

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

SHIRLEI CRISTIANE ARAÚJO DE FREITAS

**PRODUÇÃO TEXTUAL NO 9.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II - UMA
PROPOSTA DE TRABALHO ENVOLVENDO DISCIPLINAS DE ÁREAS
DIFERENTES - INTEGRAÇÃO CURRICULAR E INTERDISCIPLINARIDADE**

Vitória
2018

SHIRLEI CRISTIANE ARAÚJO DE FREITAS

**PRODUÇÃO TEXTUAL NO 9.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II - UMA
PROPOSTA DE TRABALHO ENVOLVENDO DISCIPLINAS DE ÁREAS
DIFERENTES - INTEGRAÇÃO CURRICULAR E INTERDISCIPLINARIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edna dos Reis

Vitória
2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

F866p Freitas, Shirlei Cristiane Araujo de.

Produção textual no 9º ano do ensino fundamental II: uma proposta de trabalho envolvendo disciplinas de áreas diferentes: integração curricular e interdisciplinaridade / Shirlei Cristiane Araújo de Freitas. – 2018.

212 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Edna dos Reis.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Letras, Vitória, 2018.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino (Ensino fundamental).
2. Linguagem e educação. 3. Leitura – Estudo e ensino (Ensino fundamental). 4. Interpretação de textos – Estudo e ensino.
5. Intertextualidade. 6. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. I. Reis, Edna dos. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDD 21 – 469

Elaborada por Marcileia Seibert de Barcellos – CRB-6/ES - 656



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

SHIRLEI CRISTIANE ARAÚJO DE FREITAS

**PRODUÇÃO TEXTUAL NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II - UMA PROPOSTA
DE TRABALHO ENVOLVENDO DISCIPLINAS DE ÁREAS DIFERENTES - INTEGRAÇÃO
CURRICULAR E INTERDISCIPLINARIDADE.**

Trabalho Final de Curso apresentando ao
Programa de Mestrado Profissional em Letras
– Profletras, ofertado pelo Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito
Santo, em rede Nacional.

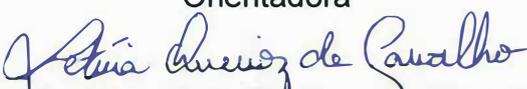
Aprovado em 06 de abril de 2018

COMISSÃO EXAMINADORA


Prof^ª. Dr^ª. Edna dos Reis

Instituto Federal do Espírito Santo

Orientadora


Prof^ª. Dr^ª. Leticia Queiroz de Carvalho

Instituto Federal do Espírito Santo - PROFLETRAS

Membro Interno


Prof. Dr. Aldieris Braz Amorim Caprini

Instituto Federal do Espírito Santo - IFES

Membro Externo


Prof^ª. Dr^ª. Danielli Veiga Carneiro Sondermann

Instituto Federal do Espírito Santo - IFES

Membro Externo



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

SHIRLEI CRISTIANE ARAÚJO DE FREITAS

**PRODUÇÃO TEXTUAL NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II - UMA PROPOSTA
DE TRABALHO ENVOLVENDO DISCIPLINAS DE ÁREAS DIFERENTES - INTEGRAÇÃO
CURRICULAR E INTERDISCIPLINARIDADE.**

Produto Educacional apresentando ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, em rede Nacional.

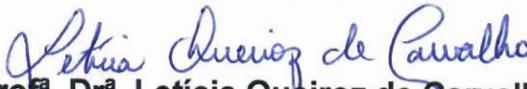
Aprovado em 06 de abril de 2018

COMISSÃO EXAMINADORA


Prof.^a Dr.^a Edna dos Reis

Instituto Federal do Espírito Santo

Orientadora


Prof.^a Dr.^a Leticia Queiroz de Carvalho

Instituto Federal do Espírito Santo - PROFLETRAS

Membro Interno


Prof. Dr. Aldieris Braz Amorim Caprini

Instituto Federal do Espírito Santo - IFES

Membro Externo


Prof.^a Dr.^a Danielli Veiga Carneiro Sondermann

Instituto Federal do Espírito Santo - IFES

Membro Externo

Para os meus alunos da UMEFIT Ulisses Álvares, aos alunos da UMEF Gil Bernardes, ambas escolas de Vila Velha, e também para os estudantes da EEEFM Irmã Maria Horta, que aceitaram o desafio de me acompanhar nessa jornada enchendo o meu coração de alegria e satisfação com cada atividade cumprida. Para meus colegas professores que ousaram me escutar e trabalhar comigo ao longo do ano, mesmo não sabendo como seria a caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiro, ao povo brasileiro, que subsidia parte desta pesquisa com seus impostos, em especial à CAPES, fonte importante de fomento à pesquisa do Brasil.

A um dos maiores presidentes do mundo, Luiz Inácio Lula da Silva, que, mesmo sem o título de Doutor em Ciências, oportunizou e tem oportunizado, por meios das políticas implementadas desde o ano de 2003, que muitos brasileiros consigam ser, estudantes, mestres e doutores nas diversas ciências do saber.

Aos professores do IFES-Vitória, que abraçaram o programa do Profletras com a certeza de que cumprem o maior papel social deste país: a educação.

Aos amigos do curso Profletras-Vitória, pela aprendizagem e pelo crescimento profissional e humano.

Ao meu amado, querido e doce filho, que abriu mão de tantas idas ao cinema e momentos juntos para que eu chegasse até aqui, pois ele sabe que a minha conquista também será dele.

Ao meu noivo que me apoiou e apoia na conquista de novos projetos.

Por fim, a todos que tornaram a minha jornada desgastante de trabalho e estudo suportável.

*Não me importa a palavra, esta corriqueira.
Quero é o esplêndido caos de onde emerge a sintaxe,
os sítios escuros onde nasce o “de”, o “aliás”,
o “o”, o “porém” e o “que”, esta incompreensível
muleta que me apoia.
Quem entender a linguagem entende Deus
cujo Filho é Verbo. Morre quem entender.
A palavra é disfarce de uma coisa mais grave, surda-muda,
foi inventada para ser calada.
Em momentos de graça, infrequentíssimos,
se poderá apanhá-la: um peixe vivo com a mão.
Puro susto e terror.
(Adélia Prado)*

RESUMO

O ensino de Língua Portuguesa deve ter como foco a ampliação da competência comunicativa do indivíduo, nesse viés, a produção textual se institui, portanto, como prioridade, quando leva os educandos a entender que o aprendizado da língua na escola é um mecanismo de preparação para o uso efetivo da linguagem nas mais diversas demandas sociais. Assim, a partir da identificação das dificuldades enfrentadas na relação professor-aluno-escola e com necessidade de criar um ambiente motivador para a prática de produção de textos eficientes, surgiu a ideia de desenvolver atividades interdisciplinares com o intuito de incentivar a prática da produção textual, tornando-a mais prazerosa e dinâmica. O objetivo foi fomentar a produção de textos escritos e orais, utilizando as possibilidades de contatos entre as disciplinas de forma a estimular os alunos a produzirem diferentes gêneros textuais no 9.º ano do Ensino Fundamental II. Dando suporte teórico à pesquisa, se destacaram as concepções de linguagem de Bakhtin (1992), que desenvolveu a ideia de que a linguagem verbal é um meio de interação, e que os gêneros discursivos são os construtores da discursividade e dos sentidos. Também Geraldi (1997) contribuiu com a pesquisa, na medida em que traz à baila a importância de se conhecer as condições de produção de textos eficientes. Também auxiliou as discussões de Kock (2017), que discorre sobre a importância da inter-relação e textualidade para a construção dos sentidos nos textos. Além disso, das contribuições de Marcuschi (2008, 2014) sobre os conceitos de texto e gêneros textuais, mostrando a possível diferença entre gênero discursivo e gênero textual. Por fim, Fazenda (2014) contribuiu com a ideia de que a interdisciplinaridade é uma interação entre disciplinas e sendo necessária para a construção do conhecimento totalizante. O corpus instituído da pesquisa foi as produções textuais de quinze (15) sujeitos participantes, sendo que devido ao espaço da pesquisa foi feito um recorte de 02 (dois) textos por amostragem. A pesquisa foi qualitativa na modalidade pesquisa-ação, pois a pesquisadora coletou dados para identificar os problemas e foram propostas soluções pelos próprios agentes para resolver a situação de não produção textual na escola. O trabalho apresentado foi de cunho interventivo e utilizou uma metodologia a partir de sequências didáticas nos moldes de Schneuwly e Dolz (2004). As práticas sugeridas em um viés interdisciplinar ou integrados demonstraram ser motivadoras para os alunos e professores. A aula ficou muito mais produtiva, porém a prática esbarrou no aparato burocratizante do tempo/espaço.

Palavras-chave: Produção Textual. Gêneros Textuais. Interdisciplinaridade. Integração.

ABSTRACT

The teaching of Portuguese Language should focus on broadening the communicative competence of the individual, in this bias, textual production is established as a priority, when it leads students to understand that language learning in school is a preparation mechanism for the effective use of language in the most diverse social demands. Thus, from the identification of the difficulties faced in the teacher-student-school relationship and with the need to create a motivating environment for the practice of efficient text production, the idea of developing interdisciplinary activities to encourage the practice of textual production emerged, making it more pleasurable and dynamic. The objective was to promote the production of written and oral texts, using the possibilities of contacts between the subjects in order to encourage students to produce different textual genres in the 9th grade of Elementary School II. Giving theoretical support to the research were Bakhtin's (1992) conceptions of language, which develops the idea that verbal language is a means of interaction, and that discursive genres are the constructors of discursiveness and the senses. Geraldi (1997) also contributes to the research, as it brings up the importance of knowing the conditions of production of efficient texts. It also helped the discussions of Kock (2017), who discusses the importance of interrelationship and textuality for the construction of text meanings. In addition, from Marcuschi (2008, 2014) contributions on the concepts of text and textual genres, showing the possible difference between discursive genre and textual genre. Finally, Fazenda (2014) contributes to the idea that interdisciplinarity is an interaction between disciplines and is necessary for the construction of totalizing knowledge. The corpus instituted of the research was the textual productions of fifteen (15) participating subjects, and due to the space of the research it was made a cut of 02 (two) texts by sampling. The research is qualitative in the action research modality, as the researcher collected data to identify the problems and solutions proposed by the agents themselves to solve the situation of non-textual production in the school. The work presented is of an interventional nature and uses a methodology based on didactic sequences in the mold of Schneuwly and Dolz (2004). Practices suggested in an interdisciplinary or integrated bias prove to be motivating for students and teachers. The class became much more productive, but the practice bumped into the bureaucratizing apparatus of time/space.

Keywords: Textual Production. Textual genres. Interdisciplinarity. Integration.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Filme: Orgulho e Preconceito, 2005	80
Figura 2 – Livro produzido pela Turma 9.º B	80
Figura 3 – Livro produzido pela Turma 9.º B	80
Figura 4 – Livro produzido pela Turma 9.º B	81
Figura 5 – Professora-pesquisadora em atividade com jogos didáticos gramaticais.	87
Figura 6 – Jogos pedagógicos feitos pelos alunos da EEEFMIMH	87
Figura 7 – Professora-pesquisadora com os alunos da UMEF Gil Bernardes . .	97
Figura 8 – Carta do leitor publicada na Revista(ISTOÉ, 2017)	108
Figura 9 – Modelo de carta publicada pelo editor e publicada em revista (SIL- VEIRA, 2017)	110
Figura 10 – Carta do leitor da Revista Istoé Cartas de leitores da Revista (ISTOÉ, 2017)	111
Figura 11 – Alunos da UMEF produzindo os textos (cartas pessoais)	116
Figura 12 – Alunos da EEEFMIMH respondendo as cartas dos alunos da UMEF Gil Bernardes	116
Figura 13 – Roteiro pré-biografia	127
Figura 14 – Biografia feita por aluno a partir do roteiro de perguntas e respostas estabelecido pela professora-pesquisadora	128
Figura 15 – Biografia feita sem orientação do roteiro	128
Figura 16 – Biografia 01 com roteiro	129
Figura 17 – Biografia 02 também com roteiro	129
Figura 18 – Biografia final de Homero Massena	130
Figura 19 – Banner criado e doado pelos alunos à Casa de Cultura Homero Massena	131
Figura 20 – Texto motivador-Relato de um aluno do Ensino Médio	132
Figura 21 – Primeira carta pessoal de um aluno da UMEF Gil Bernardes	132
Figura 22 – Resposta à carta pessoal do aluno da UMEF Gil Bernardes	133
Figura 23 – Segunda carta pessoal de um aluno da UMEF Gil Bernardes a partir dos roteiros	133
Figura 24 – Livro de Lembranças	134
Figura 25 – Primeira produção de uma carta do leitor	135
Figura 26 – Segunda produção de carta do leitor de um aluno da UMEF Gil Bernardes a partir dos roteiros	136
Figura 27 – Produção final de uma carta do leitor por um aluno da UMEF Gil Bernardes a partir dos roteiros	137
Figura 28 – Primeira produção da receita de melão recheado.	138
Figura 29 – Primeira Produção da receita de doce de banana	138
Figura 30 – Segunda produção da receita 1.	139

Figura 31 – continuação da segunda produção da receita 1.	139
Figura 32 – Segunda produção da receita 2.	140
Figura 33 – continuação da segunda produção da receita 2.	140
Figura 34 – Drauzio Varella - Prevenção do Câncer.	163

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diretriz curricular da PMVV (ES)	75
Quadro 2 – Disciplinas que mais fazem atividades interdisciplinares.	82
Quadro 3 – Disciplinas que mais facilitariam o trabalho interdisciplinar.	83
Quadro 4 – Questionário oficina 4	92
Quadro 5 – Questionário oficina 5	93
Quadro 6 – Questionário oficina 7	95
Quadro 7 – Elementos da Carta	103
Quadro 8 – Modelo de carta enviada pelo leitor e publicada em revista (SIL- VEIRA, 2017)	109
Quadro 9 – <i>Check list</i>	113

LISTA DE SIGLAS

IFES	– Instituto Federal do Espírito Santo
EEEFMIMH	– Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Irmã Maria Horta
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
PCN	– Parâmetro Curricular Nacional
PPP	– Projeto Político Pedagógico
SD	– Sequência Didática
UMEFITI	– Unidade Municipal de Ensino Fundamental de Tempo Integral
UMEF	– Unidade Municipal de Ensino Fundamental

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	OBJETIVOS	17
1.1.1	Objetivo Geral	17
1.1.2	Objetivos Específicos	18
2	REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA	19
2.1	VISITANDO AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM	19
2.2	O TEXTO COMO UNIDADE DE ENSINO	22
2.3	GÊNEROS DISCURSIVOS E TIPOLOGIAS TEXTUAIS	28
2.3.1	Definindo gêneros discursivos	29
2.3.2	Conceituando tipologias textuais	31
2.4	PRODUÇÃO DE TEXTO NA PERSPECTIVA DOS GÊNEROS DO DISCURSO	32
2.5	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO TEXTUAL	38
2.6	GÊNEROS TEXTUAIS: CARTA PESSOAL, CARTA DO LEITOR, BIOGRAFIA, RECEITA	40
2.7	SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA PERSPECTIVA DE DOLZ E SCHNEUWLY	43
2.8	RELEMBRANDO OS CONCEITOS DE DISCIPLINA, INTERDISCIPLINARIDADE E INTEGRAÇÃO	46
2.8.1	Disciplina, interdisciplinaridade e integração	46
2.8.2	A interdisciplinaridade em documentos oficiais	55
2.8.2.1	A interdisciplinaridade na Lei de Diretrizes e Bases- LDB	55
2.8.2.2	Interdisciplinaridade nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental II de Língua Portuguesa	57
2.8.3	Produção textual com práticas interdisciplinares	59
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	66
3.1	ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	66
3.2	CONSTITUIÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA	69
3.3	PROCEDIMENTOS	70
3.4	AÇÃO PEDAGÓGICA INTERVENTIVA	71
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	73
4.1	PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE VILA VELHA E O LIVRO DIDÁTICO DO 9.º ANO	73
4.2	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL GIL BERNARDES	76
4.3	DELIMITANDO A AÇÃO (O ANTES)	79
4.4	DELIMITANDO O CAMINHO	85
4.5	PRIMEIRO CONTATO COM A TURMA	86
4.6	CONTATO DA TURMA COM OS GÊNEROS	88

4.6.1	Sequência didática I - biografia	88
4.6.1.1	Descrição da sequência didática do gênero biografia	88
4.6.1.2	Relato da sequência didática I - biografia	97
4.6.2	Sequência didática II - cartas	100
4.6.2.1	Descrição da sequência didática do gênero cartas (leitor e pessoal)	100
4.6.2.2	Relato da sequência didática - cartas pessoal e do leitor	114
4.6.3	Sequência didática III - receita	118
4.6.3.1	Descrição da sequência didática do gênero receita	118
4.6.3.2	Relato da sequência didática - receita	124
4.7	ANÁLISE DOS TEXTOS	126
4.7.1	Textos da biografia	126
4.7.2	Textos das cartas pessoais	131
4.7.3	Textos das cartas do leitor	135
4.7.4	Textos das receitas	137
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
	REFERÊNCIAS	143
	APÊNDICE A – Termo de Assentimento	147
	APÊNDICE B – Questionário aplicado aos alunos sobre produção textual	148
	APÊNDICE C – Exemplo de questionário respondido pelo aluno	150
	APÊNDICE D – Questionário aplicado ao professor sobre interdisciplinaridade	151
	APÊNDICE E – Exemplo de questionário respondido pelo professor sobre Interdisciplinaridade	153
	APÊNDICE F – Questionário aplicado ao professor sobre a interdisciplinaridade na escola	154
	APÊNDICE G – Exemplo de questionário respondido pelo professor sobre a interdisciplinaridade na escola	155
	ANEXO A – Biografia de Rubem Braga	156
	ANEXO B – Cartas Pessoais	157
	ANEXO C – Matéria que originou as duas cartas do leitor	163
	ANEXO D – Livro de lembranças e reflexões	164
	ANEXO E – Livro de Receitas	195

1 INTRODUÇÃO

O Ensino de Língua Portuguesa no Brasil tem sido uma tarefa desafiante e árdua para os professores, principalmente no que tange ao desenvolvimento de atividades didáticas que visem à construção e à ampliação do conhecimento em língua materna, tendo em vista as dificuldades apresentadas pelos alunos, em ler, interpretar e escrever adequadamente os textos.

De fato, os alunos estão envolvidos no mundo da escrita e são convidados continuamente a produzir textos, todavia se sentem desmotivados a escrever, pois muitos não conseguem organizar as ideias, não sabendo nem mesmo como começar, muito menos qual seria o gênero mais adequado para a situação comunicativa vivenciada. Dentro dessa perspectiva, muitos preferem não escrever e assim passam anos e anos. Na realidade, em muitas ocasiões, o processo de produção de texto ocorre de forma desmotivadora, porque a escrita que se faz na sala de aula, em muitos casos, não está relacionada a uma situação real de uso da linguagem, mas sim um fazer sem objetivo, tendo como único interlocutor o professor.

Também há os casos em que a produção de texto é abandonada pelo docente, por vários motivos. Dentre eles, é possível citar a sobrecarga de trabalho, o número excessivo de educandos, a falta de material, a dificuldade apresentada pelos estudantes, enfim, uma gama de motivos. Logo, enveredar pelo caminho da produção textual nesse cenário de caos torna-se um caminho desafiador.

Assim, muitos colegas professores, diante dessa situação desanimadora, acabam por enfatizar o estudo e ensino das normas e estruturas gramaticais sem qualquer relação com o universo do aluno e totalmente desvinculados do texto. Como se sabe, não é possível conceber mais este tipo de ensino de língua materna em pleno século XXI, pois a língua não é uma estrutura fixa e invariável, ao contrário, é uma entidade viva e dialógica¹

Neste viés, o ensino da língua materna deve partir de escolhas metodológicas que privilegiem o aspecto interacional e reflexivo da língua com o intuito de promover o aumento da competência comunicativa dos aprendizes, enfatizando a produção de textos orais e escritos como um processo necessário e útil para o desenvolvimento cognitivo do aluno e a conquista da cidadania².

¹ BAKHTIN, M. M. em Estética da criação verbal afirma que a participação dos indivíduos em diálogos é uma constante; e que interagir com o outro é inevitável, sendo que o eu constitui esse outro e por ele é constituído, ou seja, o dialogismo é condição fundamental da existência humana. Neste viés, afirma que a língua é uma entidade dialógica, que existe para atender aos seus falantes.

² Cidadania no sentido amplo, ou seja, o indivíduo participante dos eventos sociais, com prerrogativas de garantia dos direitos humanos.

Tendo em vista essa consciência do que seja o ensino adequado de língua materna, esse trabalho traz o relato sobre uma pesquisa realizada a respeito da Prática de Produção de textos no Ensino Fundamental II, especificamente, no 9.º ano, na Unidade Municipal de Ensino Fundamental do Município de Vila Velha-UMEF Gil Bernardes, no Espírito Santo. Nesse ambiente foram realizados levantamentos de dados, que apontassem qual era a situação apresentada pelos alunos no contexto da produção textual, para que atividades motivadoras pudessem ser apresentadas aos educandos e assim, poder despertar o interesse neles pela leitura e escrita. Considerando-se a escolha do local da pesquisa, optou-se pela abordagem metodológica qualitativa, na modalidade pesquisa-ação, já que a pesquisadora iria colher dados para identificar as dificuldades e em seguida, propor uma atividade interventiva.

