudo um pouco cansativo, repetitivo e pouco útil, optamos por trazer os resultados da análise de apenas cinco aulas, duas de cada professor e uma que ambos fizeram juntos na biblioteca da escola. Para fins de análise, escolhemos apenas as aulas que tiveram textos como parte das sequências didáticas aplicadas. Assim, escolhemos, para esta etapa de análise, as aulas de acordo com a distribuição exposta na tabela abaixo:

Quadro 9: Aulas escolhidas de acordo com os critérios de observação elencados

P1	P2	AMBOS
HISTÓRIA	ARTE	PORTUGUÊS
GEOGRAFIA	CIÊNCIAS	

Para que a exposição dessa etapa fique mais organizada, inicialmente relataremos os resultados observados nas aulas de P1 e, posteriormente, de P2. Antes de fazê-lo, entretanto, é importante mencionar que, no período de observação, nas aulas de Matemática, nem P1 nem P2 utilizaram o livro didático adotado pela escola. Sempre que havia aula de Matemática, os professores anotavam no quadro algumas operações numéricas de adição, subtração, multiplicação ou divisão para que os estudantes resolvessem; isso foi feito sem o auxílio de material didático algum. Como essa prática foi muito recorrente, optamos por não analisar essas aulas.

Além dessa prática, foi utilizado um material direcionado à preparação para a Provinha Brasil, exame externo que acontece anualmente com os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. Como não tivemos acesso a esse material, pois não poderia ser retirado da escola, optamos por não analisá-lo neste trabalho. Isso também ocorreu nas aulas de Língua Portuguesa. Dessa forma, analisaremos, aqui, apenas as aulas nas quais foram utilizados textos, independentemente da disciplina que foi ministrada na ocasião. Portanto, à medida que as aulas forem sendo descritas, comentaremos, também, a abordagem dos materiais didáticos nelas utilizados.

5.3.1 As práticas de P1

Iniciamos a observação das aulas de P1 no dia 03 de outubro de 2017. Nesse dia, os estudantes teriam aulas de Matemática e História. Após entrar em sala, P1 explicou aos estudantes que, a partir daquele dia, estaríamos acompanhando as aulas. Assim, houve um momento de apresentação no qual cada estudante disse seu nome e sua idade. Nesse momento, percebemos que a turma era mais comportada e respeitava os comandos de P1.

Como foi dito anteriormente, a aula de Matemática, neste dia, ocorreu com o auxílio de um material didático preparatório para a Provinha Brasil. Os estudantes fizeram exercícios desse livro e tiravam dúvidas quando necessário. P1 lia para os estudantes os comandos e eles realizavam as atividades. Mesmo sem ter acesso a esse material, circulamos pela sala e

podemos ver que o conteúdo abordado naquelas atividades dizia respeito à compreensão de como se mede a área de polígonos diversos. Os estudantes deveriam atender aos comandos propostos nos problemas, criar a figura e pintar a área de acordo com as instruções. Por mais que “problema matemático” seja um gênero textual, com estrutura e função bem definidas, não pudemos analisar os que foram resolvidos pelos estudantes, uma vez que P1 apenas pediu que eles abrissem o livro em determinada página e continuassem a atividade que já haviam começado.

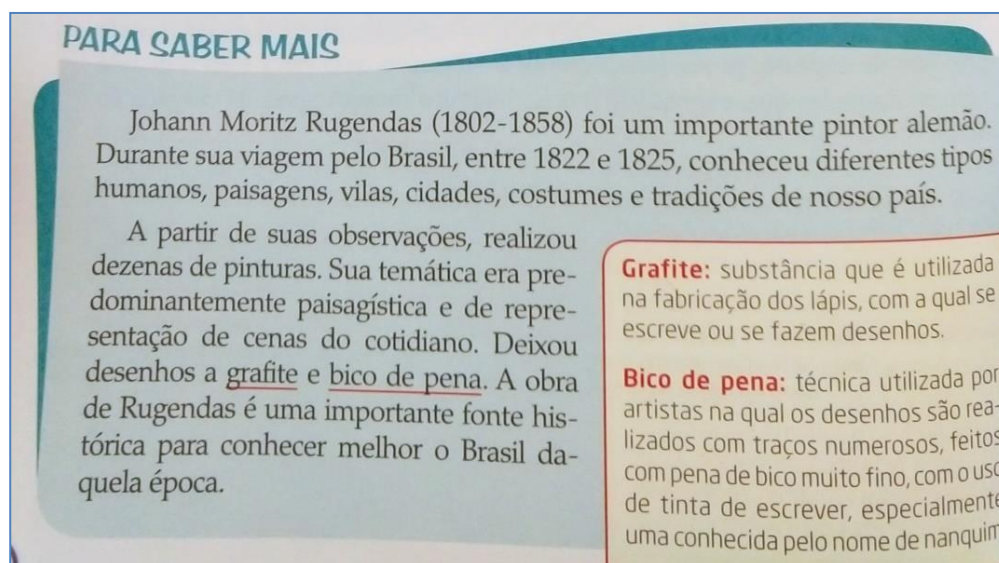
Após o intervalo, pudemos analisar, na aula de História, uma sequência didática em seu início, com a ajuda do livro didático. Nessa aula, percebemos que houve convergência entre os conteúdos propostos no Planejamento para esse bimestre, já analisado aqui, e o livro didático. Essa convergência se deu no tocante à temática trabalhada no livro: nessa ocasião, os estudantes estavam estudando a Unidade 3 do livro de História, intitulada: “Afrodescendentes: seu trabalho e sua cultura”. P1 nos informou que daria continuidade ao estudo dessa Unidade e faria, naquele dia, a retomada da atividade solicitada na aula anterior.

Nesse momento, os estudantes levaram os cadernos um a um para a professora checar a tarefa de casa. Essa atividade durou aproximadamente quarenta minutos. É importante ressaltar que essa atividade durou muito tempo, uma vez que os estudantes não tinham uma atividade para fazer enquanto esperavam sua vez. Após dar visto nos cadernos, P1 pediu que os estudantes pegassem o livro de história e abrissem na página 98, na qual havia uma atividade de leitura de imagem. Como se trata de uma atividade pequena, sua reprodução encontra-se a seguir:

Figura 8: Atividade do livro de História “Pequenos Exploradores”, p. 98



Figura 9: Atividade do livro de História “Pequenos Exploradores”, p. 98.



Ao abrirem os livros na página solicitada, os estudantes esperaram as instruções de P1 acerca do que precisariam fazer. Nesse momento, P1 leu o enunciado da atividade e pediu que os estudantes escrevessem suas respostas no caderno. Notamos que, assim como foi na aula de Matemática, P1 lê com os estudantes as orientações presentes no livro didático, mas não faz nenhuma preparação para o conteúdo que será trabalhado pelos estudantes naquele dia; há simplesmente a leitura do que está no material, sem considerar o conhecimento prévio dos aprendizes.

Antunes (2005) ressalta que isso acontece porque o livro didático e a grande quantidade de tarefas atribuídas aos professores os têm sobrecarregado. Isso tira deles a oportunidade de criar seu próprio programa ou curso. Tudo está no livro, às mãos dos professores, por isso, muitas vezes, apenas esse recurso é utilizado.

Quando terminaram de criar a legenda para a imagem, os estudantes quiseram ler em voz alta sua produção, todos ao mesmo tempo. Nesse momento, P1 organizou uma ordem de fala e todos que quiseram puderam ler suas respostas. Ao percebermos que poderia haver ali uma prática transdisciplinar, uma vez que era possível abordar aspectos relacionados à arte naquela aula, frustramo-nos, pois a atividade terminou apenas com a confecção da legenda para a pintura. Por se tratar de uma aula de História, apenas os aspectos históricos relacionados à pintura foram abordados de maneira breve e pontual.

Optamos por reproduzir acima a parte da atividade que vinha após a pintura, uma vez que nela havia informações importantes quanto ao artista que pintou a obra. Todavia, essa parte da atividade não foi lida por P1, o que também prejudicou a possível abordagem

transdisciplinar desse conteúdo. Passemos agora a refletir sobre a atividade quanto aos seus aspectos composicionais.

No enunciado da atividade de leitura, para se referir à pintura, são utilizadas as palavras “imagem” e “obra”. Por mais que na parte “Para saber mais” haja informações sobre o autor da pintura, bem como seu contexto de produção (o que muitas vezes não é trabalhado pelo professor, como foi o caso), o estudante é direcionado no enunciado a analisar apenas uma “imagem”, o que já o influencia quanto à forma como irá ler aquele texto.

Geraldi (2006, p. 64) diz que a leitura de um texto não pode exercer uma função aleatória em sala de aula. Para esse estudioso, com o uso de textos curtos o professor pode “exercer sua função de ruptura no processo de compreensão da realidade”. Isso tem a ver com o olhar transdisciplinar que temos discutido neste trabalho. É função do professor, por meio do texto, abrir as diversas percepções da realidade daquele estudante.

Na atividade em análise, poderiam ter sido explorados, naquela pintura, além de dados históricos, informações geográficas, recursos da Arte como cores, materiais utilizados na pintura, efeitos de luz e de sombra, primeiro e segundo plano, por exemplo; recursos linguísticos como a intertextualidade com o poema homônimo de Castro Alves *Navio negreiro*, comparações entre aquela época e a situação atual do negro no Brasil etc. Além disso, é possível apreender dos estudantes suas impressões e experiências diante da obra lida por meio da exposição oral.

Dessa forma, percebemos que a condução dessa atividade por P1 não explorou todas as possibilidades e a aula passou a ser apenas mais uma sobre a temática do bimestre: a questão do negro no Brasil. Notamos, também que, por mais que P1 escutasse as respostas dos estudantes, não houve interação entre eles, nem entre os aprendizes e o texto, por meio de uma compreensão oral. Houve apenas a criação de uma legenda para a pintura, baseada no que os estudantes puderam observar na imagem. Essa prática do uso da língua se assemelhou à ideia de língua como instrumento, apenas como transmissora de informações (cf. MARCUSCHI, 2008, p.59).

No final da aula, P1 pediu que os estudantes fizessem uma pesquisa sobre a escravidão no Brasil. Como orientação, escreveu no quadro o seguinte comando: “Pesquise na internet ou em livros didáticos como aconteceu a escravidão no Brasil e traga as informações escritas no caderno. Escreva no mínimo 10 linhas.”. Enquanto os estudantes escreviam o comando no caderno, P1 fez a chamada diária, registrando em uma folha os alunos que estavam ausentes. Nesse momento, um estudante alegou não ter acesso à internet ou a livros, então P1 autorizou que ele fizesse a pesquisa em dupla com outro colega. Após essa etapa, os estudantes foram

liberados. Notamos que não houve nenhuma orientação quanto as condições de produção desse texto, o que distancia essa atividade das recomendações esperadas.

Na quinta-feira, dia 05 de outubro, nos preparamos para acompanhar o segundo dia de observação das aulas de P1, porém, conseguimos assistir apenas à primeira aula, pois faltou água na escola e os estudantes foram liberados após o intervalo. Neste dia, vimos apenas a aula de Geografia. Nessa ocasião, a professora trouxe impressas algumas fichas (cf. Anexo 6) para distribuir aos estudantes.

Ao iniciar a aula, P1 perguntou aos estudantes em qual região eles moravam. Ao se deparar com respostas como “Recife”, “Ilha do Destino³”, “Brasil”, P1 reformulou a pergunta e questionou se eles moravam no litoral ou no sertão e se sabiam explicar por quê. Os estudantes responderam que moravam no litoral e um aluno justificou sua resposta alegando que já tinha ouvido a expressão litoral do Recife na televisão.

Consideramos rica essa prática de levar em conta o conhecimento prévio dos estudantes antes de se iniciar um conteúdo. Essa orientação pode ser encontrada nos PCN para o ensino de História e Geografia no 1º e 2º ciclos e condiz com uma prática eficaz na introdução de novos conceitos. De acordo com esse documento,

nas dinâmicas das atividades, propõe-se que o professor: valorize, inicialmente, os saberes que os alunos já possuem sobre o tema abordado, criando momentos de trocas de informações e opiniões; avalie essas informações, identificando quais poderiam enriquecer seus repertórios e suas reflexões; proponha novos questionamentos, informe sobre dados desconhecidos e organize pesquisas e investigações. (PCN, 1998, p. 53).

Dessa forma, P1 pôde observar quais eram os conceitos que as crianças já dominavam para, a partir daí, iniciar o estudo de novos conteúdos. Após essa etapa, P1 entregou as fichas aos estudantes e iniciou a leitura.

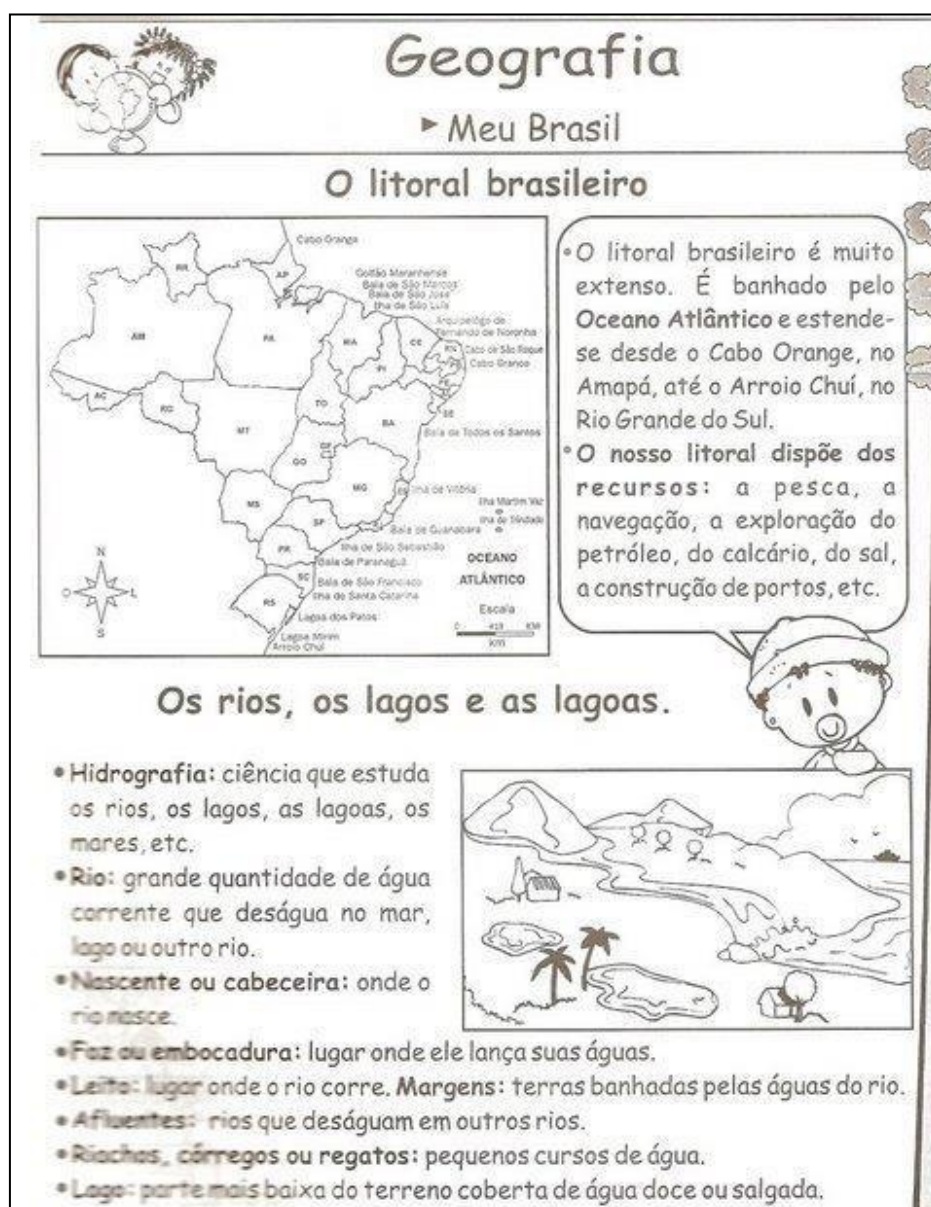
A primeira parte da ficha trazia o mapa do Brasil e informações sobre o litoral do país. Percebemos, na ficha, a presença dos gêneros mapa, *box* explicativo, ilustração e verbete. Todavia, nenhum deles foi explorado nesse material de maneira significativa. Os textos estavam ali apenas como fontes de informação acerca do conteúdo “O litoral brasileiro”. Dessa forma, o estudante, instigado pelo título da ficha, passa a ler de maneira superficial as informações ali presentes, sem se dar conta de que, para isso, há gêneros que conversam entre

³ Comunidade localizada no bairro de Boa Viagem, na qual muitos estudantes da escola municipal Karla Patrícia residem.

si e que cada um possui uma função comunicativa distinta. É fato que o tema abordado naqueles textos era o objeto de estudo, todavia, é preciso fazer com que nossos estudantes entendam que os textos têm funções e não são feitos por acaso.

Para fins de análise, disponibilizaremos, aqui, a ficha que foi distribuída aos estudantes:

Figura 10: Ficha distribuída aos estudantes na aula de Geografia



Durante a leitura da primeira parte da ficha, notamos que o mapa não foi abordado por P1 em nenhum momento da aula. Apenas a parte verbal da ficha foi lida. Isso tem a ver com usar o texto como pretexto para a realização de qualquer atividade. Concordamos com Lajolo (2009) quando ela diz que o texto, quando utilizado na escola, perde um pouco seu caráter

inicial, pois está fora de seu contexto. Para essa autora, “é do *texto no contexto* de sua produção, de sua circulação e de sua leitura que deve ocupar-se a escola, pois talvez os equívocos dos trabalhos escolares com texto residam no apagamento desse contexto.”. Dessa forma, distribuir textos diversos em prol da abordagem temática, por exemplo, pode diminuir a percepção desses textos. Vemos claramente na parte inferior da Figura 9 a presença de conceitos, porém não há nenhuma referência informando de qual material essas definições foram retiradas, descaracterizando o gênero verbete, por exemplo.

Acreditamos que os gêneros textuais devem ser abordados na escola tendo em vista o contexto a qual pertencem na realidade. Sabemos que, ao serem didatizados, esses gêneros deixam de ser ferramentas de ação social para virarem objetos de ensino. Todavia, sempre que for possível, é necessário aproximar nossos estudantes das condições reais de uso dos textos. Na atividade de Geografia em análise, P1 poderia ter disponibilizado dicionários aos estudantes, ou solicitado que eles os trouxessem para aula. Então, os aprendizes poderiam ler as definições no suporte adequado e ver onde e como esses textos são disponibilizados.

No decorrer da aula, P1 pediu que alguns alunos lessem em voz alta a ficha. Em seguida, pediu que os estudantes, individualmente, escrevessem uma história na qual as personagens utilizassem adequadamente as palavras que foram definidas na ficha.

Nesse momento, não foram dadas instruções de como seria essa “história”. Ao circular pela sala, percebemos que alguns estudantes tinham iniciado uma fábula; outros, um pequeno conto. Entretanto, a maioria deles não sabia como começar, pois não conseguiam iniciar o texto sem um comando mais específico. Sobre essa questão, Antunes (2005, p. 26) alerta que a produção de textos na escola é falha, visto que, muitas vezes, é uma prática que não possui qualquer valor interacional, “sem autoria, e sem recepção (apenas para ‘exercitar’), uma vez que, por ela, não se estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto.”. Assim, entendemos por que a maioria dos estudantes ficou confusa quanto à resolução da tarefa: eles não tinham um propósito bem definido de escrita.

P1 passou a circular entre os estudantes que não estavam entendendo a atividade a fim de auxiliá-los. Essa atividade durou toda a aula. Como a produção textual foi feita no caderno, os estudantes mostraram o texto à professora e alguns puderam terminar em casa.

A partir da prática de P1, pudemos perceber que há uma preocupação com a escrita e a leitura dos estudantes. Em muitas ocasiões, percebemos que P1 pedia que os estudantes voltassem e reescrevessem as palavras que estavam escritas sem correção ortográfica, bem como pedia que eles lessem com entonação adequada, respeitando a pontuação dos textos. Porém, notamos que não havia uma abordagem dos textos de maneira completa e os gêneros

lidos nas aulas não eram explorados de acordo com sua função social. Eram apenas lidos para discussão e temas. Percebemos, também, que não houve muita interação entre os estudantes em sala de aula. Nas poucas vezes em que eles se expressavam oralmente, era para expor as respostas dos exercícios realizados em classe ou em casa, sem refletir sobre aquelas atividades.

Nesse contexto, por mais que P1 organizasse suas aulas, confeccionasse fichas e estimulasse a leitura e a escrita de textos mesmo fora das aulas de português, as atividades vivenciadas pelos estudantes se resumiam ao que estava impresso nos materiais disponíveis. Não houve, em todos os momentos, a extrapolação daquelas atividades tendo em vista a realidade dos estudantes, o que seria a função de uma prática transdisciplinar.

A seguir, veremos como foram as aulas escolhidas para análise de P2.

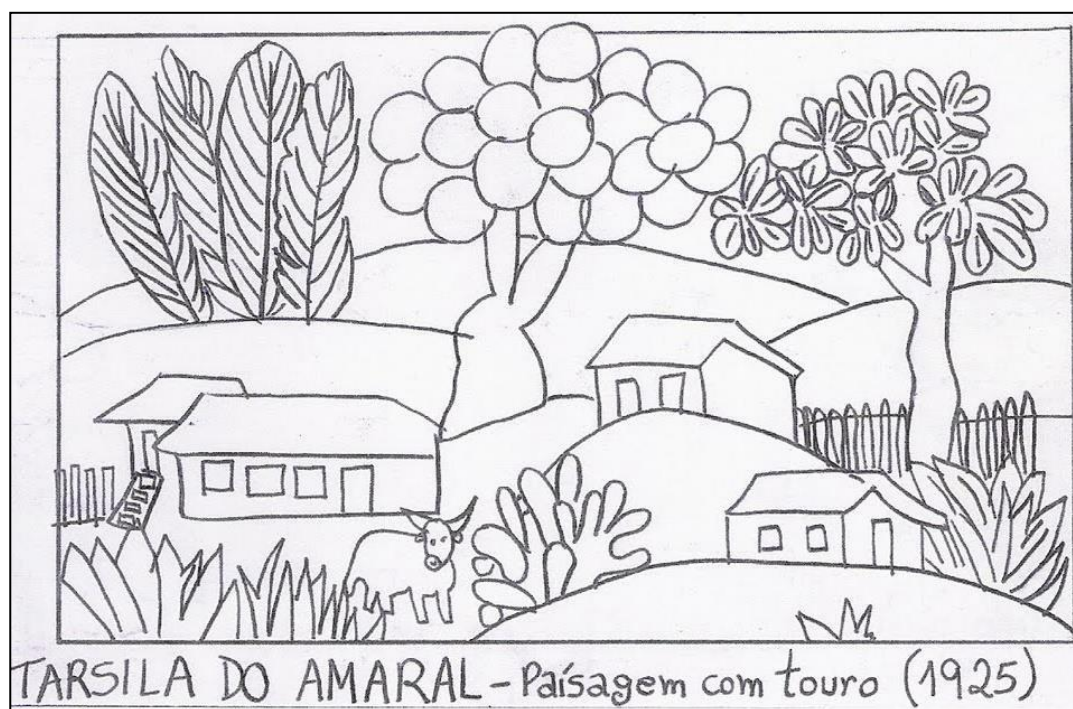
5.3.2 As práticas de P2

Diferentemente do que fez P1, ao entrar na sala de P2 para iniciar a observação, não fomos apresentados aos estudantes. A sala estava bastante barulhenta, pois as crianças falavam alto, todas ao mesmo tempo. Como já foi dito, observamos 10 aulas de cada docente, porém, para não nos estendermos muito, optamos por escolher, entre as aulas observadas, aquelas nas quais foram utilizados textos. Já que as aulas de História e Geografia, bem como os materiais utilizados, já foram contempladas na prática de P1, optamos por abordar, a partir de agora, as aulas de Artes e Ciências de P2.

A disciplina de Artes não possui um livro didático específico para a realização de atividades na escola. Por essa razão, toda a prática nessa disciplina é feita por meio de fichas e de comandos orais. Todos os anos, os estudantes recebem da Prefeitura do Recife um kit de materiais didáticos, o qual contém cadernos, lápis, canetas, borrachas, tesoura, lápis de cor, entre outros. Como o horário de aulas é fixo e os alunos já sabem quando haverá aula de Artes, geralmente, eles trazem o material de que precisam para as aulas. Todavia, naquela semana, o horário seguia uma nova sequência devido à programação de observação, o que gerou algumas dúvidas nos estudantes. Por essa razão, P1 e P2 pediram que eles trouxessem o material de Artes no início da semana e o deixassem na escola. Em cada sala de aula, há um armário no qual os professores guardam materiais. Dessa forma, quando precisaram usar lápis de cor, por exemplo, foi possível pegá-los nos armários.

Na aula de Artes que foi observada, P2 distribuiu uma ficha para os estudantes e pediu que eles pintassem o quadro que ela continha. O quadro em questão era de autoria de Tarsila do Amaral. Vejamos o quadro em questão abaixo:

Figura 11: Obra de Tarsila do Amaral disponibilizada aos estudantes em uma ficha de aula



Como pode ser observado na ficha completa (cf. Anexo 6.2), não há nenhum cabeçalho ou informação sobre a autoria do quadro além do que está na própria figura. Ao iniciar a aula, P2 não fez um resgate dos conhecimentos prévios dos estudantes, nem contextualizou a obra em análise. Os estudantes foram instruídos a, primeiramente, pintar a obra em questão do modo como bem entendessem. Em seguida, eles teriam que responder às perguntas relacionadas à obra. Assim, foram disponibilizados lápis de cor aos estudantes e cada um começou a pintar o quadro em sua respectiva ficha. Apesar de encontrarmos na ficha a inadequação ortográfica da palavra “paisagem”, P2 não fez essa observação durante a aula e nenhum estudante estranhou tal grafia. Quando questionamos P2 a respeito, recebemos a resposta de que aquela atividade tinha sido retirada da internet do modo como estava, e não houve como alterá-la.

Entre os sete objetivos gerais da área de Artes para o Ensino Fundamental nos PCN, para o 1º e 2º ciclos, destacamos o último, o qual nos traz a informação de que os estudantes devem ser capazes de

buscar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artistas, documentos, acervos nos espaços da escola e fora dela (livros, revistas, jornais, ilustrações, diapositivos, vídeos, discos, cartazes) e acervos públicos (museus, galerias, centros de cultura, bibliotecas, fonotecas, videotecas, cinematecas), reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias. (PCN, 1998, p. 39).

Assim, percebemos que o contato com obras artísticas é uma atividade válida e prevista nos documentos oficiais. Quando relembramos as instruções para esse período no *Diário Online* (cf. Tabela 8), percebemos que lá também é determinado como objetivo de ensino de Artes o contato com obras de artes diversas. Isso pode ser constatado quando retomamos tal objetivo, a saber: *estabelecer relações entre obras coreográficas e o contexto geral de sua criação*. Todavia, não é o que vemos na atividade em questão. Uma obra de Tarsila do Amaral foi distribuída aos estudantes, porém, sem contextualização. Foi pedido às crianças que apenas pintassem a obra, descaracterizando a escolha de cores original feita pela artista.

Aguardamos para ver se a obra original colorida seria apresentada aos estudantes para que pudessem compará-la com a que pintaram individualmente, mas isso não aconteceu. É o professor quem viabiliza o contato das crianças com as artes, pois, ao mesmo tempo em que aumenta o repertório dos educandos, desperta neles a criatividade, fazendo com que faça *links* entre o que está sendo estudado e sua própria vida. Para tanto, é preciso que o professor mostre aos estudantes as diversas formas de expressões artísticas e os conduza nessa interpretação. Entretanto, a ficha distribuída às crianças não cumpriu tal missão. Após a pintura da tela de Tarsila do Amaral, era preciso responder às questões que compunham a ficha. É o que comentaremos a seguir.

Para interpretar o quadro, os estudantes teriam que responder a questões que versavam sobre informações explícitas na obra, tais como: quais eram os seres vivos que estavam presentes na obra, se o espaço retratado na obra era rural ou urbano, se a casa que se via na pintura era de alvenaria ou de madeira. Imaginamos que questões como essas tentem buscar as motivações ou estilo de pintura da artista. Antunes (2005, p. 28), porém, nos alerta sobre esses tipos de leituras superficiais. Para essa autora, essas práticas deixam de lado “elementos de fato relevantes para sua compreensão global (como seriam todos aqueles relativos à ideia central, ao argumento principal defendido, à finalidade global do texto...)”.

Em seguida, outros questionamentos são feitos na ficha, porém, dessa vez, não estão relacionados às artes, mas a Geografia e a Ciências. Nesse momento, esperamos que P2

fizesse uma abordagem transdisciplinar, trazendo uma reflexão acerca dos elementos presentes na obra quanto à multiplicidade de olhares possíveis. É interessante que essas últimas perguntas também sejam disponibilizadas aqui para fins de análise.

Figura 12: Questões disponibilizadas aos estudantes a partir da obra de Tarsila do Amaral

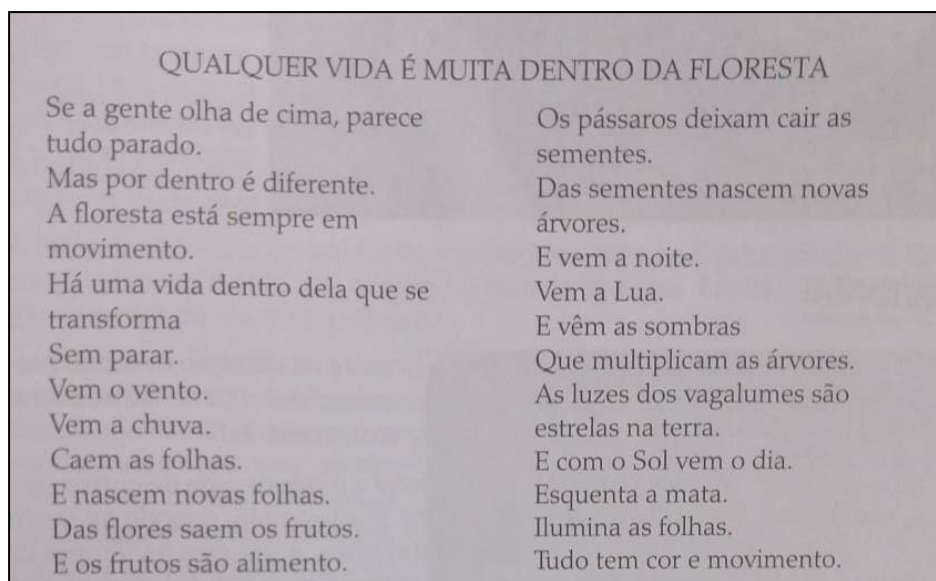
<p>6. Escreva os nomes das plantas que você consegue reconhecer na obra:</p> <hr/> <p>7. Estas plantas são originárias de qual região brasileira:</p> <p>A. Nordeste</p> <p>B. sul</p> <p>C. sudeste</p> <p>D. norte</p> <p>E. centro-oeste</p> <p>8. Qual a relação entre o touro e gente:</p> <p>Diferença _____</p> <p>semelhança _____</p>
--

Após a resolução da ficha, os estudantes mostraram-na a P2, e aguardamos que essas perguntas fossem retomadas por ele para uma discussão. Todavia, elas não foram comentadas, e os estudantes passaram a mostrar uns aos outros as pinturas que haviam feito. Após essa etapa, P2 perguntou se os estudantes gostaram da atividade e se queriam mais obras para pintar e distribuiu mais desenhos aleatórios para que as crianças pintassem, imagens que não tinham nenhuma ligação com a obra de Tarsila do Amaral que eles acabaram de conhecer.

Analisando a ficha distribuída nessa aula, observamos uma gama de possibilidades no tocante à abordagem da tela de uma forma transdisciplinar. Se passássemos a considerar o gênero em análise, P2 poderia ter contextualizado a obra, ter comentado sobre o estilo de Tarsila do Amaral, ter trazido questões a respeito da temática e da disposição das imagens na tela, além dos suportes nos quais os estudantes poderiam encontrar mais obras da artista. No que diz respeito à transdisciplinaridade, P2 poderia ter aproveitado as questões de 06 a 08 e ter feito um *link* com a flora brasileira, bem como com as regiões onde essa flora pode ser encontrada. Percebemos que a maioria dos estudantes deixou em branco as questões 6 e 7, por desconhecerem tais informações. Isso deveria ter servido de mote para a retomada dessas perguntas e para o enriquecimento do repertório da aula. Ter um olhar transdisciplinar diante do objeto de estudo que está ao nosso alcance é uma tarefa que exige abertura, como foi dito anteriormente (cf. NICOLESCU, 1999). Não compreendemos qual era o objetivo pretendido com a questão 8 desse exercício.

Na semana seguinte, observamos uma aula de Ciências na qual foi utilizada uma atividade do livro didático adotado pela escola. Seguindo o critério adotado por nós sobre analisar como os gêneros textuais são abordados pelos professores e nos materiais didáticos adotados por eles, destacamos uma aula em que isso ocorreu. Vejamos agora o texto motivador da unidade intitulada “O problema do desmatamento”.

Figura 13: Texto motivador para uma atividade de interpretação na aula de Ciências



Antes de ler o texto, o livro didático faz uma retomada de conhecimentos prévios dos estudantes referentes à questão das consequências do desmatamento, tema já vivenciado por eles durante o ano letivo. Na aula observada, P2 leu essa introdução e pediu que alguma criança se voluntariasse para ler o texto motivador. Ao fazer isso, vários estudantes se disponibilizaram, e P2 escolheu um deles para iniciar a leitura.

Podemos perceber que o texto motivador é um poema, porém, nem o livro didático nem o professor se referem a ele como tal. Ambos o chamam simplesmente de “texto”. Chamar o texto pelo seu nome pode auxiliar o estudante a construir expectativas de leitura e amparar sua percepção do que irá ler (cf. ANTUNES 2013).

Acreditamos que, a partir do momento em que o professor domina a questão dos gêneros textuais, passa a auxiliar melhor a condução dos seus estudantes nas práticas de leitura. Saber que o poema é um gênero no qual os autores expressam sua visão de mundo de maneira subjetiva ajudaria as crianças a entender o tom do texto em prol da preservação da natureza, por exemplo.

Quando a leitura do poema foi concluída, em nenhum momento foram comentadas as características composicionais ou funcionais desse texto e, mais uma vez, o gênero foi utilizado como pretexto para a discussão de um tema. Na sequência da atividade, é explicado aos estudantes, por meio de uma frase, que o texto lido foi feito por professores indígenas do povo Ticuna, que vive na Amazônia.

Nesse momento, o livro traz uma fotografia de um índio segurando uma ave (cf. ANEXO 6.3). Na legenda da fotografia, temos a seguinte frase: “Os povos indígenas têm uma estreita ligação com todos os componentes do ambiente”. Ao fazer a leitura da fotografia, alguns estudantes perguntaram a P2 se o índio fotografado fazia parte do povo Ticuna, mencionado anteriormente, porém P2 não soube esclarecer tal questionamento. O livro didático também não trazia essa informação. Por isso, é importante que o professor planeje as aulas antes de ministrá-las. Assim, seria possível antecipar possíveis dúvidas dos estudantes diante do conteúdo com o qual entrariam em contato.

Até esse momento, vimos que dois gêneros foram utilizados nessa atividade e nenhum foi trabalhado quanto a sua funcionalidade na sociedade. Tanto o poema quanto a fotografia ilustram o livro e servem como simples ilustrações da temática que seria abordada. Todavia, por mais que a aula tenha sido iniciada com uma discussão sobre o desmatamento, os textos escolhidos para inserir os estudantes nessa temática não ajudaram nessa tarefa. Ambos trazem uma visão positiva sobre a natureza, o que contrasta com a questão do desmatamento.

Seguindo a sequência da proposta do livro, os estudantes entraram em contato com uma atividade. É interessante que transcrevamos as instruções que se seguiram do modo que apareceram no livro didático:

Quadro 10: Comando da atividade de Ciências (cf. ANEXO 6.3)

ATIVIDADE

Releia o texto e tente imaginar como um Ticuna se sente na situação descrita, isto é, qual a relação entre o ticuna e o ambiente harmonioso descrito no texto. Escreva suas ideias no caderno, ou represente-as por meio de um desenho.