Durante a coleta dos dados, um fato chamou a atenção da pesquisadora: a resistência dos alunos em escrever um singelo recado dado pela coordenação no primeiro dia em que a pesquisadora esteve na escola para observação. Como não havia papel para xerox e o texto precisava ser enviado para casa, foi necessário escrever o bilhete à mão, essa ocasião foi um caos. Percebeu-se que a dificuldade de produção textual de um texto simples na turma era imensa. Isto reforçou a escolha da temática a ser desenvolvida pela professora-pesquisadora: a produção textual em um viés integrativo e/ou interdisciplinar por meio de sequências didáticas usando-se os gêneros discursivos.

Considerando que o ensino de língua portuguesa está vinculado ao estudo do texto, dos gêneros, de produção e leitura textuais, foi escolhido trabalhar a produção textual de diferentes gêneros por dois motivos. O primeiro, por entender que o aluno ao concluir uma das etapas da educação básica deve conhecer uma gama significativa de gêneros, o que não era o caso, pois os alunos não conseguiam escrever um bilhete de forma adequada. O segundo, porque os educadores sugeriram trabalhar com diferentes gêneros discursivos para que houvesse uma participação maior dos professores, tendo em vista que foi proposto trabalhar a produção de texto em uma perspectiva interdisciplinar. Esse último argumento foi muito interessante de ter sido citado pelos professores, pois eles entenderam ser de competência de todos os professores da escola trabalhar a produção textual, mas que muitos não realizavam por não saberem como fazer ou por não conseguirem manter uma parceria com o professor de Língua Portuguesa. Diante dessa alegação, a pesquisadora alertou e evidenciou que o trabalho com textos demandaria tempo e o exercício de estratégias para que os alunos viessem a produzir textos eficientes e adequados, e que seria uma tarefa desafiante.

Assim sendo, foram propostas leituras sobre os gêneros textuais e sobre a interdisciplinaridade nos documentos oficiais e como poderiam ser esses temas desenvolvidos na escola de forma a motivar os alunos a produzirem texto. Dentro dessa perspectiva,

procurou-se estudar os gêneros biografia, cartas pessoais e do leitor, e receita usando estratégias e metodologias de ensino, especialmente as propostas de sequência didática de Dolz et al. (2004), com ênfase nas condições de produção esplanadas por Geraldi (1997) e nos gêneros discursivos apresentados por Bakhtin (1992). O trabalho com o gênero teve como proposta desenvolver atividades por projetos, tentando-se tecer redes entre as disciplinas, conforme ensina Kleiman (2007).

Na análise de pesquisas já realizadas sobre o mesmo assunto, foram encontrados alguns estudos que revelam a possibilidade de trabalho de produção de texto com ênfase nos gêneros textuais em uma perspectiva interdisciplinar. As pesquisadoras Schneider, Meglhioratti e Oliveira (2014) propõem, por meio de sua pesquisa uma sequência didática, interdisciplinar envolvendo as áreas de biologia, química, física e geologia. Para elas, o trabalho interdisciplinar é um grande desafio, sendo necessário formar professores aptos a dialogar com as diferentes disciplinas. Em outro trabalho, também é proposto um trabalho interdisciplinar em produção textual, a pesquisadora Furtado (2016) sugere um diálogo entre as disciplinas de Biologia e Língua Portuguesa para desenvolver atividades de produção do gênero artigo de divulgação científica. Como é possível observar, há outros trabalhos com a mesma pretensão desta pesquisa: estudar a prática de produção de textos na perspectiva dos gêneros do discurso por um viés interdisciplinar.

Esta pesquisa se diferencia de uma parcela significativa dos estudos encontrados, porque o foco da pesquisa em tela é o Ensino Fundamental II e teve a pretensão de apresentar atividades de produção textual com outras disciplinas na perspectiva do trabalho em redes.

Assim sendo, apesar desta pesquisa apresentar uma proposta já bastante debatida no campo científico da Língua Portuguesa, essa se constitui como relevante, porque além de ter como foco as condições de produção, busca desenvolver atividades interdisciplinares e se volta, especificamente, aos alunos de uma escola municipal que não têm acesso sequer a uma biblioteca.

É diante dessas questões que são apresentados os objetivos dessa pesquisa:

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar as estratégias para o professor de Língua Portuguesa explorar os gêneros textuais por meio da interdisciplinaridade/integração nas aulas.

1.1.2 Objetivos Específicos

Para atingir o objetivo geral deste trabalho, os seguintes objetivos específicos foram traçados:

1. Apresentar estratégias para o professor de Língua Portuguesa explorar os temas transversais nas aulas de produção de textos;
2. Trabalhar o processo de escrita dos alunos por meio da inserção em sala de aula de temas relacionados ao seu cotidiano;
3. Contribuir para o aumento da competência comunicativa dos aprendizes, para que eles se tornem autores capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes com temáticas diversas;
4. Apresentar propostas de sequências didáticas interdisciplinares, tendo como eixo diretivo diversos gêneros textuais, buscando fomentar a produção textual eficiente dos estudantes.

Perante estes objetivos, foram tomadas como referências as propostas de Bakhtin (1992) no que se refere à linguagem verbal, ao dialogismo e ao gênero do discurso. E desenvolvidos por Marcuschi (2014), Koch e Elias (2017a), Kleiman (2007), Geraldi (2005) e Santos, Riche e Teixeira (2015), que dispõem de estudos bastante instigantes sobre o processo de produção de texto a partir dos gêneros. Tomou-se como referência também Chervel (1990), Fazenda (2014) e Japiassu (1976), que apresentam estudos significativos sobre as vantagens para o conhecimento do educando quando o trabalho pedagógico se desenvolve em uma perspectiva interdisciplinar.

Uma vez apresentada a pesquisa, é explanada, na sequência, a organização do trabalho. No capítulo 2 estão situados os referenciais teóricos da pesquisa. Assim como, a referência que subsidiou o desenvolvimento da sequência didática. No capítulo 3, constam os procedimentos metodológicos, a identificação do corpus e a ação interventiva. No capítulo 4, são analisados os dados e levantamentos feitos na pesquisa, como também há uma breve análise de alguns textos dos alunos. E por fim, as considerações finais, as quais trazem reflexões sobre as ações desenvolvidas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA

A base teórica que orienta este trabalho passa por dois momentos. Em primeiro lugar, passa por uma abordagem sobre as concepções de linguagem, gêneros discursivos e dialogismo sob a ótica de Bakhtin (1992). Ato contínuo, são apresentados alguns caminhos sugeridos por Marcuschi (2014), Geraldi (2005), Lerner (2007), Kleiman (2007) para o trabalho com produção de texto. O segundo momento, aborda-se a temática da interdisciplinaridade nas perspectivas de Fazenda (2014), Japiassu (1976), Chervel (1990).

2.1 VISITANDO AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Considerando que o foco da discussão e estudo deste trabalho recaem sobre o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, em especial sobre a produção textual, faz-se imperioso revisitar as concepções de linguagem. Isto porque a opção que o docente faz sobre a concepção de linguagem determina o modo de se interpretar o universo circundante, os conteúdos a serem ensinados e as metodologias a serem implementadas na sala de aula. Ademais disso, conforme afirma Geraldi (2005), a opção metodológica do professor reflete a sua opção política:

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade em sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política- que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade- com os mecanismos utilizados em sala de aula (GERALDI, 2005, p. 46).

Assim, para tecer considerações a respeito das concepções de linguagem, recorre-se ao teórico Wanderlei Geraldi. O referido autor, um dos maiores estudiosos dos pressupostos bakhtinianos, revisitou as três concepções de linguagem desenvolvidas por Bakhtin: subjetivismo idealista, objetivismo abstrato e dialógica, e as renomeou como: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação, respectivamente (GERALDI, 2005). As quais são explicadas a seguir.

A primeira concepção, a linguagem como expressão do pensamento, considera a linguagem como monológica e individual, servindo apenas para expressar os pensamentos dos sujeitos por meio de palavras. Logo, se o sujeito não sabe se expressar não pensa.

Esta concepção considera que

A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual,

que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece (TRAVAGLIA, 2000, p. 21).

De acordo com esse entendimento, o ensino da língua ocorre de forma fragmentada, pois o sujeito estuda as partes para aprender o todo. Predominando a noção de que há uma única verdade correta conforme as regras. Logo, é refutada qualquer possibilidade de valorização das variedades linguísticas que são destoantes da forma considerada certa e aceitável socialmente. Segundo Travaglia (2000), o professor que adota esta concepção de linguagem, aborda a língua de forma prescritiva, indicando as regras e os padrões de linguagem a serem seguidos.

Por sua vez, a segunda concepção determina a linguagem como instrumento de comunicação, considerando-a como um código fundamental com o qual os indivíduos podem se expressar para um receptor passivo. Segundo Bakhtin (2006), os representantes dessa orientação acentuam que o sistema linguístico constitui um fato objetivo externo à consciência individual e independente desta. Sendo a língua, um sistema objetivo de normas imutáveis. Neste viés, o professor que adote esta concepção, realiza um ensino descritivo, por meio do qual ensina a estrutura da língua, apresenta as decodificações das suas normas gramaticais e terminologias descontextualizadas visando ao domínio da norma culta.

Por fim, a terceira concepção vê a linguagem como forma de influência mútua, definindo-a como um lugar de interação humana. Nesta perspectiva, a linguagem é eleita como lugar no qual os falantes tornam-se sujeitos devido ao caráter interacional com os ouvintes.

Segundo Bakhtin (1992, p. 318)

As tonalidades dialógicas preenchem um enunciado e devemos levá-las em conta se quisermos compreender até o fim o estilo do enunciado. Pois nosso próprio pensamento — nos âmbitos da filosofia, das ciências, das artes — nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal do nosso pensamento.

Com o intuito de refutar as duas outras concepções anteriores, Bakhtin (2006) assevera em relação à primeira teoria, que a língua não pode se apoiar sobre a enunciação monológica, nem sobre um sistema abstrato de formas linguísticas, tampouco sobre o ato fisiológico da produção da língua, visto que toda enunciação é socialmente dirigida e a realidade fundamental da língua é a interação social:

Assim, a personalidade que se exprime, aprendida, por assim dizer, do interior, revela-se um produto total da inter-relação social. A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social. Em consequência, todo o itinerário que leva da atividade mental (“o conteúdo a exprimir”) à sua objetivação externa (a “enunciação”) situa-se completamente território social (BAKHTIN, 2006, p. 121).

Para afastar as premissas da segunda concepção de linguagem, Bakhtin (2006) entende que a consciência linguística do receptor se opera no conjunto de contextos possíveis de uso de cada forma e não de acordo com as normas abstratas da língua. Para ele,

Assim, na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem de sentido de conjunto de contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte integrante das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações da sua própria prática linguística (BAKHTIN, 2006, p. 98).

A concepção dialógica e sociointerativa de linguagem proposta por Mikhail Mikhailovich Bakhtin, filósofo russo, tem contribuído para as mudanças que atualmente se desenvolvem nos diversos domínios de estudo da linguagem e das práticas de leitura e escrita nas salas de aula. De acordo com a concepção bakhtiniana, a linguagem, sendo uma atividade mental humana, caracteriza-se simultaneamente como um processo pessoal e social, só podendo ser analisada em sua complexidade mediante um viés sociológico, de relações entre a linguagem e a sociedade, inseridas em um contexto histórico, cultural e ideológico. Em outras palavras, o paradigma sociointerativo da linguagem proposto por Bakhtin ultrapassa as fronteiras do sistema linguístico e privilegia a pluralidade, a dinamicidade e a diversidade dos fatos humanos.

Antunes (2013, p. 23) afirma que quando se aceita a linguagem como interação, aceita-se que a língua seja também como uma atividade interativa:

Uma língua, qualquer língua do mundo, é um conjunto de recursos vocais (ou de recursos gestuais, como no das línguas dos sinais) de que as pessoas dispõem para realizar para realizar seus objetivos sócio comunicativos em situações de interação umas com as outras.

Dentro dessa perspectiva, o educador, que adote a terceira concepção de linguagem, promove um ensino mais produtivo, pois está preocupado com o desenvolvimento das competências linguísticas do educando. Além disso, pode ajudar a promover a

criação de cidadãos mais conscientes dos seus direitos e deveres, na medida em que os aprendizes passam a dominar as ferramentas linguísticas dos meios sociais. Assim, consoante Travaglia (2000), considera-se a terceira aceção como a que melhor desenvolve a competência linguística do sujeito, visto que tem por objetivo primordial desenvolver no indivíduo a capacidade de empregar adequadamente a língua em diversas situações.

Tendo em vista tais considerações, este trabalho adota a concepção de linguagem defendida por Bakhtin (1992), que considera a língua como o lugar de interação humana. E também porque entende ser importante a participação ativa do aluno no processo de ensino aprendizagem de língua materna.

2.2 O TEXTO COMO UNIDADE DE ENSINO

Considerando a premissa de que a concepção de linguagem adotada pelo educador influencia nos conteúdos ensinados, na metodologia de ensino, outra não poderia ser a concepção adotada nesta pesquisa que não fosse a concepção da linguagem como interação, pois esta vertente considera a linguagem como uma prática sociohistórica e dialógica humana.

Como afirma Geraldi (2005), adotar tal concepção implica em uma postura educacional diferenciada, posto que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos ativos. Nesta perspectiva, tanto a interação, como também o processo de produção e compreensão textual, devem ser objeto de estudo para o ensino da língua, tendo em vista que o principal objetivo do ensino da língua, na perspectiva sociointerativa, é ampliar as habilidades linguísticas do aluno, habilitando-o para o uso adequado da língua em diversos contextos.

Assim sendo, aceitar o conceito de linguagem como uma atividade interindividual implica em considerar que o sentido de um texto não está no texto, mas é construído a partir dele, por intermédio da interação. Portanto, o texto deve ser parte central do ensino de língua, já que as interpelações sociais se fazem por textos.

Há múltiplos estudos sobre o conceito de texto. Koch (2015) o apresenta sob a égide de três concepções distintas de língua. Na primeira concepção, o texto é considerado como reprodução mental do autor. Na segunda, o texto é visto como um produto de um emissor a ser decodificado pelo receptor. Por fim, na terceira, o texto é visto como o próprio lugar de interação social, na qual locutor e receptor participam ativamente na construção textual, nele se constroem e são construídos:

[...] a compreensão deixa de ser entendida como uma simples “captacção” de uma representação mental ou como a decodificação de men-

sagem resultando de uma codificação do emissor. Ela é, isto sim, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sai reconstrução no interior do evento comunicativo (KOCH, 2015, p. 18).

A perspectiva bakhtiniana considera o texto como um produto da interação social, na qual as palavras são decorrentes de trocas sociais em uma determinada situação concreta definida por uma comunidade linguística. Afirma Marcuschi (2014) que as comunicações linguísticas se realizam por meio de textos e não por fonemas, frases ou orações isoladas. Ao definir texto, é perceptível que o teórico o faz dentro de uma perspectiva sociointerativa:

O texto pode ser lido como um tecido estruturado, uma entidade significativa de comunicação e um artefato sociohistórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re) construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo. Como Bakhtin dizia da linguagem que ela “refrata” o mundo e não reflete, também podemos afirmar do texto que ele refrata o mundo na medida que reordena e reconstrói (MARCUSCHI, 2014, p. 72).

Bakhtin (1992) alega que qualquer atividade humana está relacionada com o uso da língua, e que isso se dá por meio de enunciados:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana (BAKHTIN, 1992, p. 280).

Na análise de sua teoria, é possível observar que Bakhtin cita três elementos que caracterizam os enunciados: o aspecto temático, o estilo e a construção composicional. O estudioso (BAKHTIN, 1992, p. 280) salienta que o estilo é extremamente importante para a composição dos enunciados, pois “[...] reflete a escolha que o falante ou escritor faz em relação aos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua no processo de comunicação”. Segundo ele, qualquer enunciado isolado é individual, mas, a cada momento que o falante usa a língua para se comunicar, tipos estáveis de enunciados são elaborados, logo também é social. Como é possível observar, o autor também afirma que qualquer forma de relação se dá por enunciados, e não por palavras e textos isolados.

Sendo que esse uso da língua pode acontecer por meio de enunciados orais e escritos, no plano do dialogismo:

Dir-se-ia que um enunciado é sulcado pela ressonância longínqua e quase inaudível da alternância dos sujeitos, falantes e pelos matizes dialógicos, pelas fronteiras extremamente tênues entre os enunciados e totalmente permeáveis à expressividade do autor. O enunciado é um fenômeno complexo, polimorfo, desde que o analisemos não mais isoladamente, mas em sua relação com o autor (o locutor) e enquanto elo na cadeia da comunicação verbal, em sua relação com os outros enunciados (uma relação que não se costuma procurar no plano verbal, estilístico composicional, mas no plano do objeto do sentido (BAKHTIN, 1992, p. 319).

Para Bakhtin (1992), o enunciado é uma unidade da comunicação verbal, que se perfaz por meio da interação discursiva, não sendo, portanto, nem o primeiro, nem o último discurso de um sujeito, mas uma réplica do que já foi dito em outros discursos por outros sujeitos. Para ele, o sentido de enunciado ultrapassa a própria dimensão linguística, necessitando do receptor ativo para se perfazer:

O sistema da língua dispõe de uma reserva imensa de recursos puramente linguísticos para expressar formalmente o ato vocativo: recursos lexicais, morfológicos (as flexões correspondentes, os pronomes, as formas pessoais do verbo), sintáticos (os diferentes clichês e as modificações de orações). Essas formas, porém, só podem implicar um destinatário real no todo de um enunciado concreto. Esses recursos especializados da língua (recursos gramaticais) jamais abrangem, claro, todas as expressões pelas quais a fala se dirige a um destinatário. Certos recursos linguísticos podem até estar completamente ausentes; ainda assim o enunciado refletirá, com grande agudeza, a influência do destinatário e de sua presumida reação-resposta. É sob uma maior ou menor influência do destinatário e da sua presumida resposta que o locutor seleciona todos os recursos linguísticos de que necessita (BAKHTIN, 1992, p. 326).

O autor ainda distingue os enunciados primários e os secundários:

Não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a conseqüente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado. Importa, nesse ponto, levar em consideração a diferença essencial existente entre o gênero de discurso primário (simples) e o gênero de discurso secundário (complexo). Os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente na escrita: artística, científica e sociopolítica (BAKHTIN, 1992, p. 282).

Os enunciados primários seriam aqueles usados em situações de comunicações imediatas, tais como diálogo, conversas familiares, reuniões de amigos. Já os secundários

seriam aqueles que surgem em relações de convívio cultural mais elevado, os quais preferem a língua formal e culta, tais como reuniões literárias, artigos científicos, entre outros que exigem um nível mais rebuscado da língua. Também nomeia como gêneros complexos o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, entre outros, porque estes em suas realizações habituais acabam absorvendo os gêneros simples.

No que se refere ao texto, o estudioso o considera como um dado primário e fundamental para as ciências humanas, principalmente porque seria por meio de textos que os homens expressam seus pensamentos, seus sentimentos, seus ódios e paixões.

Para Bakhtin (1992), o texto é fruto da interação social em que as palavras são produtos de trocas sociais, determinadas por uma situação concreta aceita por uma comunidade linguística. Para ele, o texto não pode ser analisado separadamente do contexto. O texto para ser considerado enunciado deve ultrapassar a barreira do linguístico, sendo necessário o preenchimento de duas condições: a intenção do fazer discursivo e a execução desse fazer. Nesta perspectiva, para o texto ser considerado enunciado seria necessário que ele fosse analisado no uso com sua realidade concreta e viva, logo o texto é produto de interação social, e as palavras são produtos de troca entre os sujeitos, ligadas a um contexto concreto. Assim sendo, aceitar o conceito de linguagem como uma atividade interindividual implica em considerar que o sentido de um texto não está no texto, mas é construído a partir dele, por intermédio da interação.

A constatação de que a língua é variável, mutável e dialógica, implica em considerar o texto, na perspectiva bakhtiniana, como a unidade de ensino de Língua Portuguesa. Posto que o texto é o local da interação, por meio do qual os indivíduos se expressam, se constroem e tecem suas relações sociais.

Koch (2002, p. 31) corrobora com as ideias do estudioso, quando afirma que:

[...] o texto é considerado como manifestação verbal, constituída de elementos linguísticos de diversas ordens, selecionados e disposto de acordo com as virtualidades que cada língua põe à disposição dos falantes no curso de uma atividade verbal, de modo a facultar aos interactantes não apenas a produção de sentidos, como a fundear a própria interação como prática sociocultural.

De acordo com Marcuschi (2014), o texto é uma unidade comunicativa (um evento) realizada tanto no nível do uso, como no nível do sistema. Koch (2002) menciona que todo o texto é perpassado por vozes de diferentes enunciadores, dissonantes ou concordantes, o que o faz ser caracterizado como um fenômeno humano essencialmente dialógico e, portanto, polifônico¹. Para o Marcuschi (2014), é muito complexo tentar

¹ Em linguística, polifonia é, segundo Mikhail Bakhtin, a existência de outros textos dentro de um texto,

diferenciar texto e discurso, pois em certos casos tais termos são considerados como intercambiáveis. No entanto, considera que o discurso é uma prática e não um objeto ou artefato empírico.

Antunes (2013) também alega que tudo que é produzido de forma oral ou escrita, dentro de um contexto, é um texto. Nessa perspectiva, as palavras e as frases passam a ganhar pleno sentido quando vistas como partes de textos. Sendo que ele tem uma função definida pela intenção de quem o produz, ou seja, o texto tem uma finalidade, que na interação no processo de construção do texto, o locutor constrói a informação que considera importante de acordo com uma temática.

Para Antunes (2013), o texto é uma unidade de sentido e não um ajuntamento de frases, e a condição para ser um texto é ter textualidade. De acordo com Beaugrande e Dreessler (1981 apud ANTUNES, 2013), a textualidade é composta por sete elementos: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade. A coesão seria a responsável pelas relações referenciais e sequenciais. A coerência diria respeito ao sentido do texto de maneira global, considerando-se fatores linguísticos e extralinguísticos. A intencionalidade identificaria a intenção do produtor do texto. A aceitabilidade diria respeito ao receptor, que o recebe o texto como aceitável, coeso e significativo. A situacionalidade diria respeito às relações do texto com o a situação cultural, histórica e cognitiva. A intertextualidade se referiria à relação que se estabelece entre textos. Por fim, a informatividade diria respeito à distribuição da informação no texto e o grau de previsibilidade do texto com a informação.

A estudiosa também aborda sobre a extensão do texto, afirmando que um texto não precisa ter muitas palavras, nem ser muito extenso, porque muitas vezes uma única palavra em um contexto específico pode ser um texto. Além disso, afirma que o texto não é somente o escrito, já que a fala tem textualidade. Diante disso, é possível constatar que a teórica admite que o texto é fundamental para o estudo da língua, pois

[...] o estudo das línguas recobriria mais consistência e mais relevância se elegesse, como ponto de referência, o texto. É fácil encontrar razões que sustentem a pertinência dessa proposta. Entender o fenômeno da linguagem constitui uma tarefa tanto mais fecunda quanto mais se pode compreender os diferentes processos implicados em seu funcionamento concreto, o que leva necessariamente, ao domínio do texto, em seus múltiplos desdobramentos, linguísticos, discursivos e pragmáticos (ANTUNES, 2013, p. 51).

Neste viés, se o professor vê o aluno como coautor do conhecimento e como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, o mestre o ajudará a refletir sobre a

sendo causado pela inserção do autor num contexto que já inclui previamente textos anteriores que lhe influenciam.

língua, por meio de textos orais e escritos buscando com isso uma interação entre leitura, produção textual e análise linguística, conforme prescrevem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001, p. 23):

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos letras/-fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto.

Nessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa, conforme previsto no documento oficial acima mencionado, deve considerar a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a gramática como conhecimento que o falante tem de sua língua. As atividades curriculares desenvolvidas na perspectiva discursiva devem ter uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos, além de produção de textos orais e escritos e a consideração da linguagem verbal e não verbal, sendo a gramática um item acessório ao ensino.

Uma vez que o professor considere o texto como um ato comunicativo interacional, é transformada a sua forma de selecionar os conteúdos que repute relevantes e também há uma reflexão sobre a metodologia mais adequada para o ensino da língua. Assim, o enfoque do ensino da língua passa a recair sobre a necessidade de formar leitores e autores competentes. Logo, as teorias tradicionais que usam o texto como pretexto para o ensino da gramática precisam ceder lugar para as teorias do texto e do discurso.

Tendo em vista tal condição, o que se deve lecionar no ensino de língua, segundo Marcuschi (2014), é o enunciado e suas condições de produção para entender e bem produzir textos adequados. Assim, o professor que prioriza o ensino com o texto em uma perspectiva intersubjetiva e argumentativa acaba demonstrando ao aluno qual a função real da língua e os modos de agir e interagir com o outro, podendo colaborar efetivamente para a competência linguística do aprendiz.

É importante destacar que a defesa que se faz da abordagem textual diz respeito ao uso de textos como unidade de ensino. Logo, o texto não deve ser usado como pretexto para o ensino de nomenclaturas, regras ou terminologias. É importante que o aluno conheça as terminologias e a norma culta, todavia o objetivo do ensino de língua deve ser o uso, qual o contexto que se opta por uma ou outra construção. Conforme afirmam Santos, Riche e Teixeira (2015), o trabalho com o texto como unidade de ensino deve congrega três práticas: prática de leitura de textos orais/escritos, prática de produção de textos orais/escritos e prática de análise linguística, conforme preveem os Parâmetros Curriculares Nacionais dos Ensinos Fundamental e Médio.

Desse ponto de vista, Geraldi (1997, p. 135) corrobora com a tese sobre a importância da produção de texto como ponto de partida para o ensino da língua:

Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contida e não contada, de grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é porque no texto que a língua - objeto de estudos - se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões.

Santos, Riche e Teixeira (2015) advertem, contudo, que para eleger o texto como unidade de ensino, o próprio professor deve repensar seu próprio conceito de texto, pois os PCNs defendem que o ensino da língua deve acontecer com base em textos orais e escritos e que para compreendê-los é necessário observar outras linguagens além da verbal, no entanto a grande parte dos indivíduos não pensa nos gêneros orais comuns do cotidiano:

Geralmente quando perguntamos a alguém o que é texto, a resposta refere-se a qualquer material escrito, como carta, notícia de jornal; quase ninguém se lembra da conversa ao telefone ou bate-papo na mesa de um bar. Porém quando os PCNs defendem o ensino com base em textos, trata-se textos orais e escritos (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2015, p. 19).

Ante a todo o exposto, considerando-se que o ensino de língua materna tenha enfoque no texto, em uma perspectiva dialógica, deve ser levado em apreço não apenas o texto, mas o suporte em que ele circula, o gênero ao qual ele pertence, a tipologia textual predominante, como também os elementos verbais e não verbais, e por fim, a interação. Nesse sentido, considerando que o objetivo dessa pesquisa é ajudar a fomentar o desenvolvimento de produtores textuais críticos com conhecimentos linguísticos bastante para lerem o mundo, o texto, na perspectiva intersubjetiva e argumentativa, precisa ser um item fundamental para o ensino de língua materna.

2.3 GÊNEROS DISCURSIVOS E TIPOLOGIAS TEXTUAIS

Antes de adentrar no tema dos gêneros do discurso, é importante tecer alguns comentários sobre as concepções teóricas acerca dos gêneros discursivos e tipologias textuais.

2.3.1 Definindo gêneros discursivos

Os debates propostos nesta pesquisa estabelecem o texto como a unidade do ensino de Língua Portuguesa e a prática de produção textual como o ponto de partida para o ensino de língua materna. Com um modelo de ensino pautado para o uso efetivo da língua, em um ambiente vivo e interacional, portanto, o estudo pormenorizado dos gêneros do discurso é algo indissociável desse modelo de ensino.

O estudo dos gêneros textuais não é algo recente, pois vem sendo estudado desde a tradição poética de Platão até a retórica de Aristóteles, conforme Marcuschi (2014, p. 147):

O estudo dos gêneros não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática iniciou-se com Platão. O que hoje se tem é uma nova visão do mesmo tema. Seria gritante ingenuidade histórica imaginar que foi nos últimos decênios do século XX que se descobriu e iniciou o estudo dos gêneros atuais. [...] A expressão gênero esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários, cuja análise se inicia com Platão para se firmar com Aristóteles [...]. É com Aristóteles que surge uma teoria mais sistemática sobre os gêneros e sobre a natureza do discurso.

O marco teórico dos gêneros discursivos se encontra nas Teorias de Bakhtin. O qual influenciou diversos estudiosos da área. Marcuschi (2014) assegura que Bakhtin forneceu subsídios teóricos de ordem macroanalítica e representou uma espécie de bom senso teórico em relação à concepção de linguagem.

Assim, vários estudos sobre gêneros textuais têm sido realizados a partir das pesquisas de inúmeros teóricos, tais como Bakhtin, como também de Dolz, Bronkart, Miller, Bazerman, Bathia, Swales, todos citados e analisados por estudiosos no livro de Meurer et al. (2005). Esses estudiosos visam identificar a natureza do gênero textual sob distintas abordagens teóricas, seja vinculando a uma prática social, sociodiscursiva, sociorretórica, comunicativa ou escolar, com enfoque precípuo ao texto e à realização linguística do sujeito (autor/produtor) em um contexto concreto.

O teórico Mikhail M. Bakhtin (1895-1975) é tido como um dos mais importantes estudiosos dos gêneros do discurso. Em seu livro, *Estética de criação verbal* (BAKHTIN, 1992), apresenta o conceito de gêneros, como sendo o meio pelo qual as pessoas dispõem para se comunicar, sendo definido pelo contexto. O estudioso acrescenta que os gêneros são tipos relativamente estáveis e são realizados em situações habituais de uma comunidade linguística, mas que não são estanques, isto porque, podem se renovar, se criar, se sobrepor no lugar de outro gênero em um processo interacional constante:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1992, p. 280).

Diante dessa afirmação, percebe-se que Bakhtin (1992) destaca a importância do enunciado, pois o compreende como a base fundamental da interação verbal, considerando a condição de produção e o enunciado como influenciadores do enunciado do “outro”. Afirma também ser extremamente importante o domínio dos gêneros orais e escritos para usá-los com competência em qualquer circunstância, isto é, de forma adequada ao interlocutor, ao contexto social, pois o falante somente procura usar o gênero de que tenha domínio, não usando o que não domina. Portanto, percebe-se que a perspectiva bakhtiniana está atrelada à concepção de linguagem interacionista. Para ele, o gênero é um fenômeno social, histórico e ideológico.

Marcuschi (2014) também foi um grande estudioso dos gêneros. Em sua perspectiva teórica, apoiado em Bakhtin, defende que a comunicação verbal se estabelece por meio de gêneros, e que isso se faz necessariamente por meio de algum texto, por isso ele usa a expressão “gênero textual”. Segundo ele, não que essas expressões “gêneros discursivos” e “gêneros textuais” sejam divergentes, pelo contrário são termos intercambiáveis, somente fazendo sentido diferenciá-los em momentos específicos. Com essa premissa, afirma, Marcuschi (2014), que o gênero é indissociável ao envolvimento social, logo sendo impossível tratar de gênero do discurso independente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas.

Assim sendo, Marcuschi (2014) afirma que o gênero está entre o discurso e o texto, e que aquele é visto como uma prática social e prática textual discursiva. Em outras palavras, primeiro, o sujeito pensa no que dizer, depois escolhe o gênero que condiciona o esquema textual:

Na realidade, se observamos como agimos nas nossas decisões na vida diária, dá-se o seguinte: primeiramente, tenho uma atividade a ser desenvolvida e para a qual cabe um discurso característico. Esse discurso inicia com a escolha de um gênero que por sua vez condiciona uma esquematização textual (MARCUSCHI, 2014, p. 85).

No Brasil, o tema “gêneros textuais” surge em 1998 com a implementação no país dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Esse documento, baseado nas teorias e

concepções da linguagem, no aprendizado e o desenvolvimento das Teorias de Vigotsky e Bakhtin, trouxe reflexões para o professor sobre como trabalhar os textos orais e escritos do aluno e de outros autores, e também provocou estudos teóricos sobre qual a melhor perspectiva a ser usada no trabalho com os textos na escola.

2.3.2 Conceituando tipologias textuais

Koch e Travaglia (2011) afirmam que o sujeito adequa sua prática social de acordo com as características do contexto, devido a sua competência sociocomunicativa. Essa competência faz com que o indivíduo possa identificar certos padrões de uso da língua e estruturas relativamente estáveis. Sendo que essas formas constituem os gêneros textuais, e é por meio delas possível identificar traços de um texto predominante.

Marcuschi (2014) afirma que, no universo escolar, o tratamento dado ao texto tem sido muito inadequado, seja por desconsiderar os aspectos linguísticos, seja por torná-lo complexo, seja por não considerar a oralidade e por ser usado apenas como pretexto para o ensino de normas gramaticais. Quando na verdade, a escola deveria ter como missão principal levar o aluno a se desenvolver bem na produção textual.

Marcuschi (2014) menciona que o fato de os textos escolares apresentarem tantos problemas, se deve porque o seu uso acaba não atendendo ao propósito de melhorar a competência linguística do aluno:

[...] os textos escolares, sobretudo nas primeiras séries, padecem de problemas de organização linguística e informacional. Por vezes, eles carecem de coesão, formando conjuntos de frases soltas e, em outras, a têm em excesso causando enorme volume de repetições tópicas (MARCUSCHI, 2014, p. 52).

Leal et al. (2007) asseveram que cada gênero tem características peculiares e que o contato do aprendiz com variados gêneros permitiria que ele identificasse em outros gêneros, no momento da escrita, características de um texto já visto anteriormente. E no momento da leitura também teria conhecimento dos aspectos de outro texto visto outrora.

Dolz et al. (2011, p. 33) definem os tipos de textos como:

As escolhas discursivas que se operam em níveis diversos do funcionamento psicológico de produção- seriam, portanto, construções ontogênicas necessárias à automação dos diversos tipos de funcionamento e, de modo mais geral, da passagem dos gêneros primários aos gêneros secundários. Portanto constituiriam, dito de outra maneira, construções necessárias para gerar uma maior heterogeneidade nos gêneros, para oferecer possibilidade de escolha, para garantir um domínio mais consciente dos gêneros, em especial daqueles que jogam

com a heterogeneidade nos gêneros, para oferecer possibilidades de escolha, para garantir um domínio mais consciente dos gêneros, em especial daqueles que jogam com a heterogeneidade. Podemos, de fato, considerá-los como reguladores psíquicos poderosos, gerais, que são transversais em relação aos gêneros.

Marcuschi (2014) distingue o que seria gênero textual e o que seria tipo textual. Para ele, os gêneros textuais são inúmeros, ao passo que os tipos textuais são limitados e sem tendência a aumentar. Assim, ele elenca cinco tipos de textos possíveis: narrativos, argumentativos, expositivo, descritivo e injuntivo. Expõe que esse conjunto de categorias é limitado e sem tendência a aumentar, porque a análise para saber qual a tipologia de um texto é realizada a partir do critério da dominância, assim quando predomina um tipo textual em um texto concreto é que se pode afirmar que é argumentativo ou narrativo ou expositivo ou descritivo ou injuntivo.

Percebe-se, portanto, que os tipos textuais fazem parte dos gêneros textuais, apesar de não se confundir com eles. Enquanto os tipos textuais estão relacionados à natureza linguística de sua composição (léxico, tempos verbais, sintaxe, dentre outros) descrevendo o tipo de texto, os gêneros textuais são formas de realizações linguísticas que utilizam dos tipos textuais.

2.4 PRODUÇÃO DE TEXTO NA PERSPECTIVA DOS GÊNEROS DO DISCURSO

Hoje existe um consenso de que o ensino de língua deva ocorrer por meio de textos, tanto que os Parâmetros Curriculares Nacionais assim determinam. No entanto, muitas escolas têm dificuldade em implementar práticas textuais que promovam o aumento da capacidade linguística do aprendiz.

Ao que tudo indica, um dos maiores desafios para o ensino de língua portuguesa nas escolas encontra-se em como conjugar o conhecimento de gramática com a premente necessidade de aprimorar a capacidade de ler e escrever textos, que sejam coerentes com a competência textual e discursiva do aprendiz. A proposta de desenvolver produção de texto na perspectiva dos gêneros discursivos se propõe a preencher essa lacuna.

Sendo o objetivo desta pesquisa o estudo da produção textual na escola de educação básica, torna-se importante dialogar com alguns teóricos que se debruçam sobre essa temática e que podem contribuir para o embasamento teórico do estudo em questão.

Assim sendo, o desenvolvimento de atividades de produção de textos na perspectiva dos gêneros do discurso exigiu que fossem realizadas reflexões sobre os conceitos de textos e gêneros do discurso apresentados por Bakhtin (1992), e explanadas por

Marcuschi (2014) e Koch (2002). Como também por Geraldi (1997), Geraldi (2005), que considera o texto como o “lugar de correlações”.

Bakhtin (1992, p. 262) afirmou que todas as atividades humanas se realizavam por meio de enunciados, e que os gêneros dos discursos são “[. . .] tipos relativamente estáveis de enunciados”. A estabilidade não significava que eles são imutáveis ou estanques, ao contrário, seriam mutáveis, flexíveis ao contexto social de uso e condicionados pelo caráter sócio histórico dos gêneros. Ainda segundo o filósofo, o processo de escolha dos gêneros é algo coletivo, devendo ser entendido como uma forma de inclusão social e de objetivo intencional. Logo, devem ser vistos como uma forma de ampliar a capacidade linguística do indivíduo e de fomentar a participação social.

Por sua vez, Marcuschi (2014) afirma que toda manifestação verbal se dá sempre por textos realizados em algum gênero textual. Assim, adota a expressão gênero textual para se referir a gênero discursivo. Assegura que estas expressões são intercambiáveis, cabendo diferenciá-las em momentos específicos.

Assim sendo, partindo da premissa de que todas as atividades humanas se realizam por meio de textos, principalmente textos escritos, torna-se imperioso o domínio da produção textual para que o indivíduo possa atuar ativamente nas esferas sociais como um cidadão que consegue ler o mundo. Nesse sentido, o exercício da produção textual no ensino de língua materna constitui-se como tarefa fundamental, pois é no texto que a língua “[. . .] se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de forma, quer enquanto discurso” (GERALDI, 1997, p. 135), e uma vez o aluno dominando eficazmente a capacidade de escrever textos adequados pode se tornar apto a expor suas ideias, propor conteúdos e transformá-las em itens de qualidade. Isto justifica o motivo de ensinar a produzir textos na escola: capacitar o aluno para o domínio da comunicação em geral, tanto a escrita como a fala, e fazê-lo refletir sobre a língua.

Marcuschi (2014) salienta que a escola não ensina língua, pois o aluno já chega dominando os elementos linguísticos, o ensino de língua deve ser de uso “[. . .] o núcleo do trabalho será com a língua no contexto da compreensão, produção e análise textual” (MARCUSCHI, 2014, p. 55). Mas o linguista reconhece que o trabalho nesta perspectiva depende do conceito de língua que o professor possui.

Dentro deste quadro, é necessário percorrer sobre as três linhas de pensamento que influenciaram a concepção de língua. Em Ré et al. (2012), são encontradas estas três acepções: a empirista, a racionalista e a interacionista social.

Segundo as estudiosas Ré et al. (2012), a corrente empírica baseia-se na ideia de que a aquisição da linguagem ocorre por meio de estímulos e respostas (E-R). Nesta corrente

há o desprezo da mente do indivíduo como elemento indispensável para aquisição da aprendizagem. Desta corrente, duas teorias se originaram: o behaviorismo e o conexionismo. O behaviorismo de Skinner diz que a criança adequa suas ações devido aos estímulos positivos ou negativos que recebe. Já o conexionismo baseia-se na ideia de que a aquisição da linguagem passa pelos estímulos e respostas que passam pelo sistema neural e da relação deste com o ambiente.

Por sua vez, a corrente do racionalismo mencionada pela autoras (RÉ et al., 2012) considera a mente extremamente importante, sendo o processo de aquisição da linguagem quase uma condição inata dos indivíduos. Desta corrente surgem duas teorias: o inatismo e o cognitismo. O inatismo, representado por Chomsky, baseia-se na ideia de que a criança nasce com o conhecimento da língua, sendo a convivência com outras pessoas a condição para o desabrochar da linguagem. Por sua vez, o cognitivismo, postulado por Piaget, assegura que a criança aprende a linguagem se estiver biologicamente preparada para usar os artifícios da língua. Como se houvesse estágios de maturação: “[. . .] o sujeito constrói estruturas (conhecimento) com base na experiência com o mundo físico, ao interagir e reagir biologicamente a ele, no momento de interação” (RÉ et al., 2012, p. 22).

Por fim, Ré et al. (2012) apresentam Vygotsky, o qual afirmava que a aquisição da linguagem surgiria da interação entre o adulto e a criança, nascendo, assim, a teoria do sociointeracionismo de Vygotsky. O teórico defendia a ideia de que a mediação do adulto, denominado pelo estudioso de área de desenvolvimento proximal, seria fundamental para a aquisição da linguagem.

Ré et al. (2012) asseveram que nesta última corrente há uma participação ativa da criança na construção do seu próprio conhecimento que se perfaz pela presença do outro. Sendo a interação social fator primordial para o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, o qual ultrapassa a questão interpessoal.

Por conseguinte, Holzman (2002, p. 98) alega:

Para Vygotsky, social não significa interpessoal. Interação social não é o que a criança tem que aprender, nem interação social é tudo que existe no mundo ou tudo que é possível conhecer. Para Vygotsky, as atividades dos seres humanos, em todos os estágios do desenvolvimento e organização, são os produtos sociais e precisam ser vistos como desenvolvimentos históricos, não como meros desenvolvimentos interpessoais.

Nessa acepção de aquisição da linguagem, o caráter social permite que a criança saia de uma linguagem egocêntrica para uma linguagem social. Na qual, o subjetivo e o individual mantem uma relação dinâmica com o exterior e o social:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 2007, p. 19–20).

Essa corrente de Vygotsky veio a influenciar diversos linguistas, os quais começaram a destacar a presença da interação social como fator primordial para o ensino da língua materna.

Marcuschi (2014) considera que a aceção de língua como fenômeno de interação é a mais adequada. Porém, enumera quatro tipos de visões sobre o ensino do idioma, sendo necessário apresentá-los.

Em um primeiro momento, a língua é vista como forma e estrutura: quanto à forma é considerada como uma atividade abstrata, e os estudos recaem sobre suas estruturas autônomas. Não havendo preocupação com o contexto ou com os aspectos discursivos e históricos. Em geral, os estudos linguísticos nesta visão abordam os aspectos fonológico, morfológicos, sintáticos e semânticos.