Nesse comando, podemos recuperar alguns princípios transdisciplinares discutidos por nós neste trabalho: a necessidade de se colocar no lugar do outro e olhar para si como parte do meio ambiente que nos cerca, a expressão do ponto de vista pessoal acerca do tema suscitado pelo texto, abrindo espaço para multiplicidade de possibilidades de resposta, a extrapolação da atividade por meio da exposição das próprias ideias sobre o que foi aprendido ou da

criação de um desenho (momento que envolve expressão artística). Isso diz respeito à tentativa de religar os conhecimentos aprendidos na escola, estimulando um novo olhar sob os objetos de conhecimento. (cf. SANTOS, 2014).

Essa atividade foi solicitada como tarefa de classe, e os estudantes que tivessem dúvidas poderiam realizá-la em duplas. Como observamos na prática de P1, P2 também não orientou os estudantes quanto à produção do texto que era exigido às crianças. O comando “escreva suas ideias no caderno” é muito vago para a quantidade de possibilidades. Como o segundo comando era mais claro para os estudantes, já que apresentava a opção de fazer um desenho, praticamente toda a turma o escolheu. Percebemos que não há o trabalho sistemático com os gêneros textuais na prática de P2. Os textos são lidos apenas para que sirvam de mote para a discussão de temas e a resolução de atividades. Não vemos, aqui, um trabalho real com o gênero textual, muito menos com a função desses textos em sociedade.

O tema do poema não foi retomado para discussão, bem como as informações nele contidas, muito menos sua estruturação em versos ou função social. A fotografia do índio (que não foi identificado) também não foi discutida. Os estudantes escreveram textos ou criaram um desenho livre expressando suas ideias. P2 perguntou se alguma criança gostaria de ler o texto produzido ou mostrar o desenho aos demais. Alguns se voluntariaram e foram até a frente da sala apresentar sua produção. Foi interessante, nesse momento, perceber que a maioria dos estudantes fez textos opinativos ou desenhos que abordavam o problema do desmatamento, embora os textos expostos na atividade trouxessem outra visão sobre a natureza: a diversidade e a convivência harmoniosa entre índios-animais-natureza. Nesse contexto, fica claro que os textos não serviram como motivadores para a produção textual, uma vez que sequer foram discutidos ou auxiliaram no despertar de uma reflexão acerca do desmatamento.

Concordamos com Lopes-Rossi (2012) quando ela admite que nem sempre o contato com um gênero textual suscitará em sua produção, porém, ao lermos um texto, é preciso abordá-lo também de acordo com suas especificidades, tanto composicionais quanto funcionais, o que não aconteceu na atividade que acabamos de descrever.

Após a observação das aulas de P2, pudemos refletir sobre suas práticas e chegamos à conclusão de que elas espelham a concepção de língua como instrumento (cf. MARCUSCHI, 2008), uma vez que, nas aulas, tanto dos textos trabalhados pelo material didático, quanto na fala de P2, limitavam-se a transmitir informações, sem haver reflexão sobre o que estava sendo lido/ouvido. Aspectos como contexto de produção dos textos, sua função social, o papel

dos interlocutores, características composicionais e suporte/circulação foram deixados de lado.

5.3.3 Análise de uma aula de Língua Portuguesa ministrada em conjunto por P1 e P2

Em duas ocasiões, durante o período de observação, as turmas do 5º ano ficaram juntas na biblioteca da escola para a realização de atividades em conjunto. Isso aconteceu quando ambos os professores trabalhariam a mesma atividade naquele dia e, nas duas ocasiões, foi planejada a exibição de vídeos. Como há na escola apenas um projetor, as turmas ficaram juntas na execução dessas atividades. Em uma delas, os estudantes tiveram aula de História e na outra, de Língua Portuguesa. Como já refletimos sobre uma aula de História neste estudo, escolhemos, desta vez, uma aula de Português para analisar. Essa aula fecha os comentários acerca das práticas dos professores durante a fase de observação e coleta de dados.

Ao chegar à escola na sexta-feira, dia 20 de outubro de 2017, fomos informadas que as turmas do 5º ano teriam aula na biblioteca. Como ainda não tinha dado a hora de início das aulas, conversamos com P1 sobre o planejamento para a aula daquele dia. Na ocasião, P1 informou que as turmas trabalhariam o gênero textual debate, e, para isso, deveriam assistir a dois pequenos vídeos motivadores. Por essa razão, eles assistiriam aula na biblioteca.

A ideia de P1 e P2 era que cada turma assumisse uma posição no debate, a partir da temática abordada nos vídeos. Quando deu a hora, nos dirigimos para a biblioteca para organizar os estudantes para a atividade. Seguindo o horário da sexta-feira, os alunos teriam naquele dia aulas de Ciências e Português respectivamente, porém, foi-nos avisado que, devido à atividade programada, eles só teriam aula de Língua Portuguesa naquele dia.

A aula foi iniciada por P1, que questionou os alunos sobre a opinião deles acerca do trabalho infantil. As turmas se manifestaram e foi preciso pedir ordem de forma mais enfática naquele momento. Para isso, P1 teve que alterar o tom de voz algumas vezes. Enquanto esse momento de interação acontecia, P2 preparava o computador para a exibição de dois vídeos.

Quando tudo estava pronto, P1 explicou aos estudantes que eles veriam um vídeo e que deveriam ficar muito atentos, pois seriam questionados posteriormente. Não houve explanação sobre os objetivos pretendidos com essa atividade, nem o que deveria ser observado no vídeo durante sua exibição. O primeiro vídeo exibido foi uma animação em forma de curta-metragem intitulado “A pequena vendedora de fósforos”. Durante a exibição do curta, os estudantes de mantiveram atentos.

Após a exibição do primeiro vídeo, P1 fez algumas perguntas aos estudantes, que versavam sobre as ações do curta. Como muitas crianças queriam responder, P1 pediu que levantassem a mão durante a oralização das respostas.

Nesse momento, percebemos que não foi mencionado aos estudantes o fato de o curta ter sido baseado no conto “A menina dos fósforos”, do autor dinamarquês Hans Christian Andersen. Como já conhecíamos ambas as produções, pudemos fazer o *link* entre elas, porém as crianças não tinham esse conhecimento prévio. Perdeu-se aí a oportunidade de ampliar o repertório daqueles aprendizes.

Para contextualizar esse vídeo (cujo *link* de acesso se encontra nas referências desse trabalho), é interessante que resumamos o seu conteúdo. Trata-se da história de uma menina que vendia fósforos nas ruas geladas da Rússia, em pleno inverno. Por não ter vendido um fósforo sequer, decide não voltar para casa e tenta se aquecer, acendendo os fósforos. Porém, quando os fósforos acabam, a menina não resiste ao frio intenso e vem a óbito.

Enquanto P1 fazia as perguntas às crianças sobre o curta visto, tomamos nota e as apresentaremos abaixo:

1. O que vocês acharam do vídeo?
2. O que a menina estava fazendo na rua?
3. Qual foi a parte da história que você mais gostou?
4. Quem poderia resumir o enredo?

Esse momento de perguntas e respostas durou aproximadamente meia hora. Após essa etapa, P2 escreveu no quadro a seguinte pergunta: “É correto uma criança ter que trabalhar?”. Antes que as crianças respondessem, foi orientado que escrevessem suas respostas no caderno. Por mais que a atividade escrita seja uma ferramenta necessária para organizar a fala, essa prática não se constitui como um exemplo de trabalho com um gênero típico da oralidade; trata-se da oralização de um texto escrito, o que é bem diferente. É importante lembrar que gêneros orais, como o debate, constitui-se com o apoio do texto escrito, mas não se limita apenas a isso.

Concordamos com Ribeiro (2009) quando a autora afirma que a função da escola não é apenas a de expor conhecimento. Temos visto que, nessa tarefa, muitas vezes, as práticas escolares têm se desvinculado das práticas sociais, como vimos nas aulas anteriores analisadas neste estudo. Na tentativa de construir a cidadania e a formação do pensamento crítico dos estudantes, é interessante que se promova na escola o estímulo à argumentação. Para que isso aconteça, segundo essa autora, “é necessário não somente que a escola reconheça capacidades

argumentativas que os alunos trazem em sua bagagem cultural, mas incluía em seus propósitos educativos o aprimoramento dessas capacidades”. (RIBEIRO, 2009, p. 57).

Na atividade proposta pelos professores, notamos a valorização da exposição oral das crianças. Porém, para que atividades como essa atinjam o objetivo pretendido, é necessário que os estudantes sejam ensinados a argumentar de acordo com o contexto de produção de um gênero argumentativo oral.

Sabemos que desde muito cedo as crianças aprendem a argumentar e a defender seu ponto de vista. Cabe à escola aprimorar essas habilidades que as crianças já possuem, fazendo-as conhecer que existem textos orais utilizados em situações formais. Do contrário, essas atividades na escola se limitarão apenas à exposição oral de ideias e pensamentos, sem organização ou objetivo.

Ainda segundo Ribeiro (2009, p. 64), há uma dificuldade grande de se inserir gêneros orais na escola. Como P1 e P2 se propuseram a trabalhar, naquela ocasião, com o gênero debate, seria necessário que, antes de fazê-lo, os estudantes entendessem como esse gênero oral se apresenta. Isso poderia ser feito a partir do contato com exemplos desse gênero. A estudiosa assegura que essa dificuldade se dá devido ao grande desafio que é organizar um acervo de gêneros orais para serem trabalhados na escola. Segundo ela, priorizam-se muito mais os textos escritos, em detrimento dos orais.

Dando continuidade à sequência preparada por P1 e P2, tivemos a oralização das respostas dos alunos a respeito dos questionamentos escritos no quadro. Nesse momento, P2 dividiu o quadro em duas partes e escreveu de um lado o nome dos estudantes que concordavam com a possibilidade de a criança trabalhar e, do outro, os que discordavam de tal prática.

Em seguida, as turmas foram organizadas em dois grandes grupos: os que argumentariam a favor e os que argumentariam contra o trabalho infantil. Nessa etapa, houve uma espécie de frustração no semblante dos estudantes que ficaram no lado que defenderia essa prática. Um aluno argumentou que, por mais que estivesse naquele lado, não achava correto ver crianças trabalhando, mas entendia que muitas precisavam trabalhar para ajudar seus pais.

Após a divisão dos grupos, os estudantes deveriam escolher entre si os alunos que iam expor os argumentos oralmente, enquanto os demais escreveriam seu ponto de vista no caderno. Foi estipulado o tempo de 30 minutos para que os grupos escolhessem seu representante e escrevesse os argumentos. Todavia, notamos que alguns alunos não

cumpriram o comando adequadamente e se puseram a fazer outras atividades, como desenhar ou conversar.

Notamos que, no decorrer dessa atividade, P2 se ausentou várias vezes da sala, enquanto P1 atendia a alguns alunos que tinham dúvidas sobre a realização da atividade.

Para Ribeiro (2009, p. 68), “o processo de construção dos argumentos corresponde a um momento valioso no processo de interlocução, pois representa o marco operatório na atividade argumentativa.” Para isso, é fundamental, segundo a autora, que o indivíduo conheça bem o assunto em questão para construírem seus argumentos. Todavia, as crianças do 5º ano não tinham sido, até o momento, informadas sobre tal temática, passando a escrever apenas impressões pessoais sobre o tema.

Quando o tempo estipulado acabou, os professores pediram que um representante de cada grupo se posicionasse em frente à turma para ler os argumentos formulados pelo grupo em defesa de um ponto de vista. Essa prática não constitui o que Schneuwly (2011) chamou de “oral espontâneo”. Trata-se de uma escrita oralizada. Para esse autor, esta se caracteriza como “uma vocalização, por um leitor, de um texto escrito”. Refletindo sobre essas questões, percebemos que aquela atividade não se tratava realmente de um debate. Talvez, a fim de controlar a disciplina da sala, P1 e P2 estipularam regras que acabaram espelhando mais uma atividade de escrita para posterior leitura em voz alta.

Após a leitura dos “argumentos” escritos pelos alunos, percebemos, como apontou Ribeiro (2009), que espelham uma “produção argumentativa rarefeita, baseada puramente em impressões pessoais, sem dar conta de colocar em discussão os parâmetros contextuais da questão em pauta.” Era possível resgatar, a partir do vídeo e do conhecimento de mundo das crianças, diversos dados que poderiam auxiliar na construção desses argumentos, mas isso não foi feito.

Após essa etapa, os alunos foram liberados para o intervalo. Ao voltarem, P1 explicou que eles veriam um segundo vídeo que serviria de base para a tarefa que seria passada para casa. O segundo vídeo, com duração de 5 minutos e 36 segundos, traz dados estatísticos sobre o trabalho infantil no Brasil. Trata-se de um vídeo informativo, produzido por uma ONG, com o apoio da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República e Ministério Público do Trabalho. Ao pesquisar sobre esse vídeo, descobrimos que foi feito em 2014 (o *link* desse vídeo também se encontra nas referências desse trabalho).

P1 explicou aos estudantes que iria exibir o vídeo duas vezes para que eles anotassem os dados que considerassem importantes no material. Após a exibição, pediu que alguns estudantes se posicionassem sobre as informações apresentadas no segundo vídeo. Esse

momento durou aproximadamente 20 minutos. Em seguida, P2 escreveu no quadro as instruções da tarefa que as crianças teriam que realizar em casa. A atividade consistiu no seguinte comando: *“Faça uma pesquisa sobre a exploração do trabalho infantil no Brasil. Selecione textos, frases, fotos, gráficos, análises de dados estatísticos e desenhos, entre outros e crie um mural. Se preferir recorte as imagens em revistas ou jornais.”*.

Ao perguntarmos aos professores se essa sequência didática teria sido formulada por eles, a resposta foi negativa. Disseram que a encontraram na internet, mas não souberam informar a fonte.

Tendo em vista os aspectos transdisciplinares defendidos por nós neste estudo e o uso dos gêneros textuais escolhidos, passemos, agora, a refletir sobre a sequência didática que foi realizada por P1 e P2.

Acreditamos que o primeiro vídeo apresentado aos estudantes poderia ter sido uma rica oportunidade de se discutir uma série de questões, principalmente aquelas relacionadas ao contexto de produção desse material.

Quando consideramos o contexto de um texto, ao mesmo tempo estamos valorizando suas condições de produção como gênero e oportunizando aos estudantes a possibilidade de conhecer realidades distintas das que eles têm acesso. Para que isso aconteça, é necessário que o professor domine o gênero que apresenta aos discentes, pois assim terá as ferramentas necessárias para abordá-lo de maneira rica em sala de aula.

Dessa forma, o contato com gêneros textuais não apenas faz com que o discurso dos estudantes se torne mais rico, como apresenta a eles situações que representam uma realidade muito maior do que a que o aprendiz teve acesso até aquele momento, pois representam dados sociais, falam de pessoas que atuam no mundo (cf. BAZERMAN, C, In. BAWARSHI & REIFF, 2010. p.15). Ou seja, é importante que, ao escolher qualquer que seja o gênero para se trabalhar em sala de aula, os professores o contextualizem e o apresentem de maneira mais completa possível aos estudantes.

Ao escolher os vídeos para aquela aula, além de contextualizar os gêneros quanto a suas características composicionais e funcionais, os professores poderiam abordá-los levando em conta aspectos transdisciplinares. Uma possibilidade para o primeiro vídeo seria explanar um pouco sobre o clima da Rússia no inverno e outros aspectos geográficos; sobre as condições históricas da época em que viviam as personagens retratadas no vídeo; fazer uma reflexão comparativa entre a realidade apresentada no curta e a situação das crianças brasileiras que se encontram vendendo na rua, por exemplo; ouvir as experiências pessoais dos estudantes que já tiveram contato com o trabalho, mesmo tão jovens (uma vez que é

comum encontrarmos crianças nessa situação no Brasil), a fim de despertar nos aprendizes o senso de solidariedade e empatia. Enfim, havia possibilidades diversas de despertar nas crianças múltiplos olhares diante daquele objeto de estudo.

Segundo Gonçalves (2017), quando os estudantes são apresentados a textos em situações didáticas, passam a inferir informações a respeito deles. Essas inferências favorecem a compreensão dos textos, por isso devem ser estimuladas pelos professores. Nesse sentido, a autora assegura que “a atividade inferencial pode proporcionar a leitura dos implícitos, uma vez que o leitor é chamado a demonstrar seus conhecimentos pessoais (enciclopédicos, linguísticos, ideológicos, sociais, históricos etc.)”. (GONÇALVES, 2017, p. 36).

Dessa forma, concordamos com a prática dos professores quando perguntaram aos estudantes o que pensavam sobre as questões apresentadas nos vídeos. Todavia, o gênero que seria vivenciado pelos aprendizes naquela ocasião não seria igual aos que foram apresentados a eles. Por isso, faltou na prática dos docentes, um maior domínio do gênero oral debate. Acreditamos que, antes de vivenciar um gênero, é necessário que o estudante saiba como fazê-lo. Assim, é primordial que os docentes também o dominem para que possam explicá-lo com propriedade.

Após a análise dos dados coletados, percebemos algumas lacunas tanto teóricas quanto metodológicas nas práticas de P1 e P2. Assim, elaboramos uma proposta de intervenção que visou auxiliá-los. É o que apresentaremos no capítulo a seguir.

6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Diante desse quadro, optamos por aplicar aos professores duas oficinas: uma sobre a teoria dos gêneros textuais e outra sobre transdisciplinaridade e transposição didática. A primeira abordaria conceitos teóricos sobre os gêneros textuais e a segunda, a questão da transdisciplinaridade vinculada ao ensino. Por meio dessas oficinas, procuramos trazer para os docentes conhecimentos acerca das teorias mencionadas, a fim de auxiliá-los em suas práticas no dia a dia. Mais especificamente, objetivamos trazer para eles novas formas alternativas de utilizar os gêneros textuais em sala de aula de uma maneira transdisciplinar.

Posteriormente, foram combinadas com P1 e P2 datas para que fosse iniciada a produção de algumas sequências didáticas com base nos conhecimentos construídos nas oficinas. Essas atividades seriam aplicadas aos estudantes no mês de novembro.

A seguir, veremos como essas oficinas foram planejadas e desenvolvidas.

6.1. Contextualização da Proposta de Intervenção

Foram agendadas com os professores duas datas para as oficinas. A primeira aconteceu no dia 28 de outubro, ocasião em que os professores se encontravam reunidos na escola para planejamento. Foi escolhida essa data porque os estudantes não se encontravam na instituição por se tratar de um sábado; assim, não seriam comprometidos se seus professores tivessem que se ausentar da sala de aula. Esse encontro teve a duração de quatro horas, as quais foram organizadas em momentos teóricos e práticos. A segunda oficina foi agendada para o dia 30 de outubro e seguiu a mesma estruturação da anterior. Vejamos, na tabela abaixo, como foram organizadas as oficinas.