Em segundo, a língua como instrumento: nesta concepção os aspectos cognitivos e sociais são desvinculados da língua. Aqui a língua é vista apenas como instrumento de comunicação

Em terceiro, a língua como atividade cognitiva: esta aceção considera a língua como um fenômeno mental, desconsiderando os aspectos exteriores. “[...] a cognição admitida nessas teorias é um fenômeno não social” (MARCUSCHI, 2014, p. 60).

Por fim, a língua como atividade sociointerativa situada: a língua aqui é considerada como uma atividade sociohistórica, uma atividade cognitiva e atividade sociointerativa:

[...] contempla a língua em seu aspecto sistemático, mas observa-se em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, predominando a ideia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo (MARCUSCHI, 2014, p. 60).

O estudioso gaúcho assume como proposta de trabalho a perspectiva sociointerativa da língua, em uma relação textual-interativa. De acordo com o linguista, essa visão não afasta os aspectos sistemáticos da língua, mas a considera como uma “[...] prática sociointerativa de base cognitiva e histórica” Marcuschi (2014, p. 60).

O estudioso também aduz:

Tomo a língua como um sistema de práticas cognitivas aberta, flexíveis, criativas e indeterminadas quando à informação ou estrutura. De outro ponto de vista, pode-se dizer que a língua é um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua, sendo-lhe parcialmente prévio e parcialmente dependente esse contexto em que se situa. 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 em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples (MARCUSCHI, 2014, p. 61).

Sob tal ótica, a língua é considerada como sistema simbólico formado por uma atividade sociointerativa desenvolvida em um contexto marcado historicamente. Em outras palavras, é admissível sua sistematicidade, mas sua característica principal é ser variada e variante. Isto a classifica como heterogênea e não determinada,

Quando dizemos que a língua não é determinada, isto significa que não existe uma determinação fixa apriótica, seja no aspecto sintático ou semântico. Portanto, uma mesma forma pode funcionar com várias significações, de maneira que não há uma determinação semântica proveniente do próprio sistema linguístico. De igual maneira, podemos ter várias opções de determinação sintática para uma dada construção (MARCUSCHI, 2014, p. 65).

Na perspectiva sociointerativa, Marcuschi (2014, p. 72) define o texto como “[...] resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona”. Sendo o texto permeado pelo discurso e pelo gênero do discurso. Assim sendo, no processo de elaboração de qualquer comunicação, o sujeito reflete sobre o discurso a ser proferido, este indica o gênero pretendido que por sua vez condiciona a esquematização textual. Nesse sentido, expor os alunos a variados gêneros antes, durante e depois da produção textual é importante, porque isso cria o conhecimento prévio, o que facilita a escrita.

Geraldi (2005) argumenta que a produção de texto tem sido um grande tormento para professores e alunos. Assim sendo, ele aponta duas concepções de escrita que as escolas costumam adotar. A primeira, que se caracteriza pelo fato de o aluno usar a língua artificialmente, por meio da qual ele escreve apenas para o professor. A segunda concepção, o aluno se coloca no texto, escreve expondo seu modo de conceber o mundo e reflete sobre o mundo que o cerca. Para ele, esta segunda concepção é a mais adequada para a sala de aula, pois permite que o aluno se veja como sujeito ativo do texto, perceba que a escrita não é um dom divino, mas fruto de uma atividade aprendível e útil, e que a vida está construída pela escrita e se faz pela escrita. Nesses termos, o

texto, visto numa perspectiva textual-discursiva e dialógica, exige do produtor do texto o resgate de conhecimentos linguísticos, como também de elementos estratégicos. Conforme (KOCH, 2015, p. 18) esclarece:

Na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que dialogicamente- nele se constroem e são construídos. Dessa forma há lugar, no texto para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes na interação.

Dolz et al. (2011) afirmam, nesse sentido, que os gêneros são os instrumentos necessários para que os indivíduos ajam discursivamente no mundo. Adotam a definição de gêneros de Bakhtin, afirmando que os gêneros são caracterizados por possuírem conteúdos temáticos, estrutura particular e “[. . .] configurações específicas das unidades de linguagem que são sobretudo traços da posição enunciativa do enunciador [. . .]” (DOLZ et al., 2011, p. 44).

Como afirmado antes, o conceito sobre o que escrever recai necessariamente sobre o modo como são concebidos, a linguagem, o texto e o sujeito que escreve. Koch e Elias (2017b) Koch corroboram com esta ideia:

essa pluralidade de respostas nos faz pensar que o modo pelo qual concebemos a escrita não se encontra dissociado do modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve. Em outras palavras, uma concepção da linguagem, de texto e de sujeito escritor ao modo pelo qual entendemos, praticamos e ensinamos a escrita, ainda que não tenhamos consciência disso (KOCH; ELIAS, 2017b, p. 32).

Em apoio a esta vertente, Dolz et al. (2011) afirmam que toda introdução de um gênero na escola é fruto de uma decisão didática com objetivos bem específicos: aprender a dominar o gênero com o intuito de usar na escola e fora dela, e desenvolver capacidades que ultrapassem o próprio gênero.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) sugerem que os textos se manifestam em gêneros textuais, logo um maior conhecimento sobre estes é considerado importante tanto para a produção textual, como para a compreensão. Assim, o documento propõe reflexões teóricas sobre o ensino, a linguagem e também sobre a prática de produção textual. Segundo esse documento, na produção de texto o aluno deve “[. . .] assumir a palavra e, como cidadão, produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (BRASIL, 1998, p. 19), tendo em vista o desenvolvimento da competência discursiva do aprendiz. Geraldi (1997, p. 135) compartilha com essa

premissa de que “[...] o ponto de partida (e de chegada) de todo o processo do ensino/aprendizagem da língua é o texto”.

No que tange ao desenvolvimento dessa competência, os PCNs expressam a necessidade do ensino de língua por meio dos gêneros. Inclusive, impõem tabelas com sequências de gêneros indicados para a prática de leitura e escrita. Ocorre que na análise do documento, percebe-se não haver uma distinção sistemática entre tipos textuais e gêneros textuais. Em relação à produção de texto, os tipos textuais não são citados, e o quadro sugestivo para se trabalhar a produção de texto é mais reduzido que o de leitura e interpretação. Além disso, não demonstram quais critérios foram usados para separar gêneros orais e escritos.

Por tudo isso, se justifica o trabalho com a produção de diversos textos com os alunos, pois na medida em que os aprendizes tenham contato com um gama diferenciada de textos poderão ser capazes de usar e assumir a palavra em contextos diversos e assim poderão participar ativamente das esferas comunicativas existentes na sociedade.

2.5 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO TEXTUAL

A proposta de trabalhar produção textual a partir dos gêneros discursivos precisa de uma mudança de paradigma no ensino da língua portuguesa, o que exige do professor conhecer as propostas dos PCNs de Língua Portuguesa e entender a relevância dos gêneros discursivos em sala de aula.

Santos, Riche e Teixeira (2015) explicam que o paradigma tradicional de ensino de língua previa que o maior objetivo da escola era fazer o aluno ler, escrever e se comunicar. Sendo que para conseguir tal objetivo, o professor apresentava modelos retóricos de textos, os quais os alunos deveriam seguir e redigir o texto “com três ou cinco parágrafos”, cabendo ao professor corrigir os erros ortográficos e observar se o aluno havia seguido o modelo prescrito.

Segundo as autoras, essa visão alienante de produção textual sofreu, em meados do século XX, uma mudança considerável. Segundo Santos, Riche e Teixeira (2015), iniciou-se uma crescente valorização sobre a interação aluno-professor, sobretudo estimulando a individualidade do discente. Ademais disso, os estudos de Piaget e Vygotsky, segundo as estudiosas, teriam contribuído no sentido de confirmar a importância da interação social para o desenvolvimento da linguagem e seu papel fundamental para o progresso cognitivo da criança.

A valorização da interação social e o enfoque no papel de linguagem puderam trazer assim uma maior valorização do processo da escrita, exigindo do professor mudanças pedagógicas e metodológicas, e também da escola e do ensino que passaram a refletir

sobre o currículo. Tal visão trouxe, inclusive, mudança de perspectiva nos documentos oficiais, na medida em que os PCNs trouxeram a exigência do trabalho com gêneros discursivos nas atividades de leitura, escrita e análise linguística.

Assim sendo, desenvolver atividades na perspectiva dos gêneros discursivos na sala de aula, exige a aplicação de uma metodologia que evidencie as condições de produção, ou seja, é preciso estar claro para o aluno o que se pretende dizer, como dizer, por que dizer e para quem dizer, portanto a produção textual adquire um propósito definido. Neste viés, ao colocar o aluno na posição de sujeito autor/leitor/produtor, o processo de produção passa a ter um objetivo claro e definido, que acontece na relação professor aluno, aluno e contexto, aluno e texto, aluno e gênero. Por esta afirmação é preciso citar Bakhtin:

[...] os parceiros diretamente implicados numa comunicação, conhecedores da situação e dos enunciados anteriores, captam como facilidade e prontidão o intuito discursivo do querer-dizer do locutor, e as primeiras palavras do discurso, percebem o todo do enunciado em processo de desenvolvimento (BAKHTIN, 1992, p. 301).

Nesse sentido, quando o professor atua como um mediador-coordenador de produção textual do seu aluno, favorecendo a interação do leitor/autor com o texto e mostrando as condições de produções textuais, o exercício da produção escrita torna-se mais eficiente e prazerosa.

Considerar os alunos como produtores de textos eficientes, permitir uma construção de textos emancipadores atinge o principal objetivo da escola que é promover o exercício da cidadania. Dessa maneira, saber argumentar, propor sugestões, reclamar de violações de direito, se comunicar com alguém fora da sua esfera de contato, fará com que ele entenda que isso se faz por meio de enunciados. Logo, o aluno que for exposto a diversos tipos de gêneros saberá como elaborar um texto eficiente e adequado ao contexto. Isso fará com que o aluno perceba que as relações sociais se realizam por meio de textos, assim como o exercício dos direitos.

Diante do que foi dito, recomenda-se que o texto seja considerado como um evento comunicativo, que depende da inter-relação pessoal e da situacionalidade, conforme Marcuschi (2014, p. 243) prevê “[...] um texto é produzido sob certas condições, por um autor com certos conhecimentos e determinados objetivos e intenções”. Portanto, é muito importante o aluno saber da relevância do interlocutor e da esfera social.

Para Geraldi (1997), há uma diferença entre fazer redações e produzir textos, pois existem condições importante para a produção de textos eficientes:

[...] condições necessárias à produção de um texto: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que se diz o que diz para quem diz[...] (GERALDI, 1997, p. 160).

Compreende-se, portanto, que as condições de produção de um texto são muito importantes para o processo de produção textual porque objetivam a realização da atividade textual, e de certa maneira ajudam o professor na correção dos textos, pois podem verificar a adequação do texto escrito à situação pretendida.

2.6 GÊNEROS TEXTUAIS: CARTA PESSOAL, CARTA DO LEITOR, BIOGRAFIA, RECEITA

A linguagem pode ser concebida sob duas vertentes: como instrumento social ou como conhecimento, e a fala e escrita vistas como manifestações da linguagem. Ocorre que fala e escrita não são elementos opostos, mas sim duas modalidades em um contínuo, que ocorrem em ambientes sociais próprios, com sintaxe e estruturas textuais bem específicas. Assim sendo, devido a essa diversidade de formas, surge a figura dos gêneros discursivos com o objetivo de definir o melhor uso dessas variedades.

Bakhtin (1992) considera os gêneros discursivos como tipos relativamente estáveis de enunciados e concebe a linguagem como um fenômeno social, histórico e ideológico, sendo o enunciado definido como unidade de comunicação. Considerando-se que característica central de cada gênero depende das trocas verbais dos interlocutores. Por sua vez, Dolz et al. (2011) definem os gêneros como mega-instrumentos para agir em situações de linguagem, devendo ser usados no ensino de textos orais e escritos. Já Marcuschi (2014) considera os gêneros textuais (gênero discursivo) como a materialização de textos em situações comunicativas recorrentes. Deste modo, com tais perspectivas é possível admitir que a linguagem é realizada por meio de enunciados concretos, ouvidos e reproduzidos. No que tange à fala, falar é saber construir eficientemente enunciados. No que se refere à escrita, escrever é saber dominar adequadamente o gênero.

Assim sendo, para dominar as estruturas de um gênero, é necessário ter contato com ele, praticá-lo, por isso é importante a atividade de produção textual com gêneros do discurso. Sendo necessário que os alunos produzam textos eficientes, vivos, sejam eles textos orais ou escritos.

Koch e Elias (2017b, p. 13) dizem que o texto é

[...] um evento sócio comunicativo, que ganha existência dentro de

um processo interacional. Todo o texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores: o que distingue o texto escrito do falado é a forma como tal produção se realiza.

Neste sentido, no que tange ao texto escrito a coprodução é imaginada, não há uma participação direta e ativa, logo a dialogicidade é feita em uma relação ideal, em que o escritor leva em consideração a perspectiva de leitor, ou seja, dialoga com um tipo de leitor imaginando suas indagações e ações. Já em relação ao texto falado, a coprodução é ativa, emerge no momento da interação. Nesse sentido, escrever é manter interação com alguém idealizado, é sugerir, é trocar ideias, e isso faz com que a produção textual seja o lugar da interação onde sujeito e receptor são entes ativos, e não necessariamente presentes.

Assim sendo, devido à multiplicidade de gêneros e à dificuldade de classificá-los, é comum os alunos terem dificuldade para dominar as estruturas necessárias para produzir um determinado gênero em um contexto específico, principalmente se não tiver contato com eles.

Neste viés, com o objetivo de identificar as estruturas de diversos gêneros desenvolvidos por meio de atividades interdisciplinares, e para poder proporcionar aos alunos o maior contato possível com gêneros textuais, pretendeu-se trabalhar com grupos de textos na perspectiva de Dolz et al. (2004). Pois segundo eles, há textos que: a) relatam histórias, como biografia, autobiografia; carta pessoal; b) contestam: carta do leitor; c) descrevem ações, como receita culinária.

O gênero carta pode ser constituído com diferentes tipologias (argumentativa e narrativa) e com diferentes funções expressivas. Segundo Silva (1997), no corpo de uma carta pode haver vários tipos de comunicação (pedido, agradecimento, informações, cobranças, intimações, notícias familiares, dentre outros) fazendo com elas não sejam da mesma natureza, pois circulam em contextos diversos. Nesse sentido, estes tipos de cartas funcionariam como subgêneros de um gênero maior “carta”, apesar possuírem uma estrutura básica: os dados do contato, o núcleo da carta e despedida Silva (1997). Por conseguinte, há a carta pessoal, carta do leitor, carta resposta, carta pedido e outras.

Considerando a perspectiva interativa, vê-se que a carta pessoal traz em seu bojo os acontecimentos, sentimentos experimentados por um emissor que percebe no seu leitor, um cúmplice, ou seja, um destinatário comprometido afetivamente com a situação, construindo-se a dialogicidade do texto escrito. Trata-se quase como se fosse um diálogo à distância com um receptor conhecido, por isso surgem as marcas de oralidade e informalidade no texto. Apesar de algumas características do gênero carta,

tais como local e data, vocativo e saudações, é possível perceber que, mesmo com a ausência de alguns desses elementos, a identidade do tipo textual permanece, e que o conteúdo veiculado, pelo menos em cartas pessoais, é algo pessoal e íntimo. Nesse sentido, tal gênero demonstra ser perfeito para o indivíduo tecer comentários sobre si e sua família, podendo inclusive tratar de questões que envolvem a sexualidade e questões familiares.

Já a carta do leitor, é um texto que circula no contexto jornalístico, na seção de jornais ou revistas, geralmente na parte dedicadas ao leitor, carta à redação, a voz do leitor, em local reservado à correspondência com o leitor. Assim como na carta pessoal, há a falta de contato imediato entre o autor e receptor, ou seja, trata-se de um texto usado para a comunicação de indivíduos que não se conhecem. Porém, as cartas do leitor têm um propósito muito diferente da carta pessoal, que é : reclamar, elogiar, criticar, agradecer e outros. É um gênero textual cujo propósito é divulgar o conteúdo de uma notícia ou reportagem, para que o público em geral possa ler. Trata-se de um gênero adequado para que os alunos, que ainda estão aprendendo a argumentar, possam construir ideias argumentativas.

Diferentemente, o gênero biografia faz parte da categoria dos gêneros que possuem em sua estrutura o caráter descritivo e estão na categoria (relatar) de Dolz et al. (2011). Kaufman e Rodríguez (1995) o classificam como sendo um gênero de instrução científica, tendo como objetivo divulgar a vida ou algumas etapas de vida de alguém. Os dados são relatados em ordem cronológica, aparecendo vários recursos linguísticos que asseguram a conectividade temporal, tais como advérbios e conjunções temporais. Em relação aos dados, são exigidos veracidade, logo é preciso citar as fontes, enquanto que o subjetivismo do autor do texto decorre da seleção que se faz dos dados.

Por fim, o gênero receita pertence à categoria dos textos injuntivos, tendo também subgêneros, tais como a receita médica, receita culinária. O gênero escolhido para o trabalho na escola foi receita culinária, portanto sua circulação está relacionada à área gastronômica. No geral são compostos por duas partes: uma, contendo uma lista com os elementos, a outra, contendo o modo de realizar. Também aqui o receptor do texto é ideal, pois não há contato imediato entre autor e receptor. Na estrutura linguística, as instruções apresentam verbos no modo imperativo ou no infinito, que são acompanhadas por advérbios que ensinam a forma de realizar a ação instrutiva. Neste tipo de gênero, é possível encontrar as marcas temporais do receptor do texto, tais como: aqui, novamente, agora e outros.

É importante frisar que devido ao tempo da pesquisa, não houve a proposição de atividades com gêneros orais, apesar de ter havido, antes de todas produções escritas desta pesquisa, a prática da oralidade.

2.7 SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA PERSPECTIVA DE DOLZ E SCHNEUWLY

Antes de iniciar o estudo sobre a expressão “sequência didática”, é importante repassar que a concepção de linguagem adotada nesta pesquisa é a interativa social, que o texto é o objeto de ensino e os gêneros são os meios mais eficientes para o trabalho com língua materna em sala de aula.

Todavia, esse trabalho não pode estar desvinculado do contexto social, não pode ter somente o intuito de cumprir uma determinação que está no currículo ou nos PCNs. O trabalho com os gêneros deve ser uma decisão política, deve exigir uma mudança de paradigma do profissional, deve, pois, ser uma prática consciente. Nesse sentido, trabalhar os gêneros com os alunos deve objetivar que eles reconheçam nos gêneros as práticas sociais, que podem ser usadas dentro da escola e fora dos muros escolares também. Logo, não é um exercício sem objetivos específicos ou descontextualizados, a prática deve levar os alunos a desenvolver capacidades necessárias para que os faça entender os mecanismos e a necessidade de bem conhecer os gêneros.

Tendo em vista esse novo paradigma, muitos teóricos têm desenvolvido pesquisas sobre a importância dos gêneros discursivos e textuais no ensino de língua portuguesa. Uma equipe de pesquisa chamada grupo de Genebra, constituída principalmente por Dolz e Schneuwly, retomou as ideias de Bakhtin (1992) e aplicou em algumas escolas os pressupostos Bakhtinianos, com o objetivo de propor uma didática de produção textual a partir dos gêneros do discurso.

Assim sendo, a partir das concepções dadas por Bakhtin (1992), Dolz e Schneuwly (1999, p. 48) definem gêneros como:

Trata-se de formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem.

Segundo eles, a caracterização do gênero como suporte de linguagem se apresenta em três dimensões: a) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por eles, b) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelo texto, c) as configurações específicas de unidade de linguagem. Nessa perspectiva, de acordo com os estudiosos, os gêneros têm certa estabilidade, mesmo com a diversidade de práticas, logo os gêneros são “[...] mega-instrumentos que fornecem um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes” Dolz et al. (2004, p. 7), ou seja, para eles, as atividades prática de linguagem não podem ser realizadas sem os gêneros, porque “é através dos gêneros que as práticas

de linguagem encarnam-se nas atividades dos aprendizes.” (DOLZ et al., 2004, p. 6), portanto os gêneros são considerados como ações práticas de linguagem.

Por serem um produto social e estarem inseridos em vários espaços, apesar de serem relativamente estáveis, possibilitam várias construções no processo de interagir. Assim asseguram Dolz et al. (2004, p. 22):

Quando nos comunicamos, adaptamo-nos a situação de comunicação. Não escrevemos da mesma maneira quando redigimos uma carta de solicitação ou um conto; não falamos da mesma maneira quando fazemos uma exposição diante de uma classe ou quando conversamos à mesa com os amigos. Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes. Apesar dessa diversidade, podemos constatar regularidades. Em situações semelhantes, escrevemos textos com características semelhantes, que podemos chamar de gêneros de texto, conhecidos de e reconhecidos por todos, e que, por isso mesmo, facilitam a comunicação: conversa em família, a negociação no mercado ou o discurso amoroso.