Quadro 11: Roteiro de aplicação das oficinas aos professores

DATA	OFICINA	OBJETIVOS	ATIVIDADES REALIZADAS	MATERIAL UTILIZADO
------	---------	-----------	-----------------------	--------------------

<p>28/10/17</p> <p>(8h às 12h)</p>	<p>Gêneros textuais: características e funcionalidades</p> <p>(Duração: 4 horas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a teoria dos gêneros textuais e suas perspectivas de ensino segundo as ideias de Marcuschi (2008/2012) e Antunes (2013); - Oportunizar o contato dos docentes com gêneros de diversos domínios discursivos; - Diferenciar gênero textual de tipo textual; - Refletir sobre o uso dos gêneros textuais em sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explanação dos objetivos da oficina; - Dinâmica dos gêneros textuais (disponibilização de cópias de gêneros diversos para que os professores falassem sobre os aspectos composicionais e funcionais dos gêneros); - Apresentação de <i>slides</i> contendo gêneros diversos (não verbais e mistos); - Apresentação em <i>slides</i> das ideias teóricas de Marcuschi (2008) e Antunes (2013) acerca dos conceitos de gênero textual, tipo textual e domínio discursivo; - Distribuição e leitura dialogada do texto “Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação”, de Luiz Antônio Marcuschi (In. KARWOSKI 2012); - Retomada dos gêneros textuais analisados na parte inicial da oficina, a fim de analisa-los quanto à classificação, ao tipo e ao domínio discursivo ao qual estão inseridos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cópias de gêneros textuais escritos diversos (contos, receitas, poemas, cartas, notícias, canções, listas, entre outros); - Retroprojektor para a exibição dos <i>slides</i>; - Pincel para quadro branco; - Cópias do texto “Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação”, de Luiz Antônio Marcuschi (In. KARWOSKI 2012); - Folhas A4 disponibilizadas aos docentes para possíveis anotações.
<p>30/10/17</p> <p>(13h30 às 17h30)</p>	<p>Um olhar transdisciplinar para a prática docente.</p> <p>(Duração: 4 horas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o conceito de transdisciplinaridade e diferenciá-lo de outros como multi, pluri e interdisciplinaridade; - Refletir sobre a integração das disciplinas no dia a dia escolar; - Oportunizar o contato dos professores com atividades transdisciplinares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade de motivação: pintando mandalas; - Reflexão sobre a composição da mandala e sua relação com o conhecimento; - Reflexão sobre a prática disciplinar, atentando para seus prós e contras; - Apresentação em <i>slides</i> de um resumo das ideias teóricas de Nicolescu (1999) acerca do conceito de transdisciplinaridade; - Distribuição de cópias de duas sequências didáticas transdisciplinares; 	<ul style="list-style-type: none"> - Cópias Mandalas para pintar; - Lápis de cor; - Projetor para a exibição dos <i>slides</i>; - Pincel para quadro branco; - Cópias de duas sequências didáticas com princípios transdisciplinares - Cópias do texto “Gaiolas e asas”, de Rubem Alves;

			<ul style="list-style-type: none"> - Retomada do conceito de gênero textual apresentado na oficina anterior; - Escolha dos gêneros que seriam trabalhados pelos professores na sequência didática transdisciplinar a ser aplicado pelos docentes em novembro; - Organização do cronograma de confecção e aplicação sequências didáticas transdisciplinares. - Fechamento do encontro com a leitura do texto “Gaiolas e asas”, de Rubem Alves. <p>Disponível em: https://contadoresdestorias.wordpress.com/2012/02/19/gaiolas-e-asas-rubem-alves/. Acesso em: 15 out. 2017.</p>	Folhas A4 disponibilizadas aos docentes para possíveis anotações.
--	--	--	---	---

6.2 Aplicação das Oficinas

Inicialmente, tivemos alguns problemas quanto à escolha dos dias em que seriam aplicadas as oficinas. Foi-nos informado que os estudantes não poderiam ficar na sala de aula sem a presença dos seus respectivos professores. Por essa razão, escolhemos duas datas nas quais haveria expediente na escola, mas o quantitativo de alunos seria menor. Dessa forma, outro professor de apoio ou algum estagiário poderia ficar no lugar de P1 e de P2.

Nesse contexto, foram escolhidas as datas: 28 de outubro, um sábado, visto que, nesse dia, os professores estavam fazendo a reposição de um dia letivo, não trabalhado durante a greve ocorrida no mês de junho de 2017; e 30 de outubro, uma terça-feira que estava determinada no calendário como Conselho de Classe. Nessa última data, os professores colaboradores foram liberados para participar da oficina por estarem com o *Diário Online* atualizado.

6.2.1 Oficina 1: Gêneros textuais: características e funcionalidades

A primeira oficina teve como objetivo principal apresentar aos docentes a teoria dos gêneros textuais, já que foi observada, no período de coleta de dados, uma lacuna a respeito dessa questão. Além disso, era preciso oportunizar aos professores o contato com gêneros textuais diversos, pois não percebemos durante o acompanhamento das aulas o cuidado com uma seleção de textos para compartilhar com os estudantes; geralmente, eram trabalhados apenas aqueles que estavam disponíveis nos materiais didáticos. Outro ponto que quisemos destacar para os professores nessa oficina foi a diferenciação entre gênero textual e tipo textual, principalmente para P2, que demonstrou essa lacuna em uma de suas respostas apresentadas no questionário que foi aplicado no início deste estudo. Nesse contexto, procuramos fazer com que os docentes voluntários refletissem um pouco sobre sua própria prática, confrontando as teorias apresentadas pela pesquisadora com as atividades comumente desenvolvidas por eles no dia a dia.

No primeiro dia de oficina, os professores foram reunidos na biblioteca da escola, já que era lá que podemos montar os equipamentos de multimídia necessários para este primeiro momento (computador e *Datashow*). Inicialmente, foi disponibilizada aos professores uma série de gêneros textuais impressos para que pudessem analisá-los quanto à estrutura e à classificação.

Nesse momento, os professores agiram de maneira espontânea, expondo, sem nenhuma intervenção da pesquisadora, seus conhecimentos acerca de quais gêneros textuais estavam diante deles.

Complementando essa etapa, também foram projetadas, em *slides*, imagens de gêneros textuais não verbais e mistos (charges, tirinhas, anúncios publicitários, placas, entre outros). Nessas projeções, os professores entraram em contato com mais gêneros e, à medida que apareciam, iam falando a respeito do que se tratava. Nessa etapa, os professores puderam se expressar oralmente acerca das características composicionais de cada gênero exposto, a fim de nomeá-los. Após fazê-lo, deveriam comentar sobre como chegaram a essa conclusão.

Após esse momento, foram apresentados em *slides* os conceitos de tipo textual, gênero textual e domínio discursivo à luz das ideias de Marcuschi (2008/2012) e Antunes (2013), bem como o que esses teóricos trazem a respeito do uso desses textos em sala de aula. Assim, os professores puderam entrar em contato com questões teóricas sobre os gêneros textuais e debater, junto com a pesquisadora, sobre a estrutura deles, sua função social, além de questões como intencionalidade discursiva, intergenericidade e contexto de produção.

Após essa etapa teórica, foi distribuído aos docentes um material teórico impresso sobre as questões discutidas nos *slides*. O texto em questão foi “Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação”, de Marcuschi (In. KARWOSKI, 2012). O propósito da entrega desse texto aos docentes foi disponibilizar um material teórico que eles levariam consigo para posteriores leituras. Nesse contexto, alguns pontos do texto foram debatidos com os professores e foram relacionados às suas práticas em sala de aula, observadas pela pesquisadora durante o período de observação. Nessa ocasião, P1 expôs suas experiências em sala de aula e externou ter dificuldade de aplicar tais conceitos em sala de aula, devido à falta de tempo. Mesmo assim, demonstrou empolgação diante da possibilidade de rever sua prática em prol de um melhor desempenho leitor de seus estudantes.

Em seguida, retomamos os gêneros disponibilizados aos professores no início da oficina. Dessa forma, eles puderam analisá-los novamente por escrito à luz dos conceitos apreendidos. Essa experiência foi compartilhada oralmente pelos professores no final da atividade.

6.2.2 Oficina 2: Um olhar transdisciplinar para a prática docente

A segunda oficina objetivou romper um pouco com a visão disciplinar no qual o ensino escolar é inserido. Para tanto, procuramos motivar os professores a chegarem ao conceito de transdisciplinaridade de uma forma mais lúdica: foram entregues aos professores alguns desenhos de mandalas e eles deveriam escolher uma delas para colorir. Após aproximadamente 15 minutos de atividade, foi exposto aos docentes que a mandala representava o conhecimento, e as cores, as diversas áreas existentes. Então, pedimos que, se fosse possível, um deles explicasse se essa relação fazia sentido.

Nesse momento, P1 respondeu que sim. Segundo ela, “as áreas que aprendemos nos ajudam a compor o que chamamos de conhecimento”. P2 preferiu não se posicionar a respeito. Objetivamos, com essa atividade, explicar justamente o que foi exposto por P1 em sua fala: que as diversas áreas estão conectadas e integradas e que contribuem para a formação global dos indivíduos. (cf. NICOLESCU, 1999).

Assim, pretendemos com esta oficina atingir os seguintes objetivos: apresentar aos docentes, por meio de *slides*, o conceito de transdisciplinaridade e diferenciá-lo de outros conceitos mais usuais na área da educação como multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e interdisciplinaridade; refletir sobre essa necessidade de integração das áreas do conhecimento

no dia a dia escolar; disponibilizar aos professores exemplos de atividades que seguem princípios transdisciplinares, a fim de motivá-los e inspirá-los.

Essa oficina também foi destinada à ligação entre o conceito de transdisciplinaridade e o de gêneros textuais, já discutido com os professores no encontro anterior. Ainda nessa ocasião, foram esquematizados os próximos passos que seriam dados nesta intervenção, como a escolha do tema do projeto transdisciplinar que seria construído com eles, as datas das intervenções, bem como sua culminância.

Após a reflexão sobre a mandala, foram expostos aos professores alguns *slides* que traziam um resumo das ideias de Nicolescu (1999) a respeito da transdisciplinaridade, diferenciando esse termo de outros mais comumente utilizados. Em seguida, foi iniciado um debate sobre vantagens e desvantagens da organização disciplinar na escola. Nessa ocasião, P1 e P2 apresentaram opiniões distintas. P1 expôs que acredita na importância de se ensinar os conteúdos de maneira integrada, já que eram formados para isso. Porém, fez a ressalva de que não trabalhava dessa forma por temer não dar conta dos conteúdos previstos para o ano letivo. Já P2 prefere a organização disciplinar, pois pode trabalhar cada conteúdo com calma, cada um de acordo com as especificidades de cada área do conhecimento.

Após esse momento de discussão, entregamos aos professores cópias de quatro atividades que se propunham a trabalhar um conteúdo de maneira transdisciplinar (cf. Anexo 10), as quais estão presentes em Santos e Sommerman (2014). Fizemos a leitura e a análise de maneira compartilhada, elencando o que poderia e o que não poderia ser aplicado de acordo com a realidade deles e da escola.

Para a última etapa da oficina, e levando em conta o objetivo principal desse estudo, pensamos em construir com os professores duas sequências didáticas, baseadas em práticas transdisciplinares que tivessem como objeto principal de trabalho o texto. Para isso, era preciso que elencássemos que gêneros poderiam ser trabalhados dentro do tempo de que dispúnhamos. Nesse contexto, foram escolhidos, inicialmente, quatro gêneros textuais: poema, entrevista, comentário opinativo e peça teatral. Entretanto, percebemos que não haveria tempo para que conseguíssemos realizar sequências didáticas que dessem conta de todos esses gêneros de maneira eficiente. Portanto, optamos por trabalhar apenas dois gêneros textuais: entrevista e comentário opinativo.

Durante esta etapa da oficina, P1 sugeriu que escolhêssemos, além dos gêneros, uma data comemorativa para utilizarmos como temática principal das sequências. Após descartarmos algumas possibilidades, foi escolhido, então, o Dia da Consciência Negra (20 de novembro) como tema inspirador das sequências didáticas que seriam construídas. Nesse

contexto, passamos a organizar o cronograma de montagem e aplicação dessas atividades. Assim, foi construído com os professores o seguinte cronograma:

Quadro 12: Cronograma de elaboração e Aplicação das sequências didáticas

DATA	ATIVIDADES
02 a 05/11	Construção das sequências didáticas dos gêneros Entrevista e Comentário opinativo.
06 a 24/11	Aplicação das sequências didáticas
28/11	Culminância.

6.3 Elaboração e aplicação das Sequências Didáticas (SD)

Antes de iniciarmos a produção das SD com os professores, marcamos uma conversa na qual as características desse recurso didático foram explicadas a eles. Para a confecção dessas SD, consideramos, aqui as ideias de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 83). Para esses autores, “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.” Nesse contexto, espera-se que, no final da aplicação das SD elaboradas pelos professores, os estudantes pratiquem os gêneros escolhidos durante a aplicação das oficinas: entrevista e comentário opinativo.

Nesse contexto, foi apresentado aos docentes o esquema para a produção de uma sequência didática (cf. DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2011, p. 83). Esse esquema pode ser resumido nos pontos que serão apresentados abaixo:

- Apresentação da situação;
- Primeira produção;
- Módulos;
- Produção final.

No dia 05 de novembro, ocasião em que os alunos foram liberados mais cedo, reunimo-nos com os professores para que esse esquema sugerido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) fosse apresentado e pudesse ser elaborada a primeira sequência didática. Nessa ocasião, foi decidido que, como havia pouco tempo para a construção das SD, os professores marcariam um encontro em outro momento ou se comunicariam por meio de redes sociais e e-mail para que, juntos, elaborassem as sequências didáticas. Acordou-se, portanto, que seriam elaboradas três SD: duas para o gênero entrevista e uma para o gênero

comentário opinativo. Nessa etapa, procuramos deixar os professores livres para elaborar as SD, visto que, posteriormente, analisaríamos as produções de acordo com os critérios já elencados por nós neste estudo.

Objetivou-se, com essa atividade, perceber se os professores colocariam em prática os conceitos adquiridos nas oficinas das quais participaram, sobre gêneros textuais e transdisciplinaridade. Lembramos aos professores que era preciso envolver nas SD disciplinas diversas durante a formulação, para que, de fato, as atividades tivessem uma proposta transdisciplinar. Após a elaboração das sequências didáticas (cf. Anexos), passamos para a etapa de aplicação dessas atividades com os estudantes.

Como fechamento desta oficina, entregamos aos professores cópias do texto “Gaiolas e asas”, de Rubem Alves (cf. Anexos). A partir desse texto, pudemos debater sobre a escola que temos e a escola que queremos construir.

Entre os dias 06 e 24 de novembro, as sequências didáticas foram aplicadas aos estudantes de P1 e P2. Primeiramente, as SD do gênero entrevista e, posteriormente, a do gênero comentário opinativo. Para que a descrição dessa etapa não se torne cansativa aqui, optamos por não analisar todas as SD. Disponibilizamos aqui apenas a primeira SD elaborada por P1 e P2. Antes de apresentarmos a SD, que aborda o gênero entrevista, apresentaremos o que Hoffnagel (2010) diz a respeito desse gênero.

Essa autora afirma que, desde cedo, os educandos são desafiados a responder a perguntas, tanto de educadores e pais, quando crianças, como de psicólogos, entrevistadores, médicos, pesquisadores da opinião pública, quando mais velhos.

Para a estudiosa,

a entrevista é um gênero primordialmente oral. Nas várias listas de gêneros de entrevistas, a maioria se refere a interações orais (entrevista com médico, entrevista para conseguir emprego, entrevista coletiva etc.), e mesmo com respeito a entrevista jornalística, pensamos primeiro nas entrevistas ao vivo dos programas de televisão e rádio. Quando publicada em jornais e revistas, na maioria das vezes, a entrevista foi feita oralmente e depois transcrita para publicação. (HOFFNAGEL, 2010, p. 195-196).

Concordamos com a autora quando ela afirma a importância desse gênero na sociedade e relembramos que a disponibilização de gêneros diversos para nossos estudantes também é uma exigência dos PCN (cf. PCN, 1998). Assim, levando em conta, também, o planejamento disponibilizado no *Diário Online*, foi escolhido o gênero Entrevista para iniciar os trabalhos com a transdisciplinaridade em sala de aula. A primeira sequência didática

elaborada por P1 e P2 foi construída para ser aplicada em de 4 aulas. Essa SD está esquematizada abaixo:

- **Sequência Didática 1**

1 – Apresentação

Esta sequência didática do gênero entrevista tem como base as ideias de Marcuschi (2008) e objetiva oportunizar aos estudantes o contato com o gênero, além de estimular a criticidade e o conhecimento mútuo entre os estudantes.

Acreditamos que essa SD possa ser aplicada a diversas turmas, visto que é composta por atividades de simples desenvolvimento.

2 – Público-alvo

As aulas foram planejadas nessa sequência para duas turmas do 5º ano, uma composta por 21 estudantes e outra composta por 16 estudantes.

3 – Componentes Curriculares envolvidos:

Língua Portuguesa/História/Geografia

4 – Recursos metodológicos:

Cópias de entrevistas disponibilizadas aos estudantes, retroprojektor, pincel para quadro branco, fichas de aula.

4 – Duração

4 horários (3 horas e 20 minutos)

Módulo 1:

06 de novembro de 2017 – primeiro horário (1 hora e 40 minutos de aula).

- ▶ Como motivação, o professor distribuirá aos alunos alguns gibis da Turma da Mônica. As crianças pegarão as revistas aleatoriamente e as manusearão por alguns minutos.
- ▶ Num segundo momento, o professor perguntará aos estudantes se eles conhecem o autor daqueles gibis, esperará as respostas e explicará aos alunos que eles verão um vídeo.
- ▶ Em seguida, o professor exibirá uma entrevista em vídeo do desenhista Maurício de Sousa. Link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=fYdDymAfhp0>. Após a exibição, o professor fará as seguintes perguntas:
 - O que ocorreu no vídeo?
 - Quem são as pessoas que interagem no vídeo?

- A situação retratada no vídeo acontece com frequência em nossa sociedade? Em que condições?
- O que chamou mais sua atenção no vídeo?
- Que outras perguntas você faria a Maurício de Souza? Por quê?
- Todas as pessoas podem ter acesso ao trabalho de Maurício de Souza? Por quê?
- Você conhece alguém da sua cidade que também faz quadrinhos como Maurício de Sousa?

► Nesse contexto, o professor distribuirá uma segunda ficha aos estudantes, na qual haverá informações sobre o gênero entrevista, lerá as informações em voz alta e pedirá que os estudantes opinem.

► Após esse momento, o professor disponibilizará aos estudantes cópias de uma entrevista. Eles deverão ler o texto e tentar adivinhar de quem se trata a entrevista por meio das perguntas e das respostas dadas pelo entrevistado.

► Após leitura da entrevista, o professor pedirá que os estudantes opinem oralmente sobre de quem é o entrevistado no texto que receberam. Em seguida, os estudantes deverão escrever no caderno as características do gênero entrevista que puderam perceber no texto lido.

Para casa: com a ajuda de um adulto, os estudantes deverão pesquisar sobre a biografia de Maurício de Sousa, selecionar os trechos que considerarem mais importantes e trazer as informações escritas no caderno.

Módulo 2:

08 de novembro de 2017 – primeiro horário (1 hora e 40 minutos de aula).

► O professor pedirá que os estudantes leiam os trechos selecionados por eles da biografia de Maurício de Sousa e expliquem o porquê da escolha.

► O professor retomará as informações sobre o gênero Entrevista e questionará aos estudantes sobre seus conhecimentos prévios sobre esse texto.

Exemplos de questões que podem ser feitas:

- Que informações vocês recordam da última aula?
- Quais são as características do gênero entrevista?

► Entregar aos estudantes uma segunda ficha na qual estarão presentes as seguintes perguntas:

1. Se você pudesse entrevistar uma pessoa famosa, quem seria?

2. Por que essa pessoa merece ser entrevistada?
3. Quais perguntas você faria? Escreva abaixo no mínimo quatro perguntas.

Explicação:

Nessa atividade, o estudante poderá escolher qualquer personalidade, famosa ou não, para entrevistar. Ao retomar as respostas dadas pelos estudantes, o professor deve chamar atenção que as entrevistas podem fazer menção tanto à vida pessoal do entrevistado quanto à vida profissional.

► Pedir que os estudantes escolham um colega para atuar como se fosse o seu entrevistado e pedir que eles façam ao colega as perguntas formuladas por ele. O interlocutor, por sua vez, deverá responder espontaneamente, como se fosse a personalidade escolhida pelo entrevistador.

► Explicar aos estudantes que eles verão outra entrevista em vídeo com o casal Bruno Gagliasso e Giovanna Ewbank no qual eles falam sobre racismo contra a filha deles. Link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=uDhX0fD0vH>.

► Pedir que os estudantes exponham suas opiniões livremente sobre o conteúdo da entrevista.

► Direcionar a discussão dos alunos com o apoio das seguintes questões:

1. Qual o tema da entrevista?
2. Por que, muitas vezes, as pessoas têm atitudes racistas?
3. Você já presenciou alguma atitude racista?
4. Que perguntas da entrevista você achou mais importantes para a compreensão do tema? Por quê?
5. De acordo com seu ponto de vista, apenas os famosos sofrem racismo? Por quê?

► Formular mais perguntas de acordo com o andamento da discussão.

► Organizar a turma em cinco grupos e explicar como será feita a tarefa para a próxima aula.

Para casa: pedir que os grupos façam uma pesquisa de acordo com a sequência abaixo:

- Grupo 1: pesquisar a definição das palavras “racismo” e “preconceito” e anotar no caderno.
- Grupo 2: pesquisar a história da escravidão no Brasil.
- Grupo 3: pesquisar imagens e quadros que tragam a visão do negro em nosso país.
- Grupo 4: pesquisar poemas e canções que tragam a realidade do negro no Brasil.
- Grupo 5: pesquisar as regiões do país onde a maioria da população é negra.

Ao analisar a SD que acabamos de transcrever, percebemos que P1 e P2 procuraram seguir as orientações apreendidas durante as oficinas das quais participaram, principalmente o segundo módulo. Os professores alegaram que não conseguiram aplicar o tema no primeiro módulo da sequência, pois não encontraram vídeos motivadores dentro da temática.

No tocante ao trabalho com os gêneros textuais, foi possível perceber, nas instruções, uma mudança de abordagem. Na SD, os professores abordaram os gêneros mencionando o suporte no qual são veiculados esses textos, a estrutura deles e a função social que possuem. Outra observação relevante diz respeito às atividades de compreensão de texto realizadas. Nas atividades, os estudantes tiveram a chance de expor seus conhecimentos prévios, bem como suas impressões sobre o que estava sendo visto e lido.

Quanto à abordagem transdisciplinar, destacamos as atividades propostas no módulo 2. Na atividade inicial desse módulo, os estudantes foram estimulados a criar sua própria entrevista, de acordo com suas afinidades e gostos. Isso espelha um pensamento de respeito à opinião individual dos estudantes. Durante a execução das entrevistas, os aprendizes puderam interagir por meio da linguagem e recuperar conhecimentos prévios acerca das personalidades escolhidas por eles para serem entrevistadas.

Concordamos com Santos (2014) quando ele afirma que a aprendizagem dos estudantes depende da participação ativa dos aprendizes. De acordo com esse autor,

as atividades requisitadas pela metodologia interativa mobilizam os alunos, desafiando-os a construir seus próprios sentidos para o conhecimento em questão; buscar subsídios pertinentes; confiar em si mesmos; pensar por si mesmos; analisar, interpretar, refletir, planejar, organizar dialogar com os diversos pontos de vista, sistematizar e expressar seus conhecimentos. (SANTOS, 2014, p. 120)

Acreditamos que as atividades propostas no módulo 2 SD em análise cumpriram esse papel apontado pelo estudioso, uma vez que as crianças puderam, a partir de seus conhecimentos prévios, criar sua própria entrevista e interagir com seus colegas.

Outra parte desse módulo que pode ser comentada é a proposta elaborada como tarefa de casa. Ao separar a turma em grupos e dividi-los por área do conhecimento, o professor estimula uma multiplicidade de olhares sobre a temática em questão (cf. SANTOS, 2014, 84). Por meio de práticas transdisciplinares, os docentes fazem com que seus aprendizes percebam o mundo de maneira mais ampla e passem a olhar para o objeto de estudo de acordo com diferentes paradigmas.

Moraes (2015, p. 109) fala sobre essa questão e comenta sobre as práticas transdisciplinares na escola. Para ela, há dimensões do conhecimento que são integradas a partir das atividades transdisciplinares. Em suas palavras, “uma aula transdisciplinar sugere-nos que essas dimensões articulam-se, complementam-se e enriquecem-se mutuamente...”. Concordamos com a autora e acreditamos que essa articulação pode ser feita por meio de textos, temas, projetos e até perguntas, por exemplo.

Entendemos que as SD elaboradas pelos professores atendem às expectativas de uma aula transdisciplinar apresentada por Batalloso e Moraes (2015), visto que, para a realização da pesquisa integrada, os estudantes foram estimulados por meio de perguntas, textos e, mais especialmente nesse caso, um tema motivador.

Os professores sujeitos deste trabalho optaram por aplicar, juntos, as sequências elaboradas por eles. Para isso, escolheram um dia por semana para realizarem a sequência na biblioteca da escola, já que neste local teriam mais espaço para realizar as atividades. Durante a aplicação das sequências, os estudantes se mostraram motivados e participativos.

Ao retomarem a tarefa de casa sugerida no segundo módulo, os professores organizaram a turma em um grande círculo e cada grupo pôde apresentar oralmente os resultados de suas pesquisas. Nesse momento, as turmas puderam ter uma visão geral do tema em estudo e refletir sobre a importância do negro para a sociedade brasileira.

Nas demais aulas, os estudantes elaboraram, em conjunto, as perguntas da entrevista oral que fariam com uma convidada no dia da culminância desse projeto transdisciplinar. Nessa ocasião, foi convidada à escola a poetisa e professora Stephane Albuquerque, disseminadora da cultura afro em Recife. Os estudantes que se sentiram à vontade e puderam entrevistá-la diante de toda a escola. Assim, vivenciaram, na prática, o gênero entrevista, estudado por eles durante o bimestre.

Por fim, os estudantes puderam vivenciar a SD referente ao gênero comentário opinativo. Após esse momento, escreveram o que acharam das atividades e, os alunos que assim desejaram expuseram seus pontos de vista oralmente diante de toda a turma.

Levando em consideração nossos objetivos, geral e específicos, acompanhamos dois professores do 5º ano a fim de perceber como se dava o uso do texto em suas aulas, bem como de que forma essa abordagem era apresentada também nos materiais utilizados por eles. Nesse contexto, passamos a acompanhá-los nos meses de outubro e novembro, a fim de orientá-los sobre suas práticas quanto ao uso dos gêneros textuais em sala de aula. Além disso, almejamos, também, perceber se os docentes abordavam os conteúdos de maneira transdisciplinar.

Após as conversas com os professores, a observação das aulas e a análise dos dados coletados (questionário, livros didáticos, fichas de aula e documentos), percebemos que havia uma lacuna na compreensão dos professores quanto aos conceitos de gênero textual e de transdisciplinaridade, bem como no conhecimento de como abordá-los em sala de aula. Por mais que P1 tenha apresentado, em suas respostas no questionário, ter familiaridade com algumas ideias teóricas acerca dos gêneros textuais, a abordagem dos textos em suas aulas, muitas vezes, se limitava ao trabalho com temáticas ou era voltado a aspectos gramaticais.

Da mesma forma, a prática docente de P2 também espelhou o desconhecimento de conceitos de texto e tipo textual. Ao investigarmos se atividades transdisciplinares eram desenvolvidas por P1 e P2, percebemos que em nenhuma das aulas observadas isso aconteceu. Quando havia menção à integração de áreas no material didático, não houve a efetivação de uma prática que envolvesse disciplinas diversas. As aulas seguiam o horário estipulado, cada uma em seu momento. Quando havia tarefa de casa da disciplina de História, por exemplo, era avaliada apenas no dia daquela aula.

Quanto à metodologia utilizada pelos professores em suas práticas, percebemos que as aulas seguiam a sequência estabelecida nos materiais didáticos utilizados por eles. Por mais que os docentes tenham levado fichas de aula em algumas ocasiões para trabalhar com os alunos, notamos que esses materiais não eram confeccionados por eles, mas eram retirados da internet e não apresentavam a fonte de onde haviam sido retirados.

No tocante ao trabalho com o texto, percebemos que as atividades se constituíam predominantemente de práticas de leitura que objetivavam a interpretação superficial do texto. As orientações após a leitura de limitavam a identificar elementos do enredo, como personagens e espaço, por exemplo, ou quanto à temática, nunca quanto à função daquele determinado texto. As práticas de oralidade também se apresentaram muito escassas: o professor tinha a palavra quase todo o tempo, enquanto aos estudantes cabia a tarefa de oralizar suas respostas escritas no caderno. Nas poucas ocasiões em que tiveram que opinar sobre o que haviam lido, os estudantes comentavam a temática proposta para aquela aula, desconsiderando, assim, os contextos de produção dos gêneros textuais trabalhados.

Ainda com relação aos procedimentos metodológicos dos professores, percebemos que as práticas de produção de texto não eram orientadas de maneira sistemática e clara. Os aprendizes deveriam opinar por escrito sobre o assunto trabalhado na aula ou sintetizar informações apreendidas dos conteúdos. Toda e qualquer interação que poderia ser desenvolvida nessas aulas era resumida a um registro escrito, limitando a criatividade e a reflexão dos discentes diante dos objetos de estudo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, procuramos investigar como se dá o uso do texto em sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente em duas turmas do 5º ano. Além disso, como, nesse nível de escolaridade, as aulas são ministradas por professores polivalentes, procuramos analisar se os conteúdos são trabalhados por eles de maneira integrada, conectados entre si. Para isso, investigamos que concepções permeiam a prática dos professores colaboradores, bem como o material didático e a metodologia utilizada por eles em suas práticas. Partimos da hipótese de que, mesmo as aulas sendo ministradas por um único professor, as disciplinas não seriam integradas, e a abordagem dos conteúdos dar-se-ia de modo separado. Além disso, o texto, quando utilizado em sala de aula, serve como um pretexto para a discussão de temas e conteúdos.

As análises evidenciaram que os professores acompanhados neste estudo possuíam uma visão limitada quanto aos conceitos de gênero textual e total desconhecimento de práticas voltadas à transdisciplinaridade. Isso pôde ser observado nas conversas com os docentes, no questionário aplicado a eles, bem como em suas práticas no cotidiano escolar.

P1, apesar de possuir uma grande experiência docente e de já ter algum conhecimento sobre os gêneros textuais, costumava utilizar textos em suas aulas apenas para fomentar discussões sobre temáticas e para fazer atividades de análise linguística sem considerá-los como práticas sociais. Nesse contexto, as atividades desenvolvidas em suas aulas não contribuíram para a autonomia dos estudantes, uma vez que não consideravam seus conhecimentos prévios nem a função social dos textos utilizados.

Durante as aulas observadas, notamos que as atividades não eram previamente planejadas pelos professores. As fichas utilizadas tanto por P1 quanto por P2 eram retiradas da internet e ficavam guardadas em uma pasta localizada no armário das salas, para que pudessem ser utilizadas quando necessário. Além das fichas, aos professores ora seguiam as sequências didáticas disponibilizadas nos livros didáticos adotados pela escola, ora escreviam no quadro exercícios que deveriam ser realizados pelos estudantes.

Percebemos que tanto P1 quanto P2, em seus percursos metodológicos, não costumavam ouvir os alunos de maneira a despertar neles a confiança para se expressarem. Quando as intervenções e correções das atividades aconteciam, era cobrado do aprendiz apenas o cumprimento dos comandos pré-estabelecidos por eles ou pelo livro didático. Não

havia reflexão sobre o objeto do conhecimento que estava sendo apreendido naquela ocasião. Além disso, o planejamento disponibilizado online foi praticamente deixado de lado, embora tenha sido o conteúdo preenchido como oficial no Diário de Classe. Nesse contexto, interpretamos as intervenções dos docentes como práticas que não espelhavam a visão sociointerativa da linguagem (cf. MARCUSCHI, 2008).

Como objetivamos analisar nas práticas dos docentes como os conhecimentos das disciplinas eram ministrados, percebemos que cada área tinha seu horário específico e as aulas não eram abordadas de maneira integrada. Santos (2014) afirma que o currículo escolar não é transdisciplinar. Concordamos com esse autor quando ele afirma ser perigoso abandonar de vez a visão transdisciplinar da escola, pois é interessante que as áreas sejam vistas sob o ponto de vista da especialidade e de forma aprofundada.

Todavia, acreditamos que, mesmo em um contexto disciplinar, que não será modificado em curto prazo, é possível despertar uma atitude transdisciplinar, principalmente nos docentes, voltada para a formação global do indivíduo. Nas palavras de Santos (2014, p. 121), “a religação dos saberes só se dará ao ousar sua aplicação nas escolas, transformando atitudes de isolamento dos docentes, consolidadas na estrutura disciplinar, em atitudes de solidariedade e cooperação...”. De fato, há um grande isolamento dos professores na escola. Percebemos que, mesmo dividindo turmas do 5º ano no mesmo turno escolar, P1 e P2 aplicavam atividades distintas em sua prática. Quando desafiados a trabalharem juntos em prol dos estudantes, os professores ampliaram suas visões de mundo.

A partir desse quadro, pensamos em estratégias para que os docentes refletissem um pouco sobre suas práticas e passassem a considerar o texto como o objeto principal de ensino em suas aulas (cf. ANTUNES, 2013). Desde o contato inicial à aplicação das oficinas, percebemos que os professores se mostraram dispostos a aprenderem novos conceitos e isso facilitou o andamento deste trabalho.

Chegamos à conclusão, neste estudo, de que os gêneros textuais não são explorados nos anos iniciais do Ensino Fundamental de maneira ampla e significativa. Deparamo-nos com textos sendo utilizados como pretexto ou de maneira descontextualizada, sem a exploração de seus recursos linguísticos, além de atividades de escrita sem preparação ou apresentação das condições de produção.

A partir da reflexão acerca do currículo de alguns cursos de Pedagogia no Brasil, percebemos que há uma grande oferta de disciplinas e conteúdos que podem influenciar o trabalho sistemático de cada um deles. Como consequência, temos muitos conteúdos sendo oferecidos aos graduandos, sem considerar a efetivação deles na realidade. Isso pôde ser

constatado na prática dos professores- colaboradores. Tendo que ministrar aulas de todas as disciplinas. Muitas vezes, elas se resumiam à efetivação de práticas vazias de objetivos e de planejamento. Nesse contexto, encontramos professores com lacunas na sua formação, principalmente no tocante ao domínio de conceitos linguísticos.

Dessa forma, acreditamos que do mesmo modo que a escola precisa pensar em integrar os conhecimentos de maneira transdisciplinar, é preciso que os professores das áreas diversas também se integrem na missão de construir uma educação melhor. Os profissionais das Letras, por exemplo, recebem os estudantes no 6º ano do Ensino Fundamental, advindos de um 5º ano, muitas vezes, defasado, no qual o trabalho do professor polivalente não deu conta de todas as demandas que deveria. Nesse contexto, cabe àquele profissional assumir uma postura de solidariedade e cumplicidade. Assim, no lugar de reclamar dos estudantes que chegam “analfabetos” no 6º ano, é possível olhar para aqueles colegas e perguntar se eles têm alguma dúvida. Essa foi a motivação inicial para as reflexões que suscitamos aqui.

Este estudo buscou despertar a reflexão sobre o consolidado modelo disciplinar em nossas escolas, que, muitas vezes, isola os profissionais em suas áreas. É preciso olhar para a Educação como um todo e almejar a formação integral dos nossos estudantes. De fato, despertar esse olhar múltiplo e transdisciplinar nos profissionais da educação é um desafio difícil de ser vencido. Essa postura requer dos indivíduos uma mudança de perspectiva e, principalmente, de atitude.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. H. P. *et al.* **Pequenos exploradores**: Ciências: 5º ano: ensino fundamental, anos iniciais. Curitiba: Positivo, 2014.

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. **Textualidade**: noções básicas e implicações metodológicas. São Paulo: Parábola, 2017.

_____. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BATALLOSO, J. M.; MORAES, M. C. Por uma escola transdisciplinar: em busca de indicações. In: MORAES, M. C. (colab.). **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas – SP, 2015.