Do mesmo modo, se os gêneros estão em todos os ambientes sociais, e a comunicação é feita por meio de linguagem relativamente estável, significa que eles também estão na escola. Dolz e Schneuwly (1999) apontam uma peculiaridade nessa relação gênero-escola, em que o gênero perde sua característica de ser um instrumento de comunicação somente, e se coloca como objeto de ensino/aprendizagem, na qual a linguagem aparenta ser para aluno uma prática fictícia. Os autores citam três modos distintos em que isto ocorre. No primeiro modo, o objetivo é o domínio da forma linguística do gênero, desaparecendo a comunicação. No segundo modo, o gênero é aprendido pela prática da linguagem escolar, sem referência a textos exteriores, os quais poderiam ser fonte de inspiração. Por fim, o último modo, há uma negação do espaço escolar como lugar particular de comunicação, no qual o domínio do gênero é valorizado. Não há preocupação em refletir na progressão do gênero ou na sua transformação, pois o foco é dominar situações pré-estabelecidas.

Apesar dos defeitos desses modos, Dolz e Schneuwly (1999) apontam que é preciso valorizar os ganhos que estas ações possibilitam, pois, o centro da questão desta teoria é não usar a prática de textos para a escola e na escola, mas sim para a produção de textos vivos, reais, ou seja, que pertençam à realidade do aluno.

Portanto, o trabalho com gêneros textuais com alunos em sala de aula deve ter como objetivo fazer o aprendiz reconhecer que os gêneros trabalhados na escola não são entes estudados para ficarem aprisionados na escola, que eles são construções sóciohistóricas, que têm diversas vozes e intencionalidade e que é preciso dominá-los

para ampliar a competência comunicativa. Novamente, comentam Dolz e Schneuwly (1999, p. 15)

[...] quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas.

Assim, a proposta da teoria é produzir textos vivos e significantes, presentes na vida e no cotidiano dos alunos, permitindo-se que se construam práticas de socializações, interação com o objetivo de pensar, interagir, contestar, questionar, refutar, acrescentar, portanto, os gêneros devem ser um condutor de ideias novas, novos descobrimentos. Os PCNs (BRASIL, 1998, p. 23) assumem também a premissa de que a prática com textos deve ser realizados com uma maior variedade possível de gêneros:

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social.

Assim sendo, para que os alunos consigam entender o gênero como prática de língua viva e possam dominar os variados gêneros, torna-se necessário que o professor crie uma série de posturas metodológicas sistemáticas, que Dolz e Schneuwly denominam como sequências didáticas.

Para os autores abaixo, sequência didática é:

[...] uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação (DOLZ et al., 2004, p. 43).

Conforme Dolz et al. (2004), as sequências didáticas são instrumentos que podem orientar as intervenções dos professores. Desta forma é importante conhecer as suas quatro características. Em primeiro lugar, a sequência didática passa pela apresentação da situação inicial, apresentando o elemento de comunicação que o aluno deve se apropriar, buscando saber qual o conhecimento prévio do aprendiz. A partir do diagnóstico inicial, o professor desenvolve as propostas metodológicas por meio de

atividades variadas, exercícios sistematizados com os módulos com o objetivo do aluno dominar o gênero. A sequência é finalizada com a produção final na qual o aluno pode apresentar tudo que aprendeu.

Já o professor, elemento mediador do processo, pode realizar uma avaliação somativa, a qual deve seguir os critérios trabalhados em aula, com vocabulário preciso e critérios bem definidos conhecidos pelas duas partes.

Perante a tudo que foi apresentado, pode-se afirmar que as sequências didáticas pretendem aperfeiçoar práticas de produção textual oral e escrita e se centram na aquisição de procedimentos e práticas, porém não podem assumir todo o trabalho de domínio da língua. O professor é figura primordial, pois o sucesso do processo das sequências depende da dedicação do mestre em escolher um tema instigador, conhecer um gênero e conhecer as características deste, é ter objetivos definidos com suas propostas modulares e estar atento a todo o processo, tendo como foco incentivar os alunos a criarem textos eficientes.

Após apresentação do arcabouço teórico no que tange aos aspectos linguísticos, no próximo subcapítulo pretende-se discorrer sobre o quanto a interdisciplinaridade pode apoiar a prática de produção textual desenvolvida a partir de sequências didáticas. Pois, conforme Marcuschi, o estudo dos gêneros é um campo ideal para se empreender a interdisciplinaridade:

O estudo dos gêneros textuais é uma fértil à área interdisciplinar, com atenção especial para funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, temos que ver os gêneros como entidade dinâmicas (MARCUSCHI, 2014, p. 155).

2.8 RELEMBRANDO OS CONCEITOS DE DISCIPLINA, INTERDISCIPLINARIDADE E INTEGRAÇÃO

Antes de adentrar no estudo da interdisciplinaridade, é primordial discorrer sobre o panorama da construção do termo disciplina. E posteriormente discorrer sobre os termos interdisciplinaridade e integração.

2.8.1 Disciplina, interdisciplinaridade e integração

O termo interdisciplinaridade tem sido o item mais debatido nos últimos anos nos currículos e práticas pedagógicas, e tem sido, por isso, cada dia mais exigido da escola e dos professores o desenvolvimento de tarefas interdisciplinares. Contudo, desenvolver atividades interdisciplinares tem sido um grande desafio. A necessidade

dessa mudança de paradigma começou a ser discutida no século XX no mundo, e no Brasil a partir da década de 70, vindo a se consolidar nos documentos oficiais brasileiros, em especial nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Assim sendo, para a abordagem adequada sobre os conceitos de interdisciplinaridade propostos para o ensino, faz-se mister conhecer os fundamentos da disciplinaridade. Para tanto, foram considerados alguns teóricos que pesquisaram o conceito da disciplinaridade no ensino, sem um apego aguçado às definições que o termo abarca. Nesse sentido, foi adotada uma visão histórica na tentativa de entender as mudanças que a palavra sofreu ao longo do tempo.

Dentro dessa concepção, diversos autores foram instados para dialogar, Fazenda (2002), Chervel (1990), Japiassu (1976), Santomé (1998), pois quando abordam sobre a questão do ensino, inexoravelmente, fazem referência à Grécia Antiga com o objetivo de traçar um panorama histórico para fundamentar as mudanças pelas quais a palavra disciplina passou, explicando que o conceito atual do termo foi uma construção histórica.

Fazenda (2002, p. 38), na tentativa de explicar que o ensino um dia já buscou a totalidade e não a fragmentação, traz a ideia de que na Grécia Antiga havia a noção de Paideia: “Paideia é uma forma de parceria em que alguém não alfabetizado para as coisas do mundo amplia ou tem a possibilidade de ampliar seu universo próprio”.

Esse conhecimento totalizante faz com que Japiassu (1976) afirme que tanto o homem no cosmo grego, quanto no medieval tinham uma proteção:

Tanto o cosmo grego quanto o medieval protegiam o homem, afastavam-no do desespero e da angústia, situavam-no existencial e metafisicamente em seu lugar dentro do cosmos. O saber só podia exercer-se no âmbito da totalidade. O conhecimento do particular só tinha sentido na medida em que remetia ao todo. A esse esquema epistemológico global corresponde uma patologia unitária (JAPIASSU, 1976, p. 46).

Dentro dessa visão totalizante, o mesmo autor afirma que a fragmentação do saber estaria estreitamente ligada à chegada da Idade Moderna:

O tempo do saber unitário sofre, com o advento da Idade Moderna, um processo de desintegração crescente. O grande conte ou mutação situa-se a partir da Renascença, da Reforma e das Grandes Descobertas. Esses “movimentos” invadem todos os setores da cultura e desmorona o horizonte familiar e protetor do cosmos que delimitava o espaço mental há milênios (JAPIASSU, 1976, p. 47).

Santomé (1998) também traz à baila a questão histórica, e afirma que devido à Revolução Industrial foi necessário criar especializações de acordo com o processo de produção. E que dentro desta perspectiva, o saber e as técnicas foram se fragmentando cada vez mais, e a linguagem que os abarcava também foi sendo especializada.

Uma disciplina é uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão. Daí cada disciplina nos oferece uma imagem particular da realidade, isto é, daquela parte que entra no ângulo do objeto (SANTOMÉ, 1998, p. 102).

Japiassu (1976) comunga dessa posição, ao concluir que apesar dos esforços em se congregarem em um único corpus os diversos domínios da ciência, a ideia foi abandonada, pois o século XIX teria colocado definitivamente um fim nas esperanças de unidade realizadas durante os séculos XVII e XVIII, principalmente com o surgimento das especializações.

De outro modo, Chervel (1990) ao discorrer sobre o conceito de disciplina revela que o termo até o fim do século XIX designava a vigilância dos estabelecimentos de ensino que primavam pela ordem, e também se referia à boa conduta.

No sentido que nos interessa aqui “de conteúdos de ensino” o termo está ausente de todos os dicionários do século XIX, e mesmo do Dictionnaire de l'Académie de 1932. Como, se designavam antes dessa época as diferentes ordens do ensino? Que título geral se dava às rubricas dos diferentes cursos. Nos textos oficiais ou não, um grande número de fórmulas confusas manifesta a ausência e a necessidade de um termo genérico. [...] A aparição, durante os primeiros decênios do século XX, do termo “disciplina” em seu novo sentido vai certamente, preencher uma lacuna lexicológica, já que se tem necessidade de um termo gênero. Ela vai sobretudo pôr em evidência, antes da banalização da palavra, as novas tendências profundas do ensino, tanto primário quanto secundário (CHERVEL, 1990, p. 178).

Chervel (1990) afirma que a palavra disciplina, enquanto estrutura de normas e comportamentos, parece desaparecer, mas que no final do século XIX ressurgiu como definição de conteúdos de ensino. De acordo com o teórico, essa nova acepção estaria amplamente relacionada com uma corrente de pensamento que permeava a segunda metade do século XIX, que incutia a ideia da renovação do ensino primário e secundário. Assim menciona que,

Ela faz par com o verbo disciplinar, e se propaga primeiro como sinônimo de ginástica intelectual, novo conceito recentemente introduzido no debate. É durante a década de 1850, que começa a crise dos estudos clássicos, que os partidários das línguas antigas começam a defender

a ideia de que, na falta de uma cultura, o latim traz ao menos uma “ginástica intelectual” indispensável ao homem cultivado. Paralelamente, a confusão dos objetivos do ensino primário durante a década de 1870 leva a repensar em profundidade a natureza da formação dada ao aluno. Até aí, inculcava-se. Desejava-se de agora em diante disciplinar “ Disciplinar a inteligência das crianças isto constitui o objeto de uma ciência especial que se chama pedagogia, escreve no rastro de Michel Bréal, o linguista Frédéric Baudry (CHERVEL, 1990, p. 179).

Chervel (1990) reconhece que a palavra disciplina adquire uma nova acepção a partir da Primeira Guerra Mundial delimitada como “matérias de ensino”, mas que a ideia de que ela seria uma matéria susceptível de servir de exercício intelectual somente veio se desenvolver após o século XX, pois no século XIX havia a pretensão de que as disciplinas pudessem disciplinar o espírito:

Logo após a I Guerra Mundial, enfim o termo disciplina vai perder a força que o caracterizava até então. Torna-se uma pura e simples rubrica que classifica as matérias de ensino, fora de qualquer referência às exigências da formação do espírito (CHERVEL, 1990, p. 178).

Mas o teórico assegura que o enfraquecimento do sentido disciplinador somente ocorreria na linguagem, pois na prática haveria uma significativa estrutura e organização das disciplinas não se rompendo, portanto, o seu laço histórico, pois:

Uma disciplina, é igualmente, para nós, em qualquer campo que se encontre um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte (CHERVEL, 1990, p. 178).

No espaço escolar é possível observar tal controle na criação dos matizes curriculares, nos horários estabelecidos, na separação de planejamentos das áreas, o que acabam controlando os agentes que atuam nas instituições de ensino.

Dentro dessa linha de pensamento, para Chervel (1990), o saber da escola se relaciona com a própria escola, que em uma certa medida, consegue ser independente do exterior dela e ter uma unidade fabulosa. Assim, a escola professa um conhecimento que foi desenvolvido fora dela, devendo, portanto, funcionar como um ambiente que cria historicamente a disciplina. Logo, não é um local de vulgarização do saber, mas um lugar de transformação do saber.

Para sustentar tal teoria, o autor recorre à diferenciação entre o ensino no nível superior e o ensino nas unidades escolares. Para esclarecer que o processo de ensino nas instituições escolares se processa de forma diferente, ele afirma que as disciplinas estão ligadas aos valores sociais e culturais, logo a forma das disciplinas se apresentar para os alunos também seria diferente, pois segundo o autor:

O que caracteriza o ensino superior, é que ele transmite diretamente o saber. Nenhum hiato entre os objetivos distantes e os conteúdos do ensino. O mestre aqui ignora a necessidade de adaptar a seu público os conteúdos de acesso difícil, e de modificar esses conteúdos em função das variações do seu público: nessa relação pedagógica o conteúdo é invariante (CHERVEL, 1990, p. 185).

Lenoir (2008) coaduna com a mesma visão de que a matéria escolar não reproduz a disciplina científica, assim sendo,

[...] mesmo se as matérias escolares tomam certos empréstimos às disciplinas científicas, não constituem cópias de maneira alguma, nem tampouco resultam de uma simples transposição de saberes erudito. De outra parte, várias entre elas são categoricamente divorciadas de sua disciplina original, e outras nem mesmo se originam de uma disciplina científica (LENOIR, 2008, p. 46).

Por fim, Japiassu (1976) menciona que conhecer o significado da palavra disciplinar é primordial para precisar o termo interdisciplinar. Assim, o teórico define disciplina como sendo o ensino de uma ciência e atividade de pesquisa. Afirmando que a multiplicidade de disciplinas revela a fragmentação não somente do objeto como também do método e que o Positivismo foi o maior propulsor da fragmentação do saber “[...] retomemos o processo de desintegração dos conhecimentos a partir do século passado, sobretudo a partir de Comte” (JAPIASSU, 1976, p. 39).

Assim, o estudioso determina que,

O que podemos entender por disciplina e por disciplinaridade é uma progressiva exploração científica especializada numa certa área ou domínio homogêneo de estudo. Uma disciplina deverá, antes de tudo, estabelecer e definir suas fronteiras constituintes. Fronteiras estas que determinar seus objetos materiais e formais, seus métodos e sistemas, seus conceitos e teorias (JAPIASSU, 1976, p. 61).

Por outro lado, Chervel (1990) tem seu olhar sobre o conceito de disciplina basicamente voltado para o século XIX, e diz que as disciplinas estão muito ligadas a valores sociais e culturais.

Diante desse quadro, Fazenda (2014) afirma que os saberes isolados já não atendem às necessidades do homem, sendo preciso unificar o conhecimento para que homem se reconcilie com ele próprio, e que o problema maior não é a existência das disciplinas, mas a valorização exagerada delas conduzindo aos isolamentos delas e do homem.

Tendo em vista esse isolamento, Fazenda (2014) assegura que o diálogo entre disciplinas é o caminho para construção de um conhecimento novo e superior. Esse

caminho seria, portanto, a interdisciplinaridade, que adota uma nova postura diante do conhecimento, abandonando uma concepção fragmentária do sujeito, adotando-se, portanto, uma visão unitária do ser humano.

Há algum tempo a ideia de interdisciplinaridade vem se desenvolvendo na Europa, pois muitos professores estavam incomodados com a educação esfacelada. No Brasil, esse conceito aparece na década de 70 e se consolida em vários documentos oficiais. Para tentar demonstrar a trajetória do termo interdisciplinaridade, Fazenda (2002) faz um breve panorama histórico sobre o desenvolvimento da interdisciplinaridade no Brasil. Segundo a estudiosa, o termo interdisciplinaridade chega ao Brasil na década de 70, e nessa época a principal preocupação dos teóricos era com a definição do termo. Para ela, a chegada desse novo termo ao Brasil foi feita de forma equivocada, pois quiseram adotar o conceito por modismo, sem discutir as dificuldades da interdisciplinaridade. Para ela, nessa época o termo interdisciplinar atendeu a interesses políticos:

Em nome da interdisciplinaridade, todo o projeto de educação para a cidadania foi alterado, os direitos do aluno/cidadão foram cassados, através da cassação aos ideais educacionais mais nobremente construídos. Em nome de uma integração, esvaziaram-se os cérebros das universidades, as bibliotecas, as pesquisas, enfim, toda a educação (FAZENDA, 2002, p. 30).

Com Hilton Japiassu, os estudos sobre interdisciplinares avançaram, o qual expôs o primeiro estudo sobre o tema no Brasil, apresentando no seu trabalho as principais questões que envolveriam a interdisciplinaridade e anunciou os pressupostos metodológicos interdisciplinares. Assim, na década de 80, os estudos convergem na busca de uma teoria a partir da prática. Por fim, na década de 90 em diante, a preocupação dos teóricos passou a ser a criação da Teoria da Interdisciplinaridade.

Fazenda (2008) menciona que, nas décadas de 70, as propostas interdisciplinares tinham como foco a unidade, tendo em vista que buscavam a convergência do papel humanista do conhecimento e da ciência “[...] a intenção desse projeto seria orientar as ciências humanas para a convergência de trabalhar pela unidade humana” (FAZENDA, 2008, p. 19). Muitos pesquisadores, quando começaram a pesquisar o termo, propuseram a extinção das disciplinas em nome de uma pseudo-integração, o que para Fazenda constitui-se como um erro metodológico.

Apesar da incerteza do termo e a partir de vários estudos, Fazenda (2002) define interdisciplinaridade como interação entre disciplinas, mas destaca que:

A conclusão geral a que chego a respeito da conceituação de interdisciplinaridade, após haver lido com atenção e tentando dialogar com os

diferentes especialistas que apresentam suas ideias neste livro, é que não existe um conceito único para ela, que cada enfoque depende basicamente da linha teórica de quem pretende defini-la. Outra conclusão à qual o texto nos conduz é a de que na época não existiam praticamente experiências com interdisciplinaridade, mas sim experiências centradas nas necessidades das ciências, seus indivíduos, suas sociedades, suas universidades (FAZENDA, 2014, p. 35).

Por outro viés, Japiassu (1976) define a interdisciplinaridade como sendo algo a ser realizado por especialistas: “[. . .] A interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade de trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto de pesquisa” (JAPIASSU, 1976, p. 74).

Para o estudioso, a interdisciplinaridade não é um conceito teórico, mas uma prática individual, na medida em que o sujeito esteja aberto a novas descobertas, não sendo algo a ser aprendido, mas exercido, e também é uma prática coletiva, pois não pode haver qualquer barreira entre as disciplinas sem o concurso efetivo dos especialistas. Dentro dessa perspectiva, para o teórico a pesquisa interdisciplinar começa a se evidenciar quando os participantes evoluem para o uso de uma linguagem comum.

Já Santomé (1998) considera a interdisciplinaridade como uma metodologia que para ser alcançada depende não só das disciplinas, mas também da capacidade dos sujeitos em interagir:

[. . .] a interdisciplinaridade é um objetivo que nunca é completamente alcançado e por isso deve ser permanentemente buscado. Não é apenas uma proposta teórica, mas sobretudo uma prática. Sua perfectibilidade é realizada na prática; na medida em que são feitas experiências reais de trabalho de equipe [. . .] (SANTOMÉ, 1998, p. 66).

Dentro dessa premissa, pode-se afirmar que a interdisciplinaridade é uma atitude, um diálogo entre pessoas interessadas em construir um processo de ensino interdisciplinar. Uma atitude que se constrói na prática, conjugando teoria e prática. Assim, percebe-se que a crítica que se faz não é às disciplinas, mas aos recortes excessivos das disciplinas e seus isolamentos.

Assim sendo, devido à dificuldade em precisar o conceito de interdisciplinaridade, outros termos surgem como modalidades de práticas integradas. Assim, surgem os termos multidisciplinar, pluridisciplinar e transdisciplinar. Japiassu (1976) conceitua a multidisciplinaridade como sendo um sistema de um só nível com múltiplos objetivos, sem coordenação, onde uma gama de disciplinas não faz aparecer as relações entre elas. A pluridisciplinaridade seria um sistema de um só nível com múltiplos objetivos e sem coordenação, mas que possui uma justaposição de disciplinas situadas no

mesmo nível hierárquico sendo agrupadas de modo a fazer aparecer as relações entre elas. Por fim, a transdisciplinaridade seria um sistema de níveis e objetivos múltiplos com coordenação e finalidade comum, com todas as disciplinas e interdisciplinas coordenando sobre uma base axiomática geral.

Fazenda (2014) tece uma crítica em relação à metodologia da transdisciplinaridade, pois entende que:

O nível transdisciplinar seria o mais alto das relações iniciadas nos níveis multi, pluri e interdisciplinares. Além de se tratar de uma utopia, apresenta uma incoerência básica, pois a própria ideia de uma transcendência pressupõe uma instância científica que imponha sua autoridade às demais, e esse caráter impositivo da transdisciplinaridade negaria a possibilidade de diálogo, condição sine qua non para o exercício efetivo da interdisciplinaridade. Quanto à multi ou à pluridisciplinaridade, implicando apenas a integração de conhecimentos, poderiam ser consideradas etapas para a interdisciplinaridade (FAZENDA, 2014, p. 39).

Considerando a variedade de conceitos que o termo interdisciplinaridade concebe, é imperioso destacar que assim como as disciplinas escolares são diferentes das disciplinares científicas, também a interdisciplinaridade escolar se distingue da interdisciplinaridade científica. Conforme salienta Lenoir:

A interdisciplinaridade escolar trata das “matérias escolares”, não de disciplinas científicas. Mesmo se as matérias escolares tomam certos empréstimos às disciplinas científicas, não constituem cópias de maneira alguma, nem tampouco resultam de uma transposição de saberes eruditos (LENOIR, 2008, p. 47).