BERUTTI, F.; MARQUES, A. **Pequenos exploradores**: História: 5º ano: ensino fundamental, anos iniciais. Curitiba: Positivo, 2014.

BEZERRA, B. G. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões [meta]teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino fundamental. 1º e 2º ciclos. Brasília. MEC/SEF, 1998.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

BRITTO, L. P. L. O ensino da leitura e da escrita numa perspectiva transdisciplinar. In: CORREA, D.; SALEH, P. B. O. **Práticas de letramento no ensino**: leitura, escrita e discurso. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 53-77.

BUIN, Edilaine. O impacto do bilhete do professor na construção do sentido do texto do aluno. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Gêneros catalisadores: letramento & formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 95).

BYBEE, Joan. **Língua, uso e cognição**. CUNHA, M. A. F. (Trad.). São Paulo: Contexto, 2016.

CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARWOSKI, A. M. *et al.* (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2012.

Diário de Classe Online. Disponível em: <http://diariodeclasse.recife.pe.gov.br/diariodeclasse/paginas/privada/bemvindo.xhtml>. Acesso em: 20 jan. 2017.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas –SP: Mercado das Letras, 2011.

ELIAS, V. M; KOCH, I. V. **Ler e compreender**. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. O texto na linguística textual. In: BATISTA, R. O. (org.). **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola, 2016.

FLORES, J. F; ROCHA FILHO, J. B. **Transdisciplinaridade e educação**. Revista Aleph, agosto 2016 Ano XIII, nº26. Disponível em: < <http://www.revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/366/273>>. Acesso em: 30 out. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa**. 53 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GATTI, B. NUNES; M. M. (orgs.) **A Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GONÇALVES, M. S. **O mundo na sala de aula: intertextualidade nos anos finais do ensino fundamental**. São Paulo: Parábola, 2017.

GUEDES, P. C.; SOUZA, J. M. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: NEVES, I. C. B. et al. **Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. p. 17-22.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. A caminho da construção de projetos didáticos de gênero. In: GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Orgs.). **Projetos didáticos na sala de aula de língua portuguesa: caminhos da construção**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2012.

HOFFNAGEL, J. C. Entrevista: uma conversa controlada. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M.A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

HOUAISS, A. **Pequeno dicionário Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2015.

JUNG, N. M. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: CORREA, D.; SALEH, P. B. O. **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 79-102.

KOCH, I. V. O texto na linguística textual. In: BATISTA, R. O. (org.). **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola, 2016.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). **Leitura e escola: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2012.

MAIA, Gleicy. **Mandala**. Disponível em: <http://galeria.colorir.com/mandalas/mandala-flor-oriental-pintado-por-gleicymaia-1062132.html>. Acesso em: 15 jan. 2017.

Mãos dadas. In: ANDRADE, C. D. **Sentimento do mundo**. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 53.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2005.

Meia infância - O trabalho infantil no Brasil hoje. Susuki, N. (*et al*). 5:36 min. São Paulo: Famigerado estúdio, 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_oeYCEYpaRo. Acesso em: out. 2017.

MORAES, M. C. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos**. São Paulo: Papirus, 2015.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. SOUZA, L. P. (Trad.). São Paulo: TRIOM, 1999.

REIS, P. **Observação de aulas e avaliação do desempenho docente**. Ministério da Educação. CCAP. Lisboa, 2011.

Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

RIBEIRO, R. M. **A construção da argumentação oral no contexto do ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

SANTOS, A.; SOMMERMAN, A. (Org.). **Ensino disciplinar e transdisciplinar: uma coexistência necessária**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

SANTOS, Akiko. *Et al*. Ensino integrado: justaposição ou articulação? In. SANTOS, A.; SOMERMAN, A. (org.). **Ensino disciplinar e transdisciplinar: uma coexistência necessária**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas –SP: Mercado das Letras, 2011.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares — das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas –SP: Mercado das Letras, 2011.

SIMIONATO, M. M. **A formação do pedagogo para o ensino da língua portuguesa nas séries iniciais: um estudo a partir das concepções de texto, textualidade e intertextualidade**. (2007) Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-022-04.pdf>. Acesso em: 17 set. 2017.

SOMMERMAN, A. Alguns eventos e documentos de referência no campo da transdisciplinaridade. In: SANTOS, A.; SOMERMAN, A. (org.). **Ensino disciplinar e transdisciplinar**: uma coexistência necessária. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.


The Little Match Girl. United States: Walt Disney Animation Studios, 2006. 8 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5tUNSw3YHJY>. Acesso em: out. de 2017.

THIESEN, J. S. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem**. Rev. Bras. Educ. vol.13 nº. 39. Rio de Janeiro Set./Dec. 2008.

VASCONCELOS, H. et al. Professora, a maioria da turma não está entendendo nada: construindo olhares e atitudes transdisciplinares. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (orgs.) **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 2. ed. Campinas – SP: Alínea, 2009.

VIEIRA, M. S.; SILVA, D. C. Multimodalidade e multissemiose na formação de leitores proficientes: um estudo na perspectiva dos gêneros. In: APARÍCIO, A. S. M.; SILVA, S. R. (orgs.). **Gêneros textuais e perspectivas de ensino**. Campinas – SP: Pontes, 2014. p. 169-189.

ANEXO A: Carta de anuência concedida pela escola *locus* da pesquisa




PREFEITURA DO RECIFE
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL KARLA PATRÍCIA-RPA 06
CÓDIGO DO INEP - 26134002

CARTA DE ANUÊNCIA

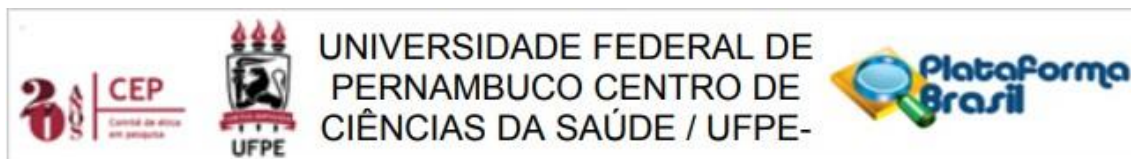
Declaramos, para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora **Liliane Lopes de Lucena**, a fim de desenvolver o seu projeto de pesquisa **OS GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA: UM OLHAR TRANSDISCIPLINAR PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**, que está sob a coordenação/orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Lima. Este trabalho propõe a reflexão acerca do uso dos gêneros textuais na escola de uma maneira transdisciplinar, ou seja, de forma integrada em disciplinas diversas. Busca-se, também, aguçar, nos professores, a vontade de usar os gêneros textuais em suas aulas com propriedade, explorando todos os recursos que esses textos possuem, a fim de que sejam utilizados em situações reais de interação linguística. Este projeto de pesquisa está vinculado à Universidade Federal de Pernambuco, no programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Letras – Proletras. Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades. Antes de iniciar a coleta de dados, a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Recife, em 31 / 07 / 2017.



Célia Maria Nêira
Secretaria
Idet. 51342-1

ANEXO B: Parecer consubstanciado do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA: UM OLHAR TRANSDISCIPLINAR PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: Liliane Lopes de Lucena

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 72225417.4.0000.5208

Instituição Proponente: Centro de Artes e Comunicação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.308.869

Apresentação do Projeto:

Projeto de Liliane Lopes de Lucena, do Programa de mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), sob a orientação da prof^a. Dr^a. Ana Lima. Currículos anexados.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral: refletir sobre a importância do conhecimento dos gêneros textuais para o ensino, a leitura e a escrita, numa perspectiva transdisciplinar.

Objetivos específicos: 1) analisar como tem acontecido o uso dos gêneros textuais em turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal do Recife; 2) acompanhar as atividades de quatro professores do 4º e 5º anos, tendo em vista a formulação de propostas para o uso dos gêneros textuais em diferentes disciplinas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: constrangimento diante da entrevista, bem como a possibilidade de divulgação de informações a terceiros, hipóteses atentadas pelo pesquisador, sendo dada garantia de minimizar constrangimento e armazenamento cuidadoso das informações coletadas.

Benefícios: descritos como diretos, contribuir para a formação pedagógica dos professores envolvidos na pesquisa.

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br

Continuação do Parecer: 2.308.869

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo qualitativo que visa investigar como os professores das turmas de 4º e 5º anos utilizam os gêneros textuais em suas aulas na escola Municipal Karla Patrícia, cuja anuência foi dada. Critérios de inclusão e de exclusão explicitados, bem como forma de recrutamento.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos apresentados de modo adequado.

- 1) TCLE: em forma de convite, com título e objetivo da pesquisa, m, informações sobre o CEP e o pesquisador responsável.
- 2) Folha de rosto: com assinatura do pesquisador responsável, assinatura e carimbo do responsável pela instituição onde será realizada a pesquisa.
- 3) Carta de Anuência: de onde será realizada a pesquisa, com indicação do título da pesquisa, nome do pesquisador principal, descrevendo o que será realizado.
- 4) Cronograma: adequadamente descrito, indicando quando começará cada fase do estudo, destacado que será iniciado apenas após aprovação do CEP.
- 5) Orçamento: destacado.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências, nem inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

As exigências foram atendidas e o protocolo está APROVADO, sendo liberado para o início da coleta de dados. Informamos que a APROVAÇÃO DEFINITIVA do projeto só será dada após o envio do Relatório Final da pesquisa. O pesquisador deverá fazer o download do modelo de Relatório Final para enviá-lo via "Notificação", pela Plataforma Brasil. Siga as instruções do link "Para enviar Relatório Final", disponível no site do CEP/CCS/UFPE. Após apreciação desse relatório, o CEP emitirá novo Parecer Consubstanciado definitivo pelo sistema Plataforma Brasil.

Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada neste protocolo aprovado, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao voluntário participante (item V.3., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto,

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde	
Bairro: Cidade Universitária	CEP: 50.740-600
UF: PE	Município: RECIFE
Telefone: (81)2126-8588	E-mail: cepccs@ufpe.br

identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Para projetos com mais de um ano de execução, é obrigatório que o pesquisador responsável pelo Protocolo de Pesquisa apresente a este Comitê de Ética relatórios parciais das atividades desenvolvidas no período de 12 meses a contar da data de sua aprovação (item X.1.3.b., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). O CEP/CCS/UFPE deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (item V.5., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). É papel do/a pesquisador/a assegurar todas as medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e ainda, enviar notificação à ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária, junto com seu posicionamento.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_963038.pdf	16/09/2017 12:33:42		Aceito
Outros	CartaRespostaLilianeLopes.doc	16/09/2017 12:33:03	Liliane Lopes de Lucena	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_ALTERADO.doc	16/09/2017 12:21:48	Liliane Lopes de Lucena	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	31/07/2017 10:43:25	Liliane Lopes de Lucena	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MAIORES_DE_18_ANOS.docx	31/07/2017 00:19:44	Liliane Lopes de Lucena	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONFIDENCIALIDADE.pdf	31/07/2017 00:18:11	Liliane Lopes de Lucena	Aceito
Outros	CARTA_DE_ANUENCIA.pdf	31/07/2017 00:17:12	Liliane Lopes de Lucena	Aceito
Outros	CURRICULO_ANA_LIMA.pdf	29/07/2017 17:33:55	Liliane Lopes de Lucena	Aceito
Outros	CURRICULO_LILIANE.pdf	29/07/2017 17:33:00	Liliane Lopes de Lucena	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 02 de Outubro de 2017

Assinado por:
LUCIANO TAVARES MONTENEGRO
(Coordenador)

ANEXO C: Termo de consentimento livre e esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa “Os gêneros textuais na escola: um olhar transdisciplinar para os anos iniciais do ensino fundamental”, que está sob a responsabilidade da pesquisadora **Liliane Lopes de Lucena** que reside no seguinte endereço: Rua Assis Brasil, nº 21, Ibura, Recife-PE, CEP: 51240-220. Telefones para contato do pesquisador responsável 98779-4288/99803-7592, inclusive para ligações a cobrar. Esta pesquisa está sob a orientação da professora Dr. Ana Maria Costa de Araújo Lima, CPF nº 352.129.264-91, e-mail jalaraujolima@uol.com.br.

Caso este Termo de Consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados. Caso concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Caso não concorde, não haverá penalização, bem como será possível retirar o consentimento a qualquer momento, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE A PESQUISA

A pesquisadora pretende investigar, por meio de conversas, aplicação de questionário, observação de aulas e análise de materiais pedagógicos, livros e avaliações, como se constituem o uso dos gêneros textuais nos anos iniciais do ensino fundamental, especificamente nos quartos e quintos anos. A coleta de dados está prevista para o período de 15/10/2017 a 30/11/2017, na Escola Municipal Karla Patrícia, localizada na Rua Professor Eduardo Wanderley Filho, nº 700, Boa Viagem, Recife – PE.

RISCOS DIRETOS – os professores envolvidos neste estudo poderão se sentir constrangidos ou expressar timidez durante a entrevista ou observação das aulas, por acharem que seus dados serão lidos ou divulgados a terceiros. Todavia, asseguramos que será garantida total confidencialidade durante todo o processo de pesquisa. Será informado aos professores voluntários que dados como identidade e materiais recolhidos durante a observação não serão divulgados, apenas os resultados da coleta de dados será alvo de análise. Pretendemos deixar

claro que o profissional que não se sentir à vontade durante qualquer etapa pesquisa poderá desistir da participação.

BENEFÍCIOS DIRETOS E INDIRETOS – Os resultados deste estudo podem contribuir para a formação pedagógica dos professores envolvidos na pesquisa, uma vez que eles poderão refletir sobre suas práticas e pensar em formas de utilizar o texto em sala de aula de maneira significativa e crítica. Além disso, será possível contribuir para o aprimoramento da leitura e da escrita dos alunos, à luz da teoria dos gêneros textuais, formando, no futuro, leitores mais críticos. Por meio de oficinas, os professores poderão refletir juntos sobre a teoria dos gêneros e pensar na transposição didática desses conhecimentos.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (questionários, entrevistas gravadas em áudio, fichas de aula e avaliações produzidas pelos professores voluntários) ficarão armazenados em seu computador pessoal e em pastas de arquivo, sob sua responsabilidade, no endereço Rua Assis Brasil, nº21, Ibura, Recife-PE, CEP: 51240-220, pelo período mínimo de cinco anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600 Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).**

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo “**Os gêneros textuais na escola: um olhar transdisciplinar para os anos iniciais do ensino fundamental**” como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____

Assinatura do participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar.

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

ANEXO D: Questionário de pesquisa aplicado aos professores colaboradores

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

01. Há quantos anos leciona? 27 anos

02. Qual é a sua formação? pedagogia

03. De acordo com o seu ponto de vista, no 5º ano, é importante que as disciplinas sejam lecionadas de maneira integrada ou cada uma em horários e dias diferentes? Por quê?

Sim as disciplinas devem ser de maneira integrada, pois dessa forma podemos trabalhar os conteúdos de língua portuguesa atrelados aos diferentes textos, contextualizados

04. Já ouviu falar no termo "gênero textual"? Caso afirmativo, como o definiria?

Sim. São diferentes formas de escritas, encontradas nos diferentes suportes.

05. Quais são as maiores dificuldades que você enfrenta ao trabalhar com textos em suas aulas?

Como fazer o estudante entender o gênero para que escreva com autonomia.

06. É importante utilizar textos em aulas de disciplinas diversas além da disciplina de Língua Portuguesa? Por quê?

Sim, pois dependendo do assunto abordado, o gênero textual específico facilitará a compreensão.

07. Como, de acordo com seu ponto de vista, o contato com gêneros textuais diversos podem ajudar o estudante a compreender melhor o mundo?

Sim, pois isso facilitará no futuro, saber se expressar, saber escrever, interpretar.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

01. Há quantos anos leciona? 10
02. Qual é a sua formação? Geógrafo e pedagogo
03. De acordo com o seu ponto de vista, no 5º ano, é importante que as disciplinas sejam lecionadas de maneira integrada ou cada uma em horários e dias diferentes? Por quê?
Integrada, porque podemos trabalhar a interclasse
em as matérias preparando o aluno para o 6º ano
04. Já ouviu falar no termo "gênero textual"? Caso afirmativo, como o definiria?
Sim. Escrita que trabalha vários tipos de textos
05. Quais são as maiores dificuldades que você enfrenta ao trabalhar com textos em suas aulas?
O barulho a desconcentração e a interpretação
06. É importante utilizar textos em aulas de disciplinas diversas além da disciplina de Língua Portuguesa? Por quê?
Sim. Porque a associação mostra ao aluno que não
gosta de várias ou alguma matéria que todas são
uma só.
07. Como, de acordo com seu ponto de vista, o contato com gêneros textuais diversos podem ajudar o estudante a compreender melhor o mundo?
Diferenciando as várias formas de sentimentos, razão,
entonação, escrita e ver que o mundo é como uma
colcha de retalhos. partes diferentes porém, unida.

ANEXO E: Interface do Diário Online



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO RECIFE

DIÁRIO ON-LINE



Diário de Classe
[Manutenções](#)
[Consultas](#)

COMO FUNCIONA?

Diário de Classe
TECNOLOGIA
DA INFORMAÇÃO
FACILITANDO
O ENSINO
NO RECIFE



**CLIQUE AQUI PARA
ACESSAR SEU
DIÁRIO ON-LINE**



DOWNLOADS

SAERE
Sistema de Avaliação
Educativa do Recife



**MANUAL
DE UTILIZAÇÃO**
Diário Online



NOVIDADES [\[mais\]](#)

04/12/2017 Versão com melhorias no diário. [\[ler mais\]](#)

08/11/2017 Versão com melhorias no diário. [\[ler mais\]](#)

08/10/2017 Versão com melhorias no diário. [\[ler mais\]](#)

CONHEÇA TAMBÉM

DIÁRIO DE CLASSE OFF-LINE

SOLUÇÃO DE PROBLEMAS



0800 200 6565
Ligação gratuita



diariodeclasse@educ.rec.br
suporte0800@educ.rec.br




RECIFE
PREFEITURA DA CIDADE

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

ANEXO F: Atividades/fichas aplicadas pelos professores no período de observação das aulas


GEOGRAFIA (Ficha de aula disponibilizada aos estudantes)



Geografia

► Meu Brasil

O litoral brasileiro




- O litoral brasileiro é muito extenso. É banhado pelo **Oceano Atlântico** e estende-se desde o Cabo Orange, no Amapá, até o Arroio Chuí, no Rio Grande do Sul.
- O nosso litoral dispõe dos **recursos**: a pesca, a navegação, a exploração do petróleo, do calcário, do sal, a construção de portos, etc.