De acordo com Lenoir (2008), a interdisciplinaridade escolar tem por finalidade a difusão do conhecimento, fazendo uma ligação entre teoria e prática, e organiza os planos curriculares, didáticos e pedagógicos para que seja possível propiciar a aquisição de conhecimentos pelos alunos. Dentro desta visão, tem por objeto as disciplinas escolares, cuja modalidade de aplicação é a formação do aprendiz e possui como sistema referencial o retorno à disciplina como matéria escolar, conseqüentemente conduz ao estabelecimento de ligações de complementaridade entre as matérias escolares.

A partir da conceituação de interdisciplinaridade escolar, o teórico traça um paralelo entre a interdisciplinaridade e integração das matérias. Para ele, estes dois elementos são institutos diferentes, todavia complementares, pois enquanto a interdisciplinaridade trata dos saberes escolares, a integração está ligada às finalidades da aprendizagem.

Em artigo científico, Aires (2011) também discute sobre as expressões integração curricular e interdisciplinaridade, que para ela não são sinônimos. Enquanto Lenoir (2008) considera a integração curricular como complemento da interdisciplinaridade, Aires (2011) considera que a escola pratica apenas a integração curricular. Na sua análise, afirma que a escola faz integração curricular e não interdisciplinaridade, pois, segundo a autora, a integração curricular estaria relacionada às disciplinas escolares e a interdisciplinaridade estaria relacionada às disciplinas científicas:

No entanto, a principal razão para que estes dois termos não possam ser considerados sinônimos, no nosso entendimento, diz respeito aos campos de estudo a que estão relacionados. Ou seja, a Interdisciplinaridade parece estar mais relacionada com a epistemologia das disciplinas científicas, com o ensino superior e a pesquisa, enquanto que a Integração Curricular parece estar mais relacionada com a epistemologia das disciplinas escolares, com o ensino médio e fundamental (AIRES, 2011, p. 225).

Para dar suporte a sua teórica, a estudiosa cita dois argumentos. O primeiro é o de que a escola não estaria preocupada com a fragmentação do conhecimento, já que as transposições dos conceitos da interdisciplinaridade se deram no campo escolar nas décadas de 70 e 80. A preocupação da escola seria apenas como integrar os currículos com os sujeitos atuantes buscando-se práticas significativas. Assim sendo,

[...] na Integração Curricular, a preocupação não está em reunificar um conhecimento científico fragmentado, mas, sim, integrar o conhecimento escolar e, através deste, aumentar as possibilidades para a integração pessoal e social através da organização do currículo em torno de problemas e de questões significantes (AIRES, 2011, p. 225).

No que se refere à questão histórica da interdisciplinaridade, a escola também não pertenceria àquela discussão, pois o pano de fundo apresentado para debater sobre a fragmentação como processo histórico envolveria as disciplinas científicas, logo as disciplinas escolares não entrariam nessa seara.

O segundo argumento se refere aos problemas que a integração curricular pretende enfrentar. Para a estudiosa, a integração visa resolver problemas reais do cotidiano do aluno a serem tratadas dentro do ambiente escolar:

Mesmo que se vislumbrem questões sociais, estas são tratadas no âmbito escolar, ou seja, fundamentam-se na preocupação de preparar o aluno/indivíduo para resolver problemas reais da sua vida, que podem, por extensão, dar-lhe uma dimensão mais ampla dos problemas sociais. Num primeiro momento, no entanto, o centro de interesse deve estar relacionado a situações da sua vivência cotidiana. E é justamente pelo

fato de a Integração Curricular estar relacionada com as problemáticas reais do cotidiano do aluno que consideramos ser esta a principal característica que a distingue da Interdisciplinaridade (AIRES, 2011, p. 227).

Para finalizar, a autora diz que a escola não tem pretensão de romper com as barreiras das disciplinas, pois estaria preocupada com os conhecimentos que servem para resolver certos problemas, e que uma vez constatados qual o problema e qual o conhecimento apto a resolver é que buscaria a disciplina.

A explicação para esse argumento consiste no fato de que a Interdisciplinaridade pressupõe a organização curricular por disciplinas e que, fundamentalmente, as barreiras entre estas devem ser quebradas. Já a Integração Curricular não parte das disciplinas, mas dos centros de interesse, e só depois de levantados quais conhecimentos serão necessários para a resolução daquele determinado problema é que serão buscadas as respectivas disciplinas. Portanto, consideramos que a principal diferença entre os dois termos consiste no fato de que a Interdisciplinaridade (seja na concepção hegemônica ou crítica) está relacionada ao aspecto interno da disciplina, ou seja, ao conteúdo. Enquanto que a Integração Curricular está relacionada ao aspecto externo à disciplina, ou seja, à problemática (AIRES, 2011, p. 227).

Na visão de Aires (2011), o que se pratica nas escolas é a integração curricular, pelos fatos elencados anteriormente. Na sua concepção, as disciplinas de nível superior seriam as que conseguem executar efetivamente a interdisciplinaridade.

2.8.2 A interdisciplinaridade em documentos oficiais

Neste subcapítulo será realizado um breve estudo dos documentos oficiais brasileiros com o objetivo de compreender como as políticas públicas concebem o currículo integrado, principalmente em relação à Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II.

Para tanto, será feita a análise dos seguintes documentos oficiais:

- a) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96;
- b) o Parâmetro Curricular nacional do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II.

2.8.2.1 A interdisciplinaridade na Lei de Diretrizes e Bases- LDB

A Lei de Diretrizes e Bases-LDB, Lei 9.394/2006, foi promulgada no dia 20 de dezembro de 1996, e teve como objetivo atender aos diversos anseios sociais, principalmente dos educadores. Assim, a LDB estabeleceu o caráter do Ensino Fundamental, o qual deveria ser assegurado pelo Estado e ofertado pelo município prioritariamente.

No que se refere à finalidade, o Ensino Fundamental teve como foco desenvolver a formação do indivíduo para o exercício da cidadania, e também formar para o trabalho e prosseguimento dos estudos. O art. 32 da referida lei menciona que o Ensino Fundamental é parte integrante da educação básica, com duração de nove anos e tem como finalidade a formação do cidadão. E que para atingir tal objetivo deveria promover os seguintes itens:

[...] 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.

§ 1.º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos (BRASIL, 1996, p. 17).

Considerando, portanto, a preocupação que o legislador demonstra ter com a formação cidadã dos aprendizes, a Lei 9394/96 elenca no art. 26 a ideia do que seja currículo:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, p. 16).

Além disso, propõe que os “[...] currículos devem abranger prioritariamente o estudo da língua portuguesa e da matemática, conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (BRASIL, 1996, p. 12).

No art. 32 da referida lei, onde trata do ensino fundamental, a referência para o ensino de Língua Portuguesa é: “[...] I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996, p. 18).

O aludido artigo não faz referência para que o ensino de Língua Portuguesa seja pautado pela interdisciplinaridade. No entanto ao longo da lei, são encontrados vários incisos que mencionam a necessidade do trabalho com os temas transversais, e o trabalho conjunto de disciplinas. Nesse sentido, está expressa na LDB a proposta da integração curricular no art. 26, § 7, e a necessidade de haver temas transversais, conforme Art.26 § 9:

Art. 26

§ 7.º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput.

[...]

§ 9.º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado. (BRASIL, 1996, p. 18).

Diante do exposto, é possível afirmar que Lei dá sinais de que a criação de áreas do conhecimento é salutar para o ensino, e que a integração entre as áreas é algo importante, porém o que existe na letra da lei é a presença da integração curricular, não fazendo menção alguma à interdisciplinaridade efetiva.

2.8.2.2 Interdisciplinaridade nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental II de Língua Portuguesa

Na década de 90, o Brasil participou da Conferência Mundial da Educação, na Tailândia, e naquela oportunidade acabou assinando a Declaração de Nova Délhi. Nesse tratado, o governo brasileiro se comprometeu em oferecer às crianças, jovens e adultos uma educação de qualidade. Esse compromisso assumido somado às condições precárias em que se encontrava a educação fez com que o governo instituisse o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), cujo objetivo mais amplo foi “assegurar, até o ano 2003, às crianças, aos jovens e aos adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendessem a necessidades elementares da vida contemporânea” (MENEZES; SANTOS, 2001, p. 1). Tal pacto apareceu mais tarde espreado na LDB.

Diante disso, o governo buscou nortear suas políticas educacionais segundo as intenções e finalidades da referida lei. Dentro deste cenário, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Esses documentos, usados até os dias atuais, trouxeram como diretriz a necessidade de se instituir conteúdos mínimos que deveriam ser ensinados a todos os alunos, mas, devido à grande extensão territorial brasileira e conseqüente variedade cultural, deveria também haver um núcleo diversificado para atender aos regionalismos.

No que se refere aos PCNs de Língua portuguesa, a ideia que norteia a aprendizagem da língua materna é de que sua aprendizagem deve ter objetivos práticos:

Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significa-

dos culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 1998, p. 20).

E que a ampliação da competência discursiva do aprendiz, com apelo significativo ao texto, deve ser o objetivo maior:

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva (BRASIL, 1998, p. 27).

Mesmo com a premissa de que a Língua Portuguesa deva ser ensinada dentro da tríade: ler, escrever e compreender a partir de textos orais e escritos, o documento deixa evidente que os conteúdos curriculares das disciplinas dialogando entre si permitiria um maior aprendizado dos alunos, principalmente se usar como temas motivadores os Temas Transversais: “Os temas transversais abrem a possibilidade de um trabalho ‘integrado’ de várias áreas” (BRASIL, 1998, p. 40).

O termo “integrado” destacado no documento parece fazer referência à palavra interdisciplinaridade. Ocorre que foi feita varredura eletrônica no documento e apenas houve uma referência à palavra interdisciplinar:

Não é o caso de, como muitas vezes ocorre em projetos **interdisciplinares**, atribuir à Língua Portuguesa o valor meramente instrumental de ler, produzir, revisar e corrigir textos, enquanto outras áreas se ocupam do tratamento dos conteúdos. Adotar tal concepção é postular a neutralidade da linguagem, o que é incompatível com os princípios que norteiam estes parâmetros (BRASIL, 1998, p. 40, grifo nosso).

Em importante artigo, Garcia (2008) estudou os PCNs e elencou os vários significados que a palavra interdisciplinaridade adquire nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Em sua análise, o termo pode ter sete abordagens diferentes, a saber: a) abordagem epistemológica, b) modo de articular conteúdos, c) forma de contribuição de disciplinas, d) forma de organizar disciplinas em Projetos, e) perspectiva de Reorganização Curricular, f) Instrumento de Articulação de Conhecimentos, g) Processo de Integração de Disciplinas.

Apesar dos vários sentidos que os PCNs abarcam, a pretensão no ensino fundamental é que os temas transversais surjam como elementos passíveis de proporcionar

assuntos urgentes e atuais para várias áreas. Dessa maneira, o significado de interdisciplinaridade na parte especial dos PCNs II de Língua Portuguesa é considerado como um processo apto a relacionar conteúdos curriculares estáticos, mas que podem e devem ser articulados com o objetivo de obter algum nível de integração:

Os temas transversais abrem a possibilidade de um trabalho integrado de várias áreas. Não é o caso de, como muitas vezes ocorre em projetos interdisciplinares, atribuir à Língua Portuguesa o valor meramente instrumental de ler, produzir, revisar e corrigir textos, enquanto outras áreas se ocupam do tratamento dos conteúdos. Adotar tal concepção é postular a neutralidade da linguagem, o que é incompatível com os princípios que norteiam estes parâmetros (BRASIL, 1998, p. 40).

Assim sendo, tendo em vista os objetivos que a permeiam esta pesquisa de produção textual e os fundamentos teóricos que a embasam, pretende-se demonstrar no capítulo seguinte os percursos metodológicos seguidos tentando manter um diálogo entre a teoria apresentada com a base de dados.

2.8.3 Produção textual com práticas interdisciplinares

A língua escrita se generalizou na vida dos indivíduos, se fazendo presente em quase todas as esferas sociais. Mas, definir o conceito sobre o que é escrever, é algo difícil. Todavia, Koch e Elias (2017b) afirmam que o conceito de escrita está intimamente associado ao modo pelo qual o indivíduo entende a linguagem, o texto e o sujeito que escreve, mesmo que não haja consciência disso.

Para tanto, as autoras citam três concepções de escrita com três enfoques diferentes. A escrita com foco na língua, traz em si a ideia de que para escrever bem é preciso conhecer as regras gramaticais e ter um bom vocabulário. Este conceito traz em seu bojo a concepção de linguagem como sendo um sistema pronto e acabado, cabendo ao usuário apenas se apropriar desse sistema, para produzir seu texto, o qual será uma codificação do escritor para ser decodificado pelo leitor, que é predeterminado pelo sistema.

A escrita com foco no escritor, traz a noção de que esta é a expressão do pensamento. Esta definição traz a concepção de que o texto é um produto do pensamento e o sujeito é dono de sua vontade, trata-se do sujeito psicológico, que desconsidera a interação e as experiências do leitor.

Por fim, a escrita com foco na interação, que se conceitua como

A escrita é vista como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias.

Isso significa dizer que o produtor, forma não linear, “pensa” no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional (KOCH; ELIAS, 2017b, p. 34).

Nesta última definição de escrita, a concepção de linguagem é vista como interacional, o texto é aceito como um evento comunicativo e os sujeitos são autores/ construtores que dialogicamente se constroem e são construídos pelo texto. Nesse sentido, o ato de escrever não é um ato de apreender regras gramaticais, nem representação do pensamento, mas sim a escrita é um ato de interação social entre quem escreve e quem lê, sendo, portanto, a escrita uma atividade de produção interacional.

Nesse sentido, a produção textual a ser trabalhada em sala de aula deve priorizar a terceira concepção de escrita. Mas hoje o maior desafio da escola tem sido o de congregar todos os alunos à cultura do escrito.

Lerner (2007) diz que participar da cultura escrita:

Supõe apropriar-se de uma tradição de leitura e escrita, supõe assumir uma herança cultural que envolve o exercício de diversas operações com os textos e a colocação em ação de conhecimentos sobre as relações com os textos e a colocação em ação de conhecimentos sobre as relações entre os textos; entre eles e seus autores; entre os próprios autores, os textos e seu contexto (LERNER, 2007, p. 17).

Apesar dos documentos oficiais prescreverem a necessidade de que o ensino de língua portuguesa tenha como foco a ampliação da competência linguística dos alunos, por meio de atividade de produção textual, leitura e análise linguística, a concretização desse desejo ainda encontra alguns obstáculos.

Para concretizar esse anseio de tornar todos os educandos como praticantes da escrita, Lerner (2007) diz que é necessário reconceitualizar o objeto de ensino e reconstruí-lo tomando como parâmetro as práticas sociais de escrita e linguagem.

Assim sendo, torna-se necessário fazer da escola uma comunidade de leitores e escritores que recorram aos textos, seja para resolver seus problemas, seja para expressar suas ideias. Logo, a escola deve promover a criação de uma comunidade que produzam textos vivos e vitais, passando a ideia a sua comunidade de leitores e produtores que a leitura e a escrita são práticas sociais e que são importantes instrumentos para conquista da cidadania na sociedade escrita.

Lerner (2007) aponta que há vários fatores que impedem essa realização, tais como: a tensão entre o texto na escola e o que está fora dela, parcelamento do objeto de ensino,

dificuldade na escolarização das práticas de leitura e produção, e a preocupação com a avaliação externas.

Para a referida autora, é preciso agir e fazer o possível:

O possível é fazer o esforço de conciliar as necessidades inerentes à instituição escolar com o propósito de gerar condições didáticas que permitam por em cena- apesar das dificuldades e contando com elas- uma versão escolar da leitura e da escrita mais próxima da versão social (não –escolar) dessas práticas (LERNER, 2007, p. 21).

De tal modo, Lerner (2007) sugere que haja uma transformação do ensino da leitura e da escrita. Neste viés, recomenda que a escola assegure que os alunos cheguem à produção de língua escrita conscientes da pertinência e importância em compor alguma mensagem em determinado contexto, ou seja, veja a escrita como instrumento de reflexão, em vez de torná-los simples copistas.

Mas isso dependeria da capacitação do professor e também em ajudá-lo a romper com as amarras do sistema de ensino, buscando assim identificar os fatores que impedem os alunos de se apropriarem das práticas sociais da linguagem.

Segundo Lerner (2007), a versão escolar não pode estar segregada da versão não-escolar da leitura e escrita, mesmo considerando que as práticas escolares não podem funcionar da mesma forma que as práticas externas, porque leitura e escrita existem na escola enquanto objeto de ensino. A autora também destaca que a transposição didática não pode ser responsabilidade exclusiva de cada professor, trata-se, segundo a estudiosa, de um trabalho maior, que envolve a comunidade científica e a equipe diretiva.

Diante desses desafios, a autora cita algumas ferramentas para transformar o ensino, como a introdução de modificações no currículo, seja para controlar as transposições didáticas, seja para buscar operacionalizar melhor os objetos de ensino. Também cita a necessidade de modificar a organização institucional, na qual prevaleça o trabalho em equipe, haja espaços de discussão para confrontar experiências e superar o isolamento, considerar a diversidade cultural e individual dos alunos e por fim, democratizar os espaços de alunos e professores. Além dessas diretrizes, a autora menciona a necessidade de se criar a ideia de que a educação também é objeto da ciência e que é preciso traçar novas bases de formação dos professores, e promover a valorização social da função de professores e por fim efetivar a capacitação dos educadores.

A análise proferida por Lerner (2007) e suas ferramentas para transformação do ensino, principalmente no âmbito do currículo e organização institucional, podem ser

considerados caminhos indicativos para o trabalho com a produção textual em um contexto interdisciplinar.

A opção de trabalhar com análise de gêneros foi decorrente da contribuição teórica de Marcuschi (2014), segundo o qual “[...] a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral” (MARCUSCHI, 2014, p. 149).

Assim sendo, considerando o arcabouço teórico citado, é possível perceber que a interdisciplinaridade juntamente com os gêneros discursivos são uma ferramenta importante para o ensino de língua portuguesa.

Kleiman (2007) define a interdisciplinaridade como uma abordagem epistemológica que questiona a segmentação do conhecimento entre os diferentes campos do saber. Para ela, a fragmentação do saber é uma das principais amarras do trabalho pedagógico, pois impede a implementação de projetos temáticos. Na sua concepção, a integração curricular é o que pode afrouxar as amarras de um ensino fragmentado:

Um enfoque nas relações entre as disciplinas deverá encorajar a solução criativa de problemas de tomada de decisões porque traz para os alunos as perspectivas, conhecimentos, e a habilidade de coletar dados de todas as disciplinas. Tal processo instrucional também deve encorajar os alunos a interagirem com seus colegas num grupo de aprendizagem onde a diversidade de pensamento e cultura é valorizada (KLEIMAN, 2007, p. 27).

A reforma educacional do currículo do ensino fundamental, em uma perspectiva de integração curricular, segundo Kleiman (2007), tem os seguintes pressupostos norteadores:

- a) Manter a integridade dos conteúdos das diferentes disciplinas;
- b) Promover o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem na qual alunos e professores, juntos, determinem os assuntos, perguntas e estratégias de investigação;
- c) Desenvolver salas de aulas democráticas;
- d) Fornecer uma variedade de oportunidades para a interação entre os alunos;
- e) Ensinar aos alunos a usar uma larga variedade de fontes de comunicação oral e escrita;

- f) Utilizar critérios de largo espectro para avaliar os processos e resultados de aprendizagem dos alunos.

A estudiosa critica a escola que diz educar para a cidadania, mas que na prática conduz à passividade e ao conformismo, quando prega a ordem e o não-questionamento, pois, na maioria das vezes, o professor sobrecarregado pela burocracia, pelo excessivo número de aulas, que não lhe deixam tempo para planejar, nem trocar ideias ou mesmo estudar, acaba criando metodologias de ensino desconectadas do mundo exterior. Além disso, segundo a autora, o desprestígio e a má remuneração fazem com que o professor realize um trabalho desvinculado de reflexões objetivas e subjetivas, ou seja, que não se reconheça como produto do seu trabalho. Deste modo, os trabalhos desenvolvidos pelos alunos também são itens estranhos a eles. Dentro dessa perspectiva, a escola que se pretende promotora da cidadania acaba invocando a prática de trabalhos sem objetivos definidos, na qual o aluno não tem voz, seu comportamento é padronizado e os docentes sentem que os conteúdos transmitidos pouco vão adiantar para melhorar a vida dos jovens.

Ainda segundo a autora, a contribuição da escola deve ser “[...] a de desenvolver um projeto de educação comprometida com o desenvolvimento das capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la” (KLEIMAN, 2007, p. 22).

No Brasil, a Lei de diretrizes e bases-LDB deu autonomia para as escolas criarem seu projeto pedagógico

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, p. 12).

E, em seu art. 27, diz quais os conteúdos curriculares devem ser difundidos na educação básica:

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática (BRASIL, 1996, p. 17).

E para coroar vieram os PCNs, com a preocupação de trazer para o currículo a questão dos valores, sugerindo temas transversais a serem implementados nos currículos brasileiros. Neste viés, os temas transversais são a discussão sistemática de valores no currículo.

Por definição, os temas transversais são instituídos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e expressam conceitos e valores básicos à democracia e à cidadania e obedecem a questões importantes e urgentes para a sociedade contemporânea. Esses temas estão presentes em todo o ciclo do ensino fundamental, e determinam que “A educação para a cidadania requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos” (BRASIL, 2001, p. 25).

Assim, tais temas são definidos como: (BRASIL, 1998, p. 26):

Por serem questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrosociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões (BRASIL, 1998, p. 26).

O documento temático das questões sociais elenca um conjunto de assuntos a serem tratados no primeiro e segundo ciclos – Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual –, acrescentando para o terceiro e quarto ciclos o tema “Trabalho e consumo”.

Segundo Kleiman (2007), já que a LDB institui quais conteúdos curriculares devem ser difundidos, assim como os PCNs trouxeram a discussão sistemática de valores, espera-se que a escola adeque seu currículo à nova visão curricular, que “[...] enfatiza a necessidade da abordagem interdisciplinar do conhecimento e discussão sobre moral e ética, que foram afastadas do âmbito da ciência durante a modernidade” (KLEIMAN, 2007, p. 42).

Na concepção de Kleiman (2007), é na articulação entre os projetos individuais e os projetos coletivos que se situam os temas transversais:

Eles dizem respeito às grandes questões que afligem a humanidade neste final de século. A preocupação com o meio ambiente, com a aids, com a violência das grandes metrópoles e dos conflitos étnicos atinge o globo como um todo. Hoje em dia os nossos grandes problemas são locais e globais; daí fazer sentido agir localmente para enfrentar os problemas globais (KLEIMAN, 2007, p. 42).

Dentro dessa celeuma, a autora propõe a metáfora da rede em construção, como atividade prática para a escola desenvolver trabalhos com o propósito de superar o

individualismo “ [...] uma intrincada rede de associações, e que o aprendiz é sujeito ativo engajado na construção de sua própria rede de conhecimentos” (KLEIMAN, 2007, p. 47).

Nessa proposta, o professor é visto como mediador ou facilitador da construção do conhecimento do aluno, já o administrador é o favorecedor dos estabelecimentos das conexões entre os nós da rede, e o ato de ler e escrever devem “ [...] ser atividades que permitem puxar os fios que um tratamento do tema deixa escapar e tecer pontos ou nós necessários para entrelaçar novo fios, ou seja, outros temas, a serem interligados à rede em construção” (KLEIMAN, 2007, p. 50).

Assim sendo, a autora propõe trabalhar a questão da linguagem, da leitura e da escrita por meio da interdisciplinaridade, usando a metáfora de redes, pois para ela, “ [...] o fazer do aluno nas atividades de leitura e redação é uma eterna preparação para atividade de fato dinâmicas” (KLEIMAN, 2007, p. 56).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo traz os procedimentos metodológicos da pesquisa. Nesse sentido, é realizada uma caracterização da pesquisa, além de uma breve descrição do corpus, dos sujeitos da pesquisa, bem como a descrição das categorias de análise e os procedimentos usados na observação das condições de produção das receitas, resumos, biografias e cartas pessoais e do leitor dos alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Gil Bernardes, localizada no município de Vila Velha, ES.

3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Considerando-se que o objetivo desta pesquisa é investigar estratégias do professor para o processo de produção textual na sala de aula por meio de gêneros textuais, usando da interdisciplinaridade e da integração, logo, a natureza desta pesquisa é qualitativa.

Segundo Moreira e Rosa (2016), o foco central dessa abordagem é a interpretação dos significados atribuídos pelos indivíduos a suas atitudes em uma situação socialmente estabelecida, por meio de observação participativa, ou seja, o pesquisador fica inserido no fenômeno de interesse:

Os dados obtidos por meio dessa participação ativa são de natureza qualitativa e analisados correspondentemente. As hipóteses são geradas durante o processo investigativo. O pesquisador busca universais concretos alcançados através do estudo profundo de casos particulares e da comparação desse caso com outros estudados também com grande profundidade. Através de uma narrativa detalhada, o pesquisador busca credibilidade para seus modelos interpretativos (MOREIRA; ROSA, 2016, p. 6).

Assim sendo, a preocupação da abordagem qualitativa é a compreensão do fenômeno social, segundo a perspectiva dos atores por meio da participação em suas vidas, e também procura significados e experiências e não ações na tentativa de entender os motivos das coisas. Por isso, busca uma explicação interpretativa, e os dados são obtidos através do estudo detalhado de um caso comparado com outros em igual detalhe. Assim, considerando o objeto investigado, como também as circunstâncias apresentadas, a professora-pesquisadora atuou no sentido de compreender as subjetividades dos sujeitos, e não simplesmente aplicar teoria à prática. Destacando-se que se pretendeu entender as condições de produção textual em um contexto interdisciplinar. Dessa forma, devido à flexibilidade da pesquisa qualitativa é permitido que além de aplicação da teoria, também seja possível fazer intervenção, portanto, a pesquisadora não atuou apenas observando, mas participando ativamente.

Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa pressupõe uma atividade de observação do universo exterior, mas que o interpreta e o compreende em termos de significados:

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de matérias empíricas- estudo de caso; experiência pessoal, introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produção culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais [...]. Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Diante disso, é possível afirmar que a pesquisa qualitativa é a mais adequada para esta investigação, na medida em que permite ao pesquisador interpretar os significados existentes, podendo usar técnicas para colher dados e analisá-los. Além disso, pode atuar ativamente propondo intervenções.

Acredita-se que essa seja a melhor abordagem para avaliar as ações, no que diz respeito ao ensino de produção textual na perspectiva dos gêneros discursivos por intermédio da interdisciplinaridade.

Por visar melhorar a prática, em vez de gerar conhecimento, essa investigação pode ser considerada como pesquisa-ação, uma vez que é entendida como uma forma de pesquisa coletiva autorreflexiva empreendida por participantes de situações sociais para melhorar a produtividade, racionalidade e justiça de suas próprias práticas sociais ou educativas, assim como sua compreensão em relação a tais práticas e às situações em que ocorrem.

Desse modo, a pesquisa-ação se encaixa na abordagem qualitativa, porque busca refletir sobre o processo e o produto, no intuito de melhorar a prática, trata-se, portanto, de uma prática reflexiva para melhorar a concretização dos valores do processo.

Segundo Moreira Moreira e Rosa (2016) “[...] na pesquisa-ação, os professores são incentivados a questionar suas próprias ideias e teorias educativas, suas próprias práticas e seus próprios contextos como objetos de análise e crítica” (MOREIRA; ROSA, 2016, p. 16), possibilitando que os educadores questionem teorias injustificadas que fazem do seu trabalho algo desconexo, como também podem observar que práticas antigas moldadas pelo hábito já não são úteis para os tempos atuais.

O teórico assevera que a pesquisa-ação é algo para ser feito pelo coletivo:

Não obstante, não se pode esquecer que a pesquisa-ação é uma pesquisa coletiva, colaborativa. A reflexão pessoal é importante, mas a verdadeira mudança vem da autorreflexão coletiva. Que os participantes

sintam a necessidade de iniciar mudanças, de inovar, é condição necessária antecedente da pesquisa-ação, mas não suficiente (MOREIRA; ROSA, 2016, p. 16).

Por essa razão, situa-se este estudo na abordagem qualitativa, na metodologia pesquisa-ação, pois busca identificar as condições de produção textual dos alunos em um viés abraçado pela interdisciplinaridade, analisando, diagnosticando, e compreendendo as dificuldades enfrentadas pelo coletivo de professores.

Segundo Kemmis e McTaggart (1988 apud MOREIRA; ROSA, 2016, p. 18) há várias características básicas da pesquisa-ação:

- é uma abordagem para melhorar a educação através de mudanças e para aprender desde as consequências das mudanças;
- se desenvolve através de uma espiral auto reflexiva de ciclos de planificação, ação, observação sistemática, reflexão, replanificação, nova ação, observação e reflexão;
- é participativa, as pessoas trabalham para melhorar suas próprias práticas;
- é colaborativa, cria grupos autocríticos que participam e colaboram em todas as fases do processo investigativo;
- envolve os participantes em um processo de teorização sobre suas práticas, questionando circunstâncias, ações e consequências dessas práticas;
- requer que as pessoas ponham em xeque suas ideias e suposições com relação às instituições;
- é aberta com relação ao que conta como evidência, ou dados, mas sempre implica manter e analisar registros das consequências das ações implementadas;
- permite que os participantes, ao mesmo tempo, mantenham registros de suas próprias mudanças pessoais e analisem criticamente as consequências dessas mudanças;
- começa pequena; normalmente com pequenas mudanças que um pequeno grupo, ou talvez uma só pessoa, possa tentar, mas se desloca, gradativamente, rumo a mudanças mais extensivas;
- requer que os participantes analisem criticamente as situações (salas de aulas escolas, sistemas educativos) nos quais trabalham;
- é um processo político porque envolve mudanças nas ações e interações que constituem e estruturam práticas sociais; tais mudanças tipicamente afetam as expectativas e interesses de outros além dos participantes imediatos nessas ações e interações.

Dentro dessa caracterização, reafirma-se que o presente estudo pertence ao campo da pesquisa-ação. Deste modo, os dados coletados servem como instrumento de reflexão para melhorar a prática, e o pesquisador é um agente ativo do processo junto com os demais professores.

Após discorrer sobre algumas questões sobre a metodologia escolhida, segue-se para a delimitação do corpus.

3.2 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA

O corpus desta pesquisa se compõe da produção escrita de carta pessoal, cartas do leitor, biografia e receita culinária dos alunos do 9.º ano do ensino fundamental, da UMEF Gil Bernardes, com a participação especial dos alunos do 1.º ano da EEEF-MIMH, que funcionaram, em alguns textos, como interlocutores dos textos. A escrita realizada na perspectiva dialógica fez com que tais alunos ao escreverem seus textos se tornassem sujeitos ativos no processo comunicativo, porque os textos circularam dentro e fora da escola.

Assim, com o intuito de ajudar a ampliar a competência comunicativa, foi proposto trabalhar produções de textos a partir de sequências didáticas com envolvimento de mais de uma disciplina escolar e tendo um tema em comum, e levando em consideração as condições de produção, escolheu-se trabalhar com uma turma do 9.º ano do ensino fundamental do município de Vila Velha, composta por 23 alunos matriculados. Para a constituição do corpus foi feito um recorte de 02 textos de cada gênero, de forma aleatória, apesar de considerar os outros textos, não selecionados, referenciais, que indicam a condição de produção, como também o uso real e vivo da língua.

Os debates realizados neste trabalho, assim como a intervenção em sala de aula, estão relacionados à prática de produção textual, principalmente usando-se de interdisciplinaridade, associando os textos dos alunos às práticas sociais. Dentro dessa perspectiva, é que se buscaram possíveis respostas nos textos produzidos pelos alunos aos seguintes questionamentos:

- A condição de produção didática favoreceu a produção textual eficientes, vivos e reais para os alunos?
- As produções textuais produzidas levaram o aluno a ampliar sua competência comunicativa?
- A interação entre as disciplinas incentivou a produção de textos eficientes?

Definido o corpus, segue-se para os procedimentos metodológicos.

3.3 PROCEDIMENTOS

A proposta desta pesquisa partiu de duas constatações. A primeira revelou que os professores não desejavam mais ministrar aulas de produção textual, por vários motivos. Sendo que um dos motivos apontados por um dos professores da escola municipal foi muito instigante "[...] os alunos não escrevem porque não pensam direito sobre o que é escrever.", e "[...] os textos seriam muito difíceis para serem corrigidos".(falas de um professor da escola pesquisada)

Nesse sentido, é possível observar um descompasso entre a concepção de língua/-linguagem da escola e do professor com a proposta de conceber a linguagem como sociointerativa. Essa visão, de que o aluno que não sabe escrever é aquele que não reflete sobre a escrita, é adotada pelos indivíduos que adotam a primeira concepção de linguagem apresentada por Bakhtin, já discutida nesta pesquisa na seção 2.1.

A segunda constatação partiu da necessidade de aprendizagem dos alunos, que precisavam de uma rigorosa atenção no processo de produção de textos vivos e eficientes.

Dentro desta perspectiva, aplicou-se um questionário (em anexo) aos alunos sobre o processo de leitura e produção de textos, com questões abertas e objetivas, buscando coletar dados que ajudassem a pesquisadora a compreender as dificuldades dos alunos nas atividades discursivas.

A partir da coleta de dados, a maioria dos alunos afirmou ter tido aula de produção de texto, o que nomearam de redação, no ano anterior a esta pesquisa, no caso 2016, e que no ano de 2017 ainda não tinham produzido nenhuma redação, ao que a professora regente retrucou. Para eles, a redação seria aquela em que se entrega a folhinha para a professora. Isto, segundo eles, ainda não tinham feito no ano de 2017. Ao prosseguir na análise das informações, verificou-se que a maior parte dos alunos, não teria realizado mais do que duas produções de texto no ano de 2016. Apenas um conseguiu explicar como eram as aulas "[...] a professora elaborava um tema ou passava um filme e mandava a gente escrever um texto. " (fala de um aluno da escola). Como é possível detectar, os alunos não conhecem a produção de texto como processo e que nem a eles foram explicadas as condições de produção de um texto, gerando uma insatisfação no ato de escrever, ou seja, uma produção desconexa, gerando até mesmo dificuldades no ato de escrever. Muitos alunos indagavam por que deveriam escrever.

Em uma das perguntas feitas aos alunos, questionava-se o que eles consideravam

como condições necessárias para que a produção textual pudesse acontecer. Os alunos responderam: ser necessário silêncio, ter material escolar, estar inspirado, ter ideias. Observa-se nessas respostas, que eles desconhecem as condições de produções textual apontadas por Geraldi (1997), logo a produção textual é vista por eles como algo artificial e fora dos textos. Item este já discutido no referencial teórico e que embasa esta pesquisa.

Diante dessa situação, foi proposta uma ação de intervenção, constituída de quatro partes: estudo teórico durante a observação, criação das sequências didáticas, aplicação das atividades e análise dos resultados.

O uso das sequências didáticas propiciou que os alunos pudessem produzir textos e pudessem reescrever após as intervenções. Esses textos constituem o corpus da pesquisa em tela, mas que devido ao tempo disponível foi feito um recorte na escolha do material produzido, escolhendo-se dois exemplares de cada gênero textual feitos pelos estudantes para serem inseridos como exemplos nesta pesquisa.

Após a versão final dos textos, as obras foram lidas com o intuito de observar se as sequências didáticas tinham propiciado a apreensão da estrutura dos gêneros desenvolvidos durante a intervenção, e também buscou-se verificar se os alunos haviam compreendido o instituto das condições de produção de Geraldi (1997).

3.4 AÇÃO PEDAGÓGICA INTERVENTIVA

A concepção da linguagem como interação, na perspectiva bakhtiniana, e a adoção das condições de produção textual de Geraldi (1997), em uma perspectiva interdisciplinar/integrativa, foram os critérios adotados para viabilizar uma proposta de intervenção para que os alunos pudessem produzir textos eficientes, buscando-se instrumentos de ensino a partir das sequências didáticas de Dolz et al. (2004), que pregam o ensino da língua na escola por meio de gêneros textuais.

As atividades desenvolvidas ocorreram na Escola Municipal de Vila Velha Gil Bernardes, com os alunos do 9.º ano do ensino fundamental, durante as aulas das disciplinas envolvidas nos projetos: Matemática, Ciências, História, Geografia e Artes.

Como a proposta era a produção textual em um viés interdisciplinar, foi necessário implementar diferentes gêneros de modo a abarcar o maior número possível de professores, e também para manter os conteúdos das disciplinas. Esta foi a única exigência do grupo de professores, ao aceitar a proposta de desenvolver a prática interdisciplinar.

No capítulo seguinte serão apresentadas as sequências didáticas dentro da concepção da metáfora de rede de Kleiman (2007), que nortearam este trabalho e serviram como

propostas de intervenção.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Diante da situação em que se encontrava a escola, com professores desmotivados para trabalhar produção textual e alunos que não queriam escrever, foi realizada uma reunião com o grupo docente e proposto realizar atividades diferenciadas, no que a pesquisadora sugeriu trabalhar em uma perspectiva interdisciplinar.

Neste capítulo serão apresentadas as intervenções realizadas na sala de aula, a análise da sequência didática planejada e executada para o trabalho com quatro tipos de gêneros textuais: biografia, carta pessoal, carta do leitor e receita, levando em consideração todo o processo para compreensão dos gêneros pelos alunos: desde a produção inicial, a intervenção dos professores/pesquisador e as produções finais. Os gêneros textuais foram sugeridos pelos professores regentes com o objetivo de abarcar maior número de disciplinas.

Antes disso, se faz conveniente tecer algumas considerações acerca do livro didático adotado pelo município, como também sobre a proposta curricular de Vila Velha. Também é importante abordar sobre o Plano Político Pedagógico da UMEF Gil Bernardes.

4.1 PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE VILA VELHA E O LIVRO DIDÁTICO DO 9.º ANO

O município de Vila Velha tem dois instrumentos importantes para guiar o trabalho do professor no ensino de Língua Portuguesa. A saber: o livro didático e o Programa Curricular Municipal de Vila Velha.

O livro didático, *Português e Linguagens* de Cereja e Cochar (2015), está dividido em quatro unidades, cada uma dividida em três capítulos, e apresenta ao menos uma atividade de produção textual por capítulo. Na primeira unidade, apresenta, como atividade de produção de texto, os gêneros textuais reportagem e editorial. Na segunda, apresenta o gênero literário conto. Na terceira, sugere o debate regrado e o artigo de opinião. Por fim, recomenda a produção de textos dissertativos-argumentativos. Observando, o livro em questão, percebe-se que o contexto de produção e a relação interdisciplinar não permeiam o livro, e que a maior parte das atividades se refere à leitura e à interpretação, nas quais o texto serve como pretexto para atividade de interpretação.

No que se refere à proposta curricular municipal vilavelhense, principalmente no que tange à produção textual, é possível perceber que a mesma está alinhada com o PCN, pois preconiza entre seus objetivos:

Utilizar a linguagem na escuta, produção e leitura de textos orais e

escritos atendendo às múltiplas demandas sociais, respondendo a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerando as diferentes condições de produção de discurso (VILA VELHA, 2008a, p.25).

O documento é composto por objetivos gerais e por objetivos específicos, e a partir destes são recomendados os conteúdos mínimos que toda a rede municipal de ensino deve ministrar. Na análise do documento, percebe-se que os conteúdos programáticos destoam do pretendido no objetivo geral, como por exemplo, no 9.º ano, no item “objetivo específico” consta “aprender a utilização prática da língua, visando comunicar ideias e emoções” e os conteúdos propostos para se atingir tal objetivo são: figuras de linguagens, denotação e conotação, ambiguidade, parônimos e homônimos. Ora, se o objetivo é a utilização prática da língua, nada seria melhor que trabalhar com gêneros textuais.

Em acurada observação, é possível perceber que dentre os doze itens relativos aos objetivos específicos, apenas dois itens são alusivos à produção textual, com referência a apenas um gênero textual: receita. E estes, os itens, quando aparecem, são indicados para o processo de leitura. A programação prevista na diretriz contempla todas as séries do ensino fundamental.

Quadro 1 – Diretriz curricular da PMVV (ES)

Objetivos	Conteúdos	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Escrever e reescrever textos escritos, coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o gênero e o suporte que melhor atedam a intenção comunicativa.	Gravuras, figuras, desenhos e imagens. Pinturas, quadros, propagandas, receitas, listas.	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Músicas, novelas, pontuação, Alfabeto, traçado e letras.									
Revisar seus próprios textos a partir de uma primeira versão e com ajuda do professor, redigir as versões necessárias até considerá-lo suficientemente bem escrito para o momento.	Nomes próprios e comuns, gênero, número, grau.									
	Tipos de frases: afirmativa, interrogativa, negativa e imperativa.									
	Divisão silábica, sinônimo, antônimo.	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Uso do dicionário, M antes do P e B.									
	Pronomes, adjetivos, artigos.									
	Númerais e ortografia.									
Concordância verbal e nominal.										

Fonte: Secretaria Municipal de Vila Velha, ES (2008).

A proposta da composição curricular do município de Vila Velha prioriza mais a leitura e a compreensão que a produção de textos. E na análise dos gêneros textuais é possível perceber que há pouca variedade de proposições. Comparando-se com os conteúdos do livro didático, nota-se que não são compatíveis. Até os conteúdos de gramática não têm compatibilidade com o livro. Então é de se indagar: qual seria o guia para os professores da Rede Municipal de Vila Velha? Os professores disseram ser o livro didático.

Ora, como os PCNs não esclarecem como a interdisciplinaridade será desenvolvida nas salas de aula, o programa curricular da prefeitura também não esclarece como deve ser desenvolvida, apesar de estar alinhado com o documento oficial. Há apenas uma citação anexa à grade curricular do município, que afirma que os temas transversais serão trabalhados nas escolas de forma integrada por meio de projetos, e que a disciplina Tecnologia da Informação atuará para fazer a ponte entre os projetos. Dentro

dessa perspectiva, a interdisciplinaridade prevista para ocorrer nas escolas municipais de Vila Velha aparenta ser integração curricular.

4.2 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL GIL BERNARDES

A escola, onde se realizou a pesquisa, possui um Projeto Político Pedagógico, que foi elaborado em 2008 e contém algumas diretrizes. Com o seu marco doutrinal em 2008:

Creemos na escola como instituição própria para transformação social porque envolve pessoas pensantes e desejosas de uma sociedade mais justa e igualitária.[...] Estamos em busca de uma escola realista e lutadora por mudança, onde cada um construa sua história, conhecedores do poder que exercem por essa mudança e sua manutenção. Com isto teremos sujeitos críticos que coletivamente fazem de nossa escola um lugar agradável e rico, onde haja integração (VILA VELHA, 2008b, p. 17).