Os rios, os lagos e as lagoas.

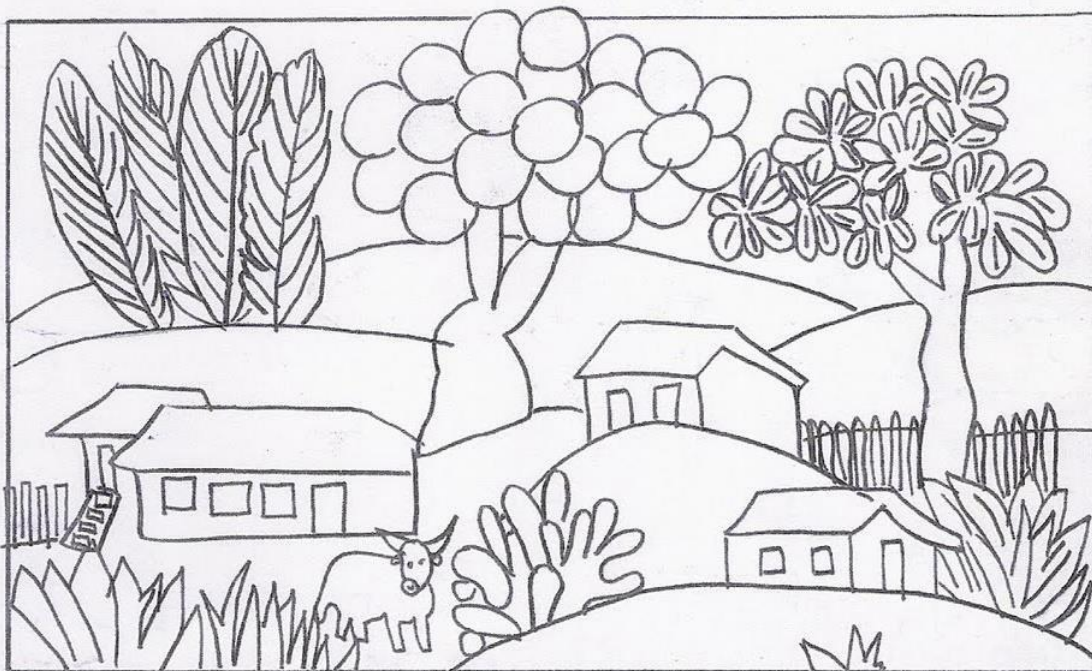
- **Hidrografia**: ciência que estuda os rios, os lagos, as lagoas, os mares, etc.
- **Rio**: grande quantidade de água corrente que deságua no mar, lago ou outro rio.
- **Nascente ou cabeceira**: onde o rio nasce.
- **Foz ou embocadura**: lugar onde ele lança suas águas.
- **Leito**: lugar onde o rio corre. **Margens**: terras banhadas pelas águas do rio.
- **Afluentes**: rios que deságuam em outros rios.
- **Riachos, córregos ou regatos**: pequenos cursos de água.
- **Lago**: parte mais baixa do terreno coberta de água doce ou salgada.
- **Lagoa**: lago pequeno.





15

ARTES (Ficha de aula disponibilizada aos estudantes)



TARSILA DO AMARAL - Paisagem com touro (1925)

1. Você vai interpretar o quadro acima.

Título do trabalho: _____

Autor: _____

Que cores você imagina a artista ter usado nessa obra: _____

2. Essa obra mostra-se:

- A. Espaço rural
- B. Espaço urbano

3. Que tipo de casa a artista retratou:

- A. Casa de alvenaria
- B. Casa de madeira

4. Quais os seres vivos apresentados na obra:

- A. Casa e cerca
- B. Touro e plantas

5. Pessoas morando juntas numa mesma casa podemos afirmar:

- A. Forma uma família
- B. Forma uma bagunça

6. Escreva os nomes das plantas que você consegue reconhecer na obra:

7. Estas plantas são originárias de qual região brasileira:

- A. Nordeste
- B. sul
- C. sudeste
- D. norte
- E. centro-oeste

8. Qual a relação entre o touro e gente:

Diferença _____
semelhança _____

CIÊNCIAS (Atividade do livro didático de Ciências)

O texto da página anterior foi escrito por professores indígenas do povo Ticuna, que vive na Amazônia.



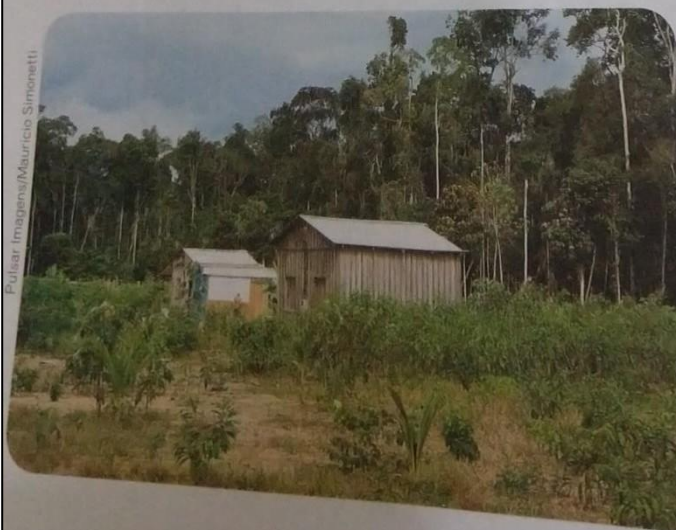
Os povos indígenas têm uma estreita ligação com todos os componentes do ambiente.

ATIVIDADE

Releia o texto e tente imaginar como um Ticuna se sente na situação descrita, isto é, qual é a relação entre o ticuna e o ambiente harmonioso descrito no texto. Escreva suas ideias no caderno, ou represente-as por meio de um desenho.

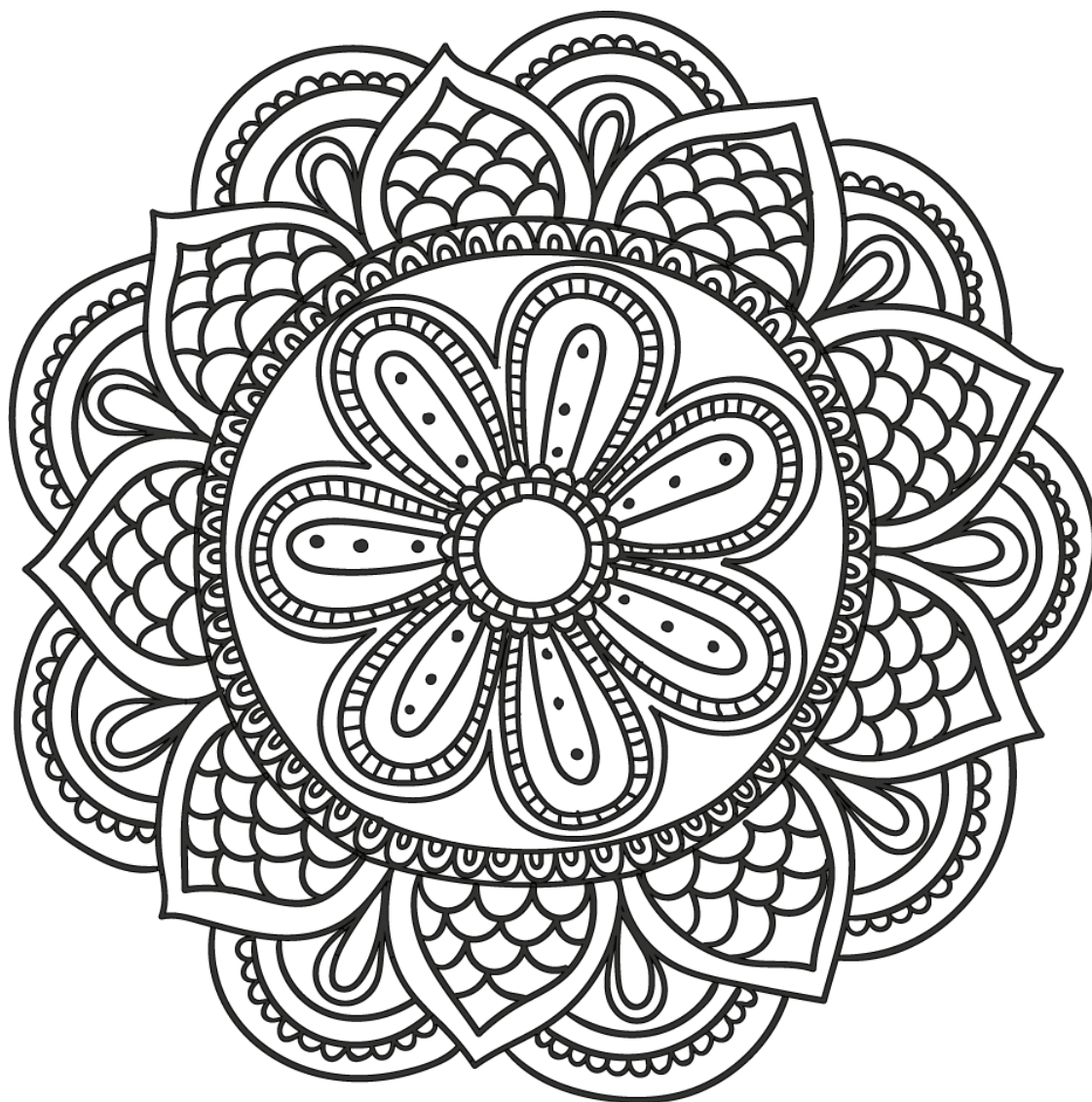
Consulte o Manual, item 108.

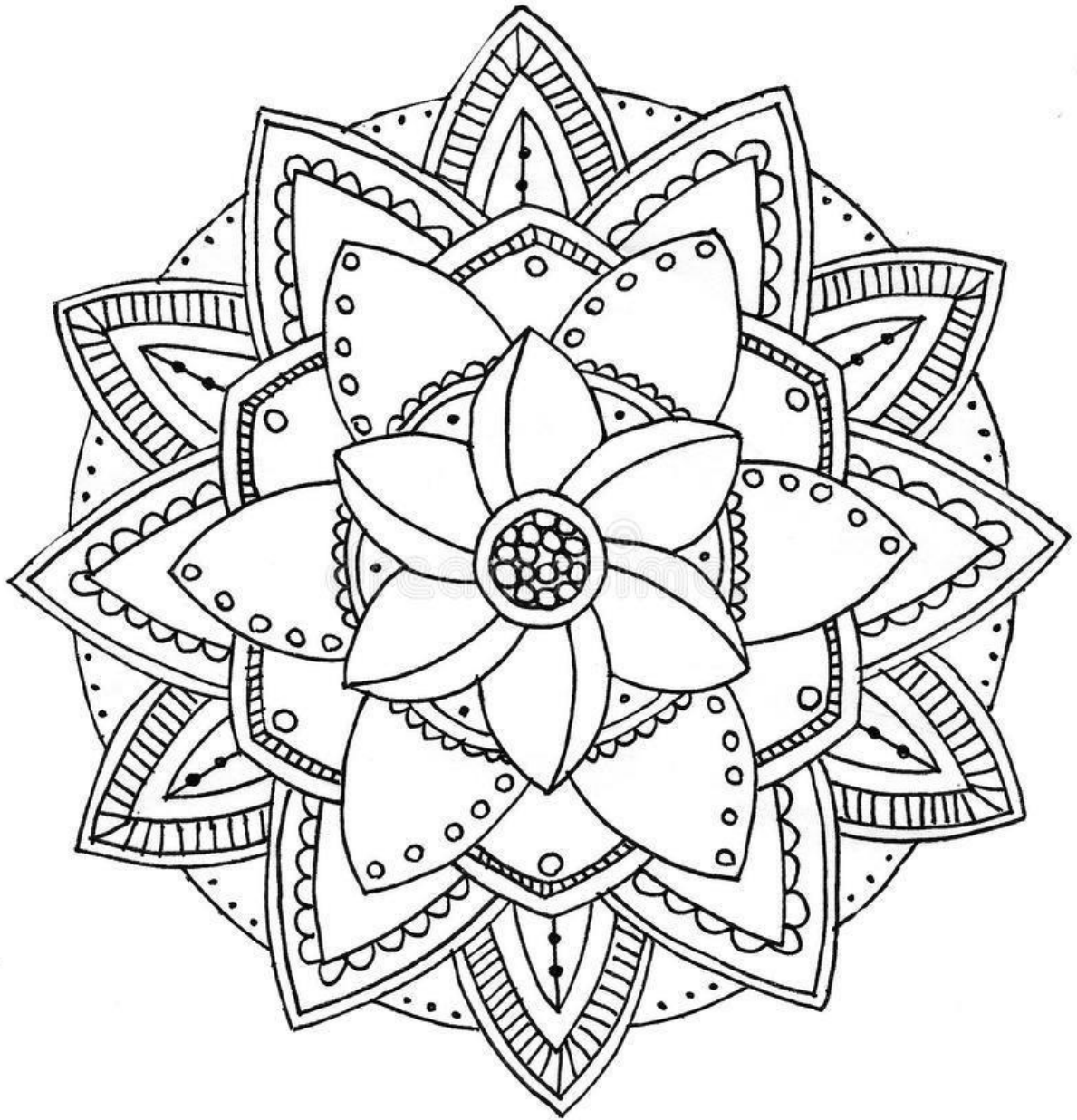
A interferência humana nos ambientes pode alterar o modo de vida de outros seres vivos, que podem mudar de *habitat* e de hábitos. Por exemplo, quando se destrói a floresta: o desmatamento desaloja muitos seres vivos, entre eles as fêmeas dos mosquitos, que se alimentam de sangue. Ao perder o seu *habitat*, alguns tipos de mosquitos passam a viver nas proximidades ou dentro das habitações humanas. E sua fonte de alimento, que antes era o sangue de animais silvestres, passa a ser o sangue humano.



Com o desmatamento, alguns mosquitos, expulsos de seu *habitat*, passam a viver nas habitações humanas. Área rural de Presidente Figueiredo, AM, 2007.

ANEXO G: Mandalas utilizadas nas oficinas com os professores





ANEXO H: Atividades preparadas pelos professores após as oficinas**Escola Municipal Karla Patrícia****Data:** ____/____/____**FICHA DE AULA**

- Se você pudesse entrevistar uma pessoa famosa, quem seria?

- Por que essa pessoa merece ser entrevistada?

- Quais perguntas você faria? Escreva abaixo algumas perguntas:

1 -

2 -

3 -

4-

Escola Municipal Karla Patrícia

Data: ____/____/____

FICHA DE AULA

Entrevista é uma conversa entre duas ou mais pessoas (o entrevistador e o entrevistado) na qual perguntas são feitas pelo entrevistador de modo a obter informação necessária por parte do entrevistado.

Tente adivinhar quem é o entrevistado!

P - Você disse na sua coletiva que a Seleção Brasileira não jogou como Seleção Brasileira na Copa. Por quê?

R - Não tem um porque, porque jogamos dessa forma, não existe. Jogamos mal, jogamos regular!

P - Que nota mereceu a Seleção nessa Copa do Mundo?

R - Eu digo regular, uma nota que passa de ano: um seis, um sete, no máximo.

P - Depois que você se machucou, passou pela sua cabeça jogar a final?

R - Depois que eu fiquei sabendo que estava fora da Copa, não.

P - Você é um dos jogadores mais bem pagos do mundo, famoso no Brasil e na Europa, e agora quer conquistar a América do Norte e a Ásia. Como está sendo esse processo?

R - As coisas na minha vida acontecem de forma natural. Tenho certeza que meu pai tem um planejamento para a expansão da minha marca, mas minha prioridade é jogar futebol.

Gênero Textual Entrevista

A Entrevista é um dos gêneros textuais com função geralmente informativa, veiculado, sobretudo pelos meios de comunicação: jornais, revistas, internet, televisão, rádio, dentre outros.

Há diversos tipos de entrevistas dependendo da intenção pretendida: a entrevista jornalística, entrevista de emprego, entrevista psicológica, a entrevista social, dentre outras. Elas podem fazer parte de outros textos jornalísticos, por exemplo, a notícia e a reportagem.

Trata-se de um texto marcado pela oralidade produzido pela interação entre duas pessoas, ou seja, o entrevistador, responsável por fazer perguntas, e o entrevistado (ou entrevistados), quem responde às perguntas.

A Entrevista possui uma função social muito importante, sendo essencial para a difusão do conhecimento, a formação de opinião e posicionamento crítico da sociedade, uma vez propõe um debate sobre determinado tema, donde o discurso direto é sua principal característica.

Ou seja, as palavras proferidas pelo entrevistado e o entrevistador são transcritas de maneira fidedigna e, portanto, pode haver muitas marcas de oralidade bem como observações (geralmente entre parênteses) que descrevem as ações de ambos, por exemplo: (risos).

Características

- Textos informativos e/ou opinativos
- Presença do entrevistador e do entrevistado
- Linguagem dialógica e oral
- Marca do discurso direto e da subjetividade
- Mescla da linguagem formal e informal
-

Estrutura da Entrevista

Para produzir uma entrevista esteja atento à sua estruturação:

- Escolha do Tema: a entrevista pode ser um texto em que você vá utilizar para dar consistência a outro trabalho, ou mesmo, para conhecer melhor o trabalho de outra pessoa. Seja qual for o tema escolhido, por exemplo, o novo livro do escritor, fica claro que ele deverá comparecer à entrevista.
- Elaboração de Roteiro: Feita a escolha do tema e do entrevistado, é muito importante a elaboração de um roteiro de forma que o entrevistador o tenha em mãos na hora da entrevista. Além disso, pesquise, analise e estude sobre o tema, pois como a entrevista garante a presença de alguém podem surgir outras perguntas durante, a partir das respostas do entrevistado. O roteiro deverá ter um objetivo claro e ser apresentado em formas de perguntas e cuidado para que não fique muito longo, no entanto, tenha outras perguntas em mente se for necessário.
- Título: Se necessário, coloque um título na entrevista. Ele norteará melhor o objetivo delimitando o tema proposto, bem como seduz o leitor à sua leitura. Por exemplo: Entrevista com Eduardo Pereira: apontamentos sobre sua nova obra. Se necessário faça uma introdução (que pode ser curta), mas que informe o leitor do que será discutido. Nesse caso, apresente o assunto que será discutido, bem como o perfil do entrevistado e sua experiência profissional.
- Revisão: A parte final é tão importante quanto a inicial. Afinal, não adianta ter as ideias e apresentá-las de maneira informal, ou seja, um texto que não abrigue coerência e coesão. Se a intenção é fazer uma entrevista com o entrevistado e depois apresentar para um público leitor, você deverá utilizar uma câmera ou gravador e depois realizar o trabalho de Transcrição das falas de ambos.