No que se refere à proposta pedagógica, menciona que a escola está alinhada com os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e com o Núcleo Básico Curricular:

Utilizando como base os Parâmetros Curriculares Nacional (P.C.N), o Núcleo Curricular Básico(N.C.N) e os interesses da nossa comunidade escolar, através de um processo de construção e interação do social com o conhecimento, trabalhamos experiências sócio - afetivas - cognitivas inserindo na formação do cidadão consciente (VILA VELHA, 2008b, p. 12).

Em seguida, destaca que a escola busca a transversalidade, a interdisciplinaridade e a formação de leitor e autores críticos:

Conteúdo qualitativo horizontal e vertical buscando uma transversalidade e a interdisciplinaridade. Conhecimento e prática de ações que possibilitem a saúde do ser humano em todas as suas dimensões em troca de informações e saber construindo conhecimento, a fim de que a cidadania seja efetivamente exercida (VILA VELHA, 2008b, p. 14).

No Projeto Político Pedagógico, o aspecto estrutural da escola é descrito, e, é apontado a inadequação para atender aos alunos:

A UMEF "GIL BERNARDES" está construída em uma área de cerca 375m² em dois pavimentos, com cobertura de eternit, não possui ventilação adequada, iluminação natural, área de recreação e refeitório. Suas salas de aula totalizam 07, sendo 04 no pavimento superior cujas paredes estão com rachaduras, que durante o período de chuvas provoca infiltrações, cujo teto também danificado e 03 no pavimento inferior. As mesmas são pequenas, que comportam no máximo 25 alunos,

pouco arejadas, sem iluminação natural, pois possuem poucas janelas. A pouca iluminação se dá através de comungol. A escola possui 01 sala de secretaria, 01 de direção, 01 sala pequena para professores, que não atende a demanda, 02 banheiros na sala dos professores e 01 na direção. Os banheiros dos alunos são em n.º de 04, sendo 02 em cada pavimento. No pavimento superior existe ainda 01 laboratório de informática. No pavimento inferior existe 01 cozinha, 01 depósito de materiais de limpeza e um depósito de merenda, com a parede fazendo divisa com o banheiro com a ventilação feita através também de comungol. O escoamento dos detritos é dirigido para a rede pública. Os alunos utilizam água filtrada, pois a escola possui 03 bebedouros industriais em situação precária. De acordo com as normas técnicas a UMEF "GIL BERNARDES" está inadequada para atender a sua clientela em termos de espaço físico, ambiental e pedagógico. A mesma não possui área de lazer para os alunos praticarem esportes (educação física é feita no anexo), refeitório. Não possui sala para coordenação e para pedagogos (VILA VELHA, 2008b, p. 22).

Como é possível observar, a condição de trabalho dos professores é precária, como também a escola não tem nenhum atrativo para os alunos, os quais só podem ficar dentro das salas de aula, pois se ficarem no corredor atrapalham as aulas das outras turmas, mesmo no horário de intervalos.

Assim para tentar minimizar as condições são propostas as seguintes ações "concretas":

- a) Trabalhar diariamente com a história da comunidade escolar e sobre a valorização do professor.
- b) Realizar reuniões pedagógicas, propiciando troca de experiências e momentos de reflexão e estudo.
- c) Participar de oficinas, palestras, e seminários para atualizações pedagógicas permanente.
- d) Trabalhar a realidade de cada turma buscando a identidade de cada um.
- e) Trabalhar a identidade social e cultural do aluno, a fim de que tenha consciência do seu papel dentro da sociedade.
- f) Reconhecer e valorizar as diversas culturas e raças, compreendendo sua importância na construção da identidade brasileira.
- g) Trabalhar valores éticos com a comunidade escolar, principalmente o respeito, a justiça, a solidariedade, o diálogo e a honestidade.
- h) Organizar reuniões gerais pedagógicas e administrativas. Proporcionando a participação da comunidade.
- i) Promover reuniões com caráter informativo educacional com temas atuais para a comunidade escolar.
- j) Avaliação continuada ao aluno, valorizando sua auto – avaliação.
- j) Promover aulas dinâmicas e prazerosas, a fim de que os alunos se envolvam mais e participem.
- k) Trabalhar de forma transparente e com competência, a fim de adquirir confiança, credibilidade e participação de toda comunidade escolar.

- l) Desenvolver o diálogo constante entre a direção, coordenação e todos os segmentos da escola e comunidade, para discutir e buscar soluções.
 - m) Dinamizar os projetos pedagógicos, manter o ambiente escolar limpo e organizado para o bem estar de todos.
 - n) Desenvolver campanha de prevenção da AIDS, das drogas, dengue, etc.
 - o) Discutir a educação como meio de questionar e transformar a realidade.
 - p) Adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, repudiando qualquer espécie de violência.
 - q) Promover situações que fortalecem o sentimento de civismo e patriotismo da comunidade escolar.
- (VILA VELHA, 2008b, p. 32)

É de se questionar como tais atitudes denominadas “concretas” mudam a situação da escola, uma vez que os alunos não demonstram ter vontade de ficar na escola e os professores se mostram muito desanimados.

O mais interessante é que o documento em análise apresenta uma lista de conteúdos para as disciplinas, porém não faz referência ao que compete ser ministrados pelos professores nas diferentes séries. Em pesquisa individualizada, todos os professores do Turno Vespertino afirmaram que ministram o que vem determinado no livro didático, que eles também não escolhem. Portanto, são os livros didáticos que determinam o que será ensinado na escola.

O documento propõe o desenvolvimento de cinco projetos: Projeto de leitura e produção de poemas, Projeto colorir, Projeto Água, Projeto Amigos do lixo e o Projeto prevenção das drogas. Analisando os projetos é possível perceber que todos, sem exceção, não são projetos da escola, mas sim de professores específicos, que desenvolverão as atitudes dentro da sala de aula, porém não apresenta como as disciplinas podem se envolver nas atividades dos projetos.

Ora, a escola menciona em seu documento que busca a interdisciplinaridade e transversalidade. Esse não seria o momento mais oportuno para apresentar a proposta de desenvolver a tal interdisciplinaridade? Kleiman (2007) menciona que vários fatores podem impedir o trabalho interdisciplinar, e cita como exemplo a fragmentação do saber, a burocracia, o currículo, o tempo. Talvez todos estes elementos atrapalhem o desenvolvimento destes projetos na escola, pois os professores querem, mas não sabem como fazer.

4.3 DELIMITANDO A AÇÃO (O ANTES)

Neste subcapítulo será descrito como um grupo de professores e alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental II realizaram um trabalho dentro de uma perspectiva, que os docentes entendiam ser interdisciplinar.

Antes de qualquer curso ou estudo teórico sobre o que seria interdisciplinaridade ou transversalidade foi proposto, por um grupo de docentes, um primeiro trabalho interdisciplinar envolvendo as disciplinas de Português, Matemática e Artes, cujo nome do projeto foi “Orgulho e Preconceito”. A ser desenvolvido durante o final do primeiro trimestre e início do segundo trimestre.

Para realização do projeto, não houve a criação de sequência didática, nem vinculação a qualquer gênero textual. Apenas foram definidas as disciplinas que trabalhariam juntas e o que cada professor iria explorar de conteúdo. Assim sendo, a professora de Língua Portuguesa, regente da sala, definiu que exploraria o discurso direto, o professor de Matemática, os ângulos e a professora de Artes, a percepção e valorização da arte, todos os conteúdos presentes no livro didático.

O início do projeto começou com a exibição do longa-metragem (ORGULHO... , 2005) de Joe Wright. A partir da exibição do filme¹, foi informado aos alunos que estes deveriam criar um livro, devendo ser desenhado por eles de acordo com a história vista no longa-metragem. Os estudantes foram também alertados que a nota seria para as três disciplinas, e substituiria a nota de uma prova de recuperação.

O tema do projeto foi “Orgulho e Preconceito” e o tempo de duração foi de abril a junho. E a culminância foi a exposição dos livretos na biblioteca.

Filme exibido:

¹ O filme foi exibido em DVD.

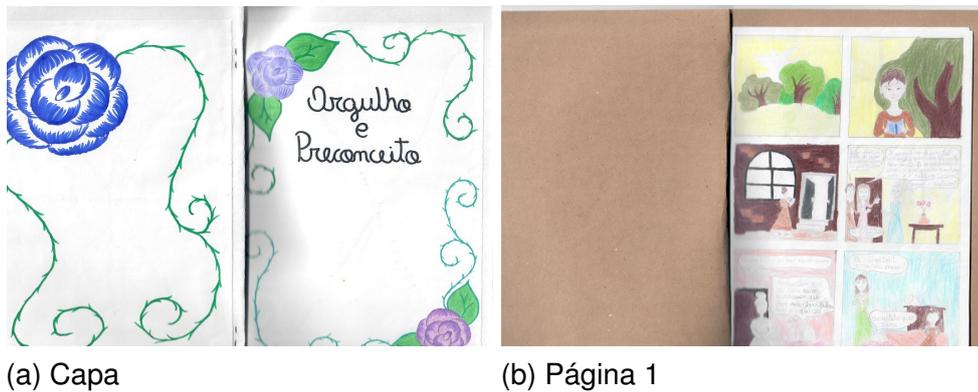
Figura 1 – Filme: Orgulho e Preconceito, 2005



Fonte: (ORGULHO..., 2005)

Seguem exemplares dos trabalhos produzidos:

Figura 2 – Livro produzido pela Turma 9.º B



(a) Capa

(b) Página 1

Fonte: Elaborado pelos alunos da UMEF Gil Bernardes (2017).

Figura 3 – Livro produzido pela Turma 9.º B

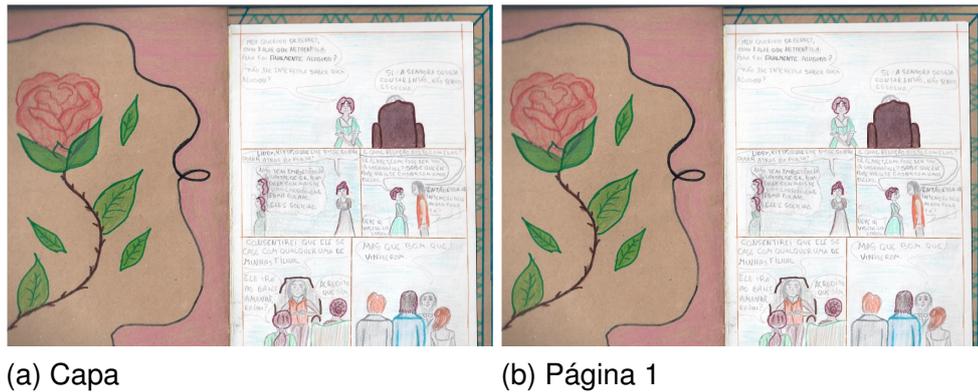


(a) Capa

(b) Página 1

Fonte: Elaborado pelos alunos da UMEF Gil Bernardes (2017).

Figura 4 – Livro produzido pela Turma 9.º B



(a) Capa

(b) Página 1

Fonte: Elaborado pelos alunos da UMEF Gil Bernardes (2017).

Após a exibição dos trabalhos, o grupo se reuniu com a professora-pesquisadora para avaliação do projeto, sendo apresentados os critérios de avaliação e os objetivos da atividade proposta. Houve a participação dos professores de Ciências e História, que iriam participar de outro projeto interventivo.

A questão da avaliação foi um dos itens mais difíceis de realizar, porque aos alunos foi informado que eles iriam fazer um livro, com entabulamento angulares distintos e que deveriam valorizar a arte. Ao observar estes critérios de correção, a própria equipe teve dificuldades para avaliar, pois os alunos não entenderam muito bem como o trabalho seria realizado, nem avaliado. Logo, os professores também tiveram dificuldades para avaliar, prevalecendo a questão estética como critério avaliativo. Como o objetivo era produzir um livro, perdeu-se, talvez, a oportunidade de se trabalhar um item importante para a produção textual, a retextualização, entendendo-se que “retextualizar” supõe a produção de um novo texto a partir de texto(s) já existente(s). Dessa maneira, a retextualização configura-se como uma ação linguageira orientada por condições de produção diferentes daquelas do(s) texto(s)-base. Conforme esclarece (MARCUSCHI, 2010, p. 48):

[...] são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intricada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra.

Assim sendo, após algumas conversas os professores começaram a questionar o trabalho desenvolvido, e com algumas falas da pesquisadora, entenderam que precisavam saber de fato o que se pretende ser interdisciplinar. Assim sendo, foram propostas as

leituras do artigo científico *Integração curricular e interdisciplinaridade: sinônimos?* de Aires (2011), e de um capítulo do livro *Interdisciplinaridade. Um projeto em parceria* de Fazenda (2014). Deste modo, sendo definidas as leituras, foi aplicado um questionário a cada professor que pretendia participar do projeto.

O primeiro relatório pretendeu averiguar o que os professores entendiam por interdisciplinaridade e com quais disciplinas entendiam poder fazer um trabalho interdisciplinar. O questionário foi respondido por seis professores que iriam trabalhar na proposta interventiva.

Em relação à pergunta sobre o que se entendia por interdisciplinaridade, havia três opções de respostas a) interação entre disciplinas; b) relação entre duas ou mais disciplinas; c) trabalho em conjunto. Na análise dos dados: 50% marcou a letra a) e os outros 50% marcou a letra c).

É possível perceber que o conceito de interdisciplinaridade proposto por Fazenda (2014) não é o adotado por alguns. E mesmo não sabendo o que seria interdisciplinaridade ao certo, todos os professores responderam que tinham realizado ou realizam atividade interdisciplinares. Ao serem questionados se a interdisciplinaridade ajudaria nas aulas ou se ajudaria a desenvolver melhor a aprendizagem, 100% respondeu positivamente.

Em seguida, foi solicitado, em questão aberta, a dois professores de Português, um de História, um de Geografia, um de Ciências e um de Matemática, que citassem quais as disciplinas (no mínimo 3) que mais fazem atividades interdisciplinares nas escolas. Os resultados foram:

Quadro 2 – Disciplinas que mais fazem atividades interdisciplinares.

Prof. Matemática	Prof. Português	Prof. História	Prof. Geografia	Prof. Ciências
Química	História 2x	Geografia	História	Não quis
Física	Matemática	Português	Sociologia	fazer
Biologia	Artes	Biologia	Filosofia	este item
Geografia	Geografia	Artes	Geografia	
História	Ciências		Português	
	Sociologia			
	Filosofia			

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Neste quadro, é interessante observar que os próprios professores veem quais disciplinas fazem trabalhos interdisciplinares, mas não citam a sua própria matéria. Somente o professor de geografia faz menção a sua própria.

Por fim, foi solicitado que citassem ao menos duas disciplinas que mais facilitam um

trabalho interdisciplinar com a suas disciplinas. Os resultados foram:

Quadro 3 – Disciplinas que mais facilitariam o trabalho interdisciplinar.

Prof. Matemática	Prof. Português	Prof. História	Prof. Geografia	Prof. Ciências
Matemática	História	Geografia	Filosofia	Artes
Biologia	Artes	Português	História	Geografia
	Matemática			

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Analisando os dados, percebe-se que há certa incoerência entre a teoria, a prática e a realidade. Os professores afirmaram que trabalham ou trabalharam atividades interdisciplinares, contudo não citaram a si próprios na questão que versava sobre quais as disciplinas que eles mais viam realizando atividades interdisciplinares nas escolas. Inclusive, os projetos presentes no PPP da escola em estudo também não fazem qualquer menção ao desenvolvimento de ações interdisciplinares.

Assim, após a leitura do material, discussão sobre os conceitos presentes nos materiais, foi realizada a apresentação dos dados da pesquisa aos docentes e um breve debate.

A pesquisadora elaborou uma lista para que os professores indicassem quais seriam os motivos que impedem a prática efetiva da interdisciplinaridade no que refere aos conteúdos, aos professores e aos alunos.

Os aspectos que os professores consideraram impeditivos para a realização de um trabalho interdisciplinar foram:

a) conteúdos;

- excesso de conteúdo;
- organização curricular não alinhada com a cultura local ou regional;
- os conteúdos não são compatíveis com os de outras disciplinas;
- falta de recursos disponíveis nas escolas;
- falta de tempo para pesquisa e planejamento;
- falta de base dos alunos;
- falta de tempo para preparar as atividades;
- recursos tecnológicos precários;

b) professores;

- dificuldade de encontrar tempo para planejamento em grupo;
- excesso de avaliações externas: Prova Brasil, Simulados;
- planejamento reduzido
- falta de interesse;
- acúmulo de trabalho
- falta de tempo;
- salas lotadas;
- poucos aceitam o desafio de trabalhar de forma interdisciplinar;
- falta de recursos financeiros.

c) alunos;

- havendo planejamento das atividades não há dificuldade;
- falta de interesse;
- não tem base do conteúdo;
- não estão acostumados a trabalhar em grupo;
- pouco interesse em ciência e tecnologia;
- salas muito cheias;
- alunos desinteressados;
- falta de estrutura física;
- boa parte dos alunos mostra desinteresse em leitura e produção de texto.

Nos itens a) e b), os itens mais citados em primeiro lugar foram: excesso de conteúdo e falta de planejamento em grupo. Esses dois itens também são apresentados por Kleiman (2007) como fatores que impedem a interdisciplinaridade. Já em relação aos alunos, as respostas foram variadas. Todavia uma resposta merece destaque: “Havendo planejamento das atividades não há dificuldade” (fala de um professor participante), de acordo com o professor a escola não possibilita o planejamento em

grupo. Entenderam, portanto, que deveria haver planejamento das atividades para envolver os alunos considerados desinteressados. Neste momento foi apresentada ao grupo a proposta de sequência didática de Dolz et al. (2004). A partir desse momento foi exposta ao grupo a proposta de trabalhar a produção textual por meio dos gêneros discursivos de forma interdisciplinar. Apesar da resistência de alguns professores, alguns aceitaram o desafio, e se propuseram a contribuir com a realização do trabalho, tanto nas atividades de produção, assim como na indicação dos conteúdos das suas matérias.

A escolha dos temas aconteceu de acordo com o referencial teórico de Kleiman (2007). A autora indica os passos para escolha dos temas para o trabalho interdisciplinar. Em primeiro lugar, segundo a estudiosa, o tema deve ser uma atitude negociada por alunos e professores, que devem propor ideias. Concomitante a isso, é necessário tentar assegurar a concordância dos pais ou responsáveis legais, que podem ver as atividades como abandono dos conteúdos.

Em segundo lugar, deve haver uma discussão com os alunos sobre o papel da escrita, com a finalidade de conscientizar sobre sua importância, e mostrar que a vida cotidiana, conforme Bakhtin (1992) preleciona, se faz por meio de enunciados. Logo, ver uma receita, um manual de instrução, ver uma novela, devem servir como exemplos. É preciso também a presença de um líder que inicia o projeto e mantém a organização, e aos poucos deve ir delegando as ações para os demais professores.

Além desses elementos, a estudiosa cita que é necessário decidir o tempo para realizar o trabalho, qual será o produto final e como será divulgado. Por fim, elaborar um plano para atingir resultados e até mesmo mudar as diretrizes, e discutir os critérios de avaliação, a qual deve ser qualitativa e contínua.

4.4 DELIMITANDO O CAMINHO

A organização desse subcapítulo serve para mostrar todos os procedimentos adotados no processo de aplicação da proposta de intervenção. Todo o percurso foi importante para traçar um panorama das condições de produção em que se deram os textos dos alunos, e conseguir entender como as condições de produção podem interferir no processo da escrita. Assim sendo, o objetivo é tentar explicitar:

- como as situações foram criadas para motivar os alunos a quererem participar;
- como o planejamento das oficinas ocorreram;
- como os professores de outras áreas puderam participar;

- como se deu a análise dos textos escritos pelo professora-pesquisadora, como também mostrar a avaliação.

A intenção de descrever os contextos das produções dos textos se deve à necessidade de informar sobre como há uma relação intrínseca entre as circunstâncias circundantes e a escrita de um texto. Trata-se da premissa de que os elementos reais que circundam o processo produtivo podem influenciar consideravelmente sobre a tessitura textual.

Neste viés, adotando-se a visão de que a língua é dialógica, o processo de produção textual também o é, pois quem escreve está, mesmo que intuitivamente, elaborando com o leitor o seu texto. Como lembram Koch e Elias (2017b), o sentido da escrita é produto da interação, logo é um constructo e não poder ser determinado a priori. Koch e Elias (2017b) afirmam que é importante salientar, entretanto, que o contexto é um elemento de produção, que não a determina, mas orienta.

Assim sendo, por considerar a escrita como um processo interacional e dialógico, é interessante apresentar as etapas de desenvolvimento da ação interventiva, realizada por meio de sequências didáticas, para que fossem produzidas a biografia, a carta do leitor e receita. Por acreditar que atividades planejadas possam contribuir para a melhoria do processo de produção textual e que podem melhorar a prática didática da professora desta pesquisa, é que buscou-se este desafio.

4.5 PRIMEIRO CONTATO COM A TURMA

O trabalho desenvolvido pela professora-pesquisadora no 9.º ano da Unidade de Ensino Fundamental Municipal Gil Bernardes, no ano de 2017, mostrou-se um grande desafio. Sabendo-se que não é o objetivo