ANEXO I: Texto de Rubem Alves disponibilizado aos professores.

Gaiolas e asas – Rubem Alves

Os pensamentos chegam-me de um modo inesperado, sob a forma de aforismos. Fico feliz porque sei que, frequentemente, também Lichtenberg, William Blake e Nietzsche eram atacados por eles. Digo atacados porque eles surgem repentinamente, sem preparo, com a força de um raio. Os aforismos são visões: fazem ver, sem explicar. Pois ontem, de repente, este aforismo atacou-me: Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados têm sempre um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Esse simples aforismo nasceu de um sofrimento: sofri, conversando com professores em escolas. O que eles contam são relatos de horror e medo. Balbúrdia, gritaria, desrespeito, ofensas, ameaças... E eles, timidamente, pedindo silêncio, tentando fazer as coisas que a burocracia determina que sejam feitas, como dar o programa, fazer avaliações... Ouvindo os seus relatos, vi uma jaula cheia de tigres famintos, dentes arreganhados, garras à mostra – e os domadores com os seus chicotes, fazendo ameaças fracas demais para a força dos tigres.

Sentir alegria ao sair de casa para ir à escola? Ter prazer em ensinar? Amar os alunos? O sonho é livrar-se de tudo aquilo. Mas não podem. A porta de ferro que fecha os tigres é a mesma porta que os fecha com os tigres. Violento, o pássaro que luta contra os arames da gaiola? Ou violenta será a imóvel gaiola que o prende? Violentos, os adolescentes? Ou serão as escolas que são violentas?

As escolas serão gaiolas? Vão falar-me da necessidade das escolas dizendo que os adolescentes precisam ser educados para melhorarem de vida. De acordo. É preciso que os adolescentes, que todos tenham uma boa educação. Uma boa educação abre os caminhos de uma vida melhor. Mas eu pergunto: as nossas escolas estão a dar uma boa educação? O que é uma boa educação? O que os burocratas pressupõem sem pensar é que os alunos ficam com uma boa educação se aprendem os conteúdos dos programas oficiais. E, para testar a

qualidade da educação, criam mecanismos, provas e avaliações, acrescidos dos novos exames elaborados pelo Ministério da Educação.

Mas será mesmo? Será que a aprendizagem dos programas oficiais se identifica com o ideal de uma boa educação? Sabe o que é um “dígrafo”? E conhece os usos da partícula “se”? E o nome das enzimas que entram na digestão? E o sujeito da frase “Ouviram do Ipiranga as margens plácidas de um povo heroico o brado retumbante”? Qual é a utilidade da palavra “mesóclise”? Pobres professores, também engaiolados... São obrigados a ensinar o que os programas mandam, sabendo que é inútil. Isso é um hábito velho das escolas. Bruno Bettelheim relata a sua experiência com as escolas: Fui forçado (!) a estudar o que os professores decidiam que eu deveria aprender. E aprender à sua maneira.

O sujeito da educação é o corpo, porque é nele que está a vida. É o corpo que quer aprender para poder viver. É ele que dá as ordens. A inteligência é um instrumento do corpo cuja função é ajudá-lo a viver. Nietzsche dizia que a inteligência era a ferramenta e o brinquedo do corpo, Nisso se resume o programa educacional do corpo: aprender ferramentas, aprender brinquedos.

As ferramentas são conhecimentos que nos permitem resolver os problemas vitais do dia-a-dia. Os brinquedos são todas aquelas coisas que, não tendo nenhuma utilidade como ferramentas, dão prazer e alegria à alma.

Nessas duas palavras, ferramentas e brinquedos, está o resumo da educação. Ferramentas e brinquedos não são gaiolas. São asas. As ferramentas permitem-me voar pelos caminhos do mundo. Os brinquedos permitem-me voar pelos caminhos da alma. Quem está a aprender ferramentas e brinquedos está a aprender liberdade, não fica violento. Fica alegre, ao ver as asas crescer... Assim todo o professor, ao ensinar, deveria perguntar-se: Isso que vou ensinar é ferramenta? É brinquedo? Se não for, é melhor pôr de parte. As estatísticas oficiais anunciam o aumento das escolas e o aumento dos alunos matriculados. Esses dados não me dizem nada. Não me dizem se as escolas são gaiolas ou asas.

Mas eu sei que há professores que amam o voo dos seus alunos.

Há esperança...

ANEXO J: Exemplos de atividades transdisciplinares disponibilizadas aos professores na Oficina 2

Fonte: (SANTOS E SOMMERMAN, 2014).

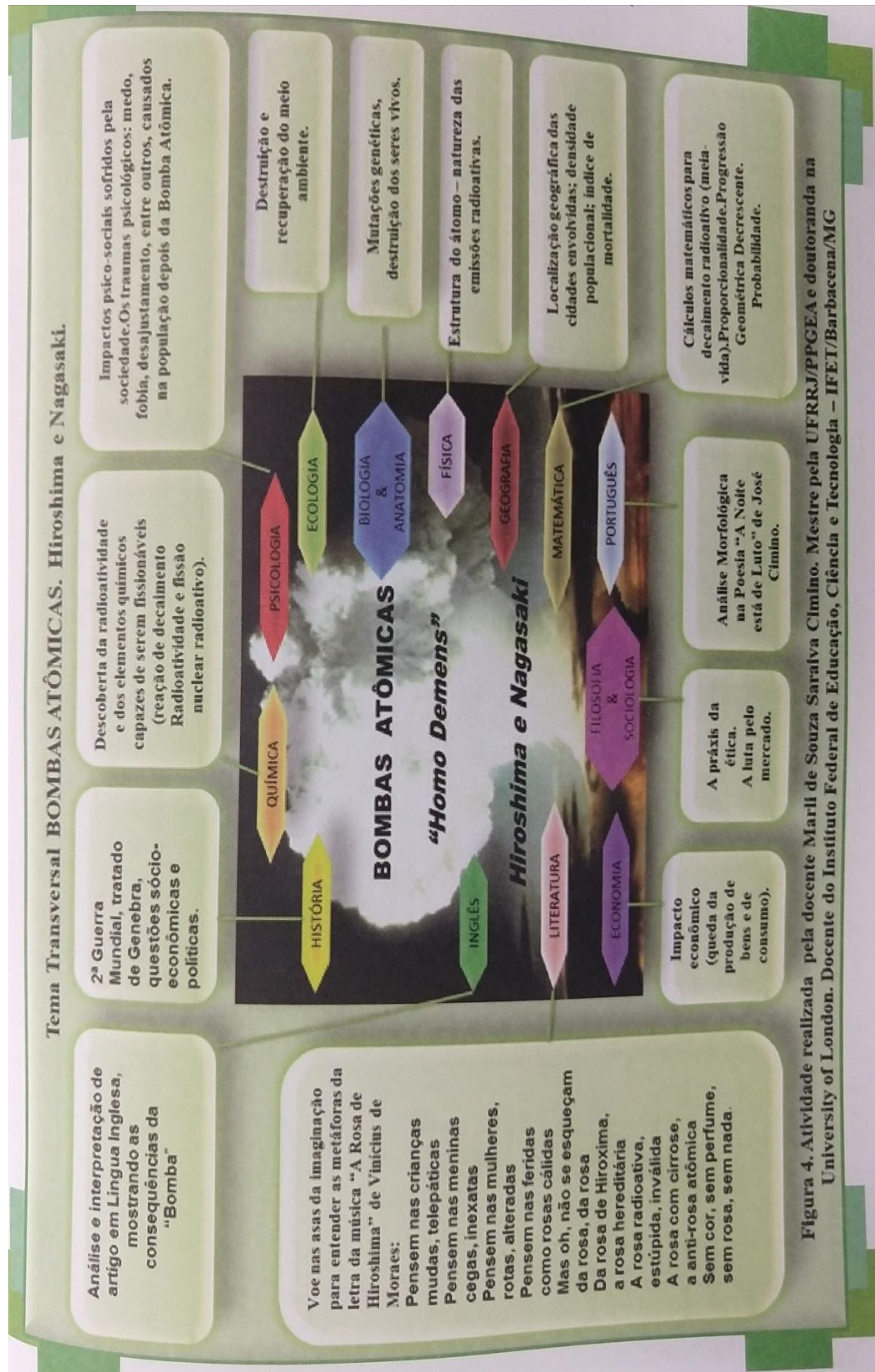


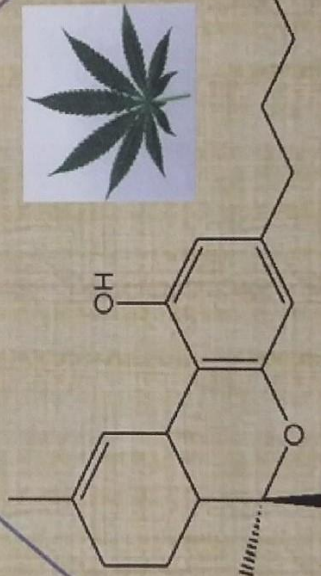
Figura 4. Atividade realizada pela docente Marli de Souza Saralva Címlino. Mestre pela UFRJ/PPGEA e doutoranda na University of London. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET/Barbacena/MG

Painel Integrado: DROGAS

QUÍMICA NEUROLOGIA

TRATAMENTO PSICOLOGIA

HISTÓRIA CULTURA
DROGAS



SOCIOLOGIA

ECONOMIA

GEOGRAFIA

POLÍTICA

Fig. 7. Atividade organizada pela prof. Ana Cristina Souza dos Santos na graduação da UFRJ

O conhecimento da estrutura molecular da cocaína e do mecanismo de ação no nível biológico contribuíram para o desenvolvimento de novos agentes anestésicos.

A maconha (cannabis sativa) foi utilizada para fins terapêuticos analgésico na China desde 1730 a.C. Seu emprego medicinal é uma tradição entre os povos africanos e asiáticos.

O consumo do ópio passa também pela China, onde era símbolo nacional dos chineses, tal como a folha do tabaco foi para o Brasil, sendo incorporada ao brasão da República.

Hoje, a forma de se utilizar a droga está associada a interesses meramente econômicos, resultantes do sistema capitalista que também invadiu o oriente

A propriedade psicotrópicas da *Cannabis Sativa* está associada ao tetrahidrocannabinol. A quantidade de produção dessa substância pela planta vai depender do espaço geográfico onde é cultivada

A cocaína é um inibidor específico das proteínas transportadoras da dopamina e, em grau menor, da noradrenalina, existentes nos neurônios

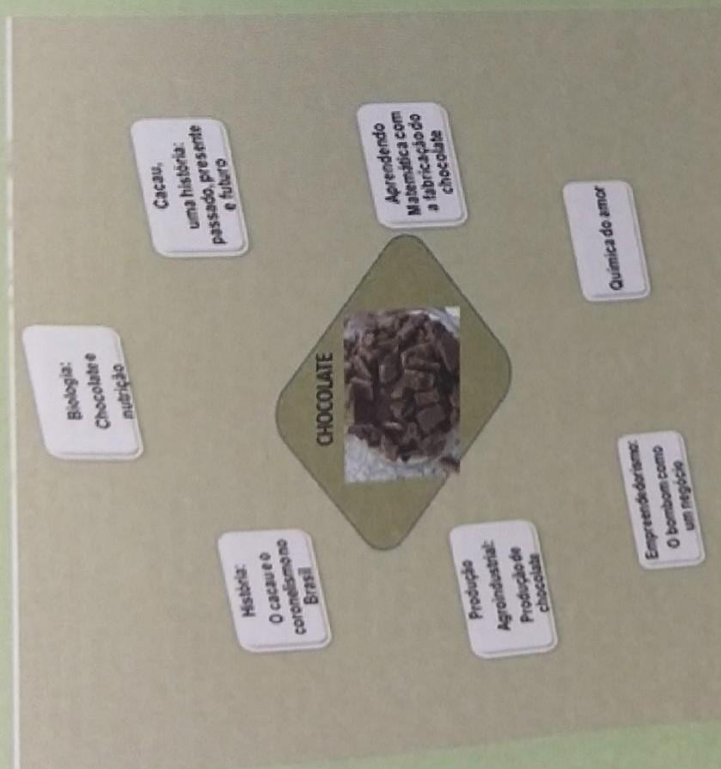
Os lutos da adolescência - Deixar de ser criança é mais que passar por mudanças corporais, pois o adolescente tem de, aos poucos, estabelecer uma nova relação com os pais e com o mundo. *Dentro desse quadro pode surgir a droga*

O operário jamaicano encontra na ganja (flores da *Cannabis Sativa*) a energia para trabalhar e o relaxamento após o trabalho, e dá a droga aos filhos, para que se tornem "mais inteligentes."

Os modelos de habitação, os hábitos alimentares, as relações de trabalho e as formas de entretenimento, estarão direta ou indiretamente relacionados ao uso de drogas

A "British East India Company" produzia ópio na Índia e o vendia para a China. O governo chinês reprimiu o uso e a venda da droga, que se alastrava como uma epidemia, levou a um conflito na Inglaterra, conhecido como Guerra do Ópio.

Projeto inter/transdisciplinar com a temática CHOCOLATE



A química presente no chocolate.
O chocolate associado à química do prazer no corpo humano.

Processos de fabricação do chocolate caseiro e chocolate industrializado.

A história do chocolate.
Coronelismo e cultivo do cacau no Brasil.
As principais regiões produtivas no Brasil e no mundo.
Economia do Brasil em relação ao chocolate.

Matemática: Estatística; Noções de proporções; Porcentagem.

CEPLAC-Centro de Pesquisa do Cacau: CACAU
UMA HISTÓRIA: passado, presente e futuro.
Plantio, manejo, doenças, praga, condições climáticas dentre outros.

Figura 8. Atividade realizada pelos docentes Antonio Ferreira Neto; Camila Ferreira Abrão; Lucimar de Freitas Novais; Mirian Aparecida; Orloski de Castro Pereira; Rosane Salete Sasset; Viviane Kaim Horne do IFRO-Colorado do Oeste

Interação cultural com os indígenas, demais professores da instituição e os alunos com o intuito de valorizar e respeitar a diversidade cultural e os diferentes modos de pensar existente no planeta.

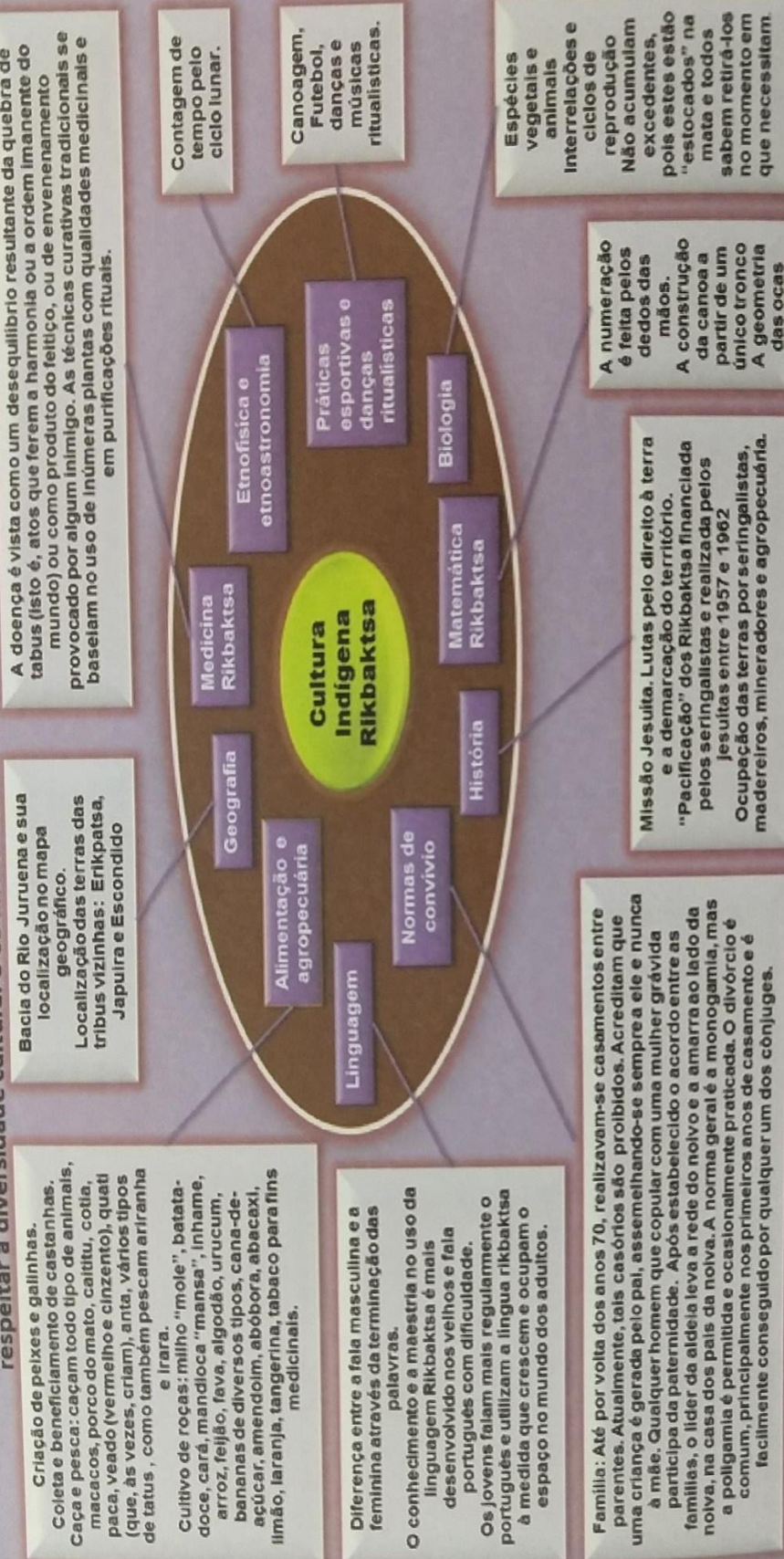


Fig. 9. Atividade realizada pelos mestrandos, Edison Luiz Cândido; Geraldo Aparecido Polefatti; Guilherme Lumina Junior; Gislene Cardoso de Souza; Mayra Fernanda de Sousa. Docentes do IFMT – Campus Juína, Mato Grosso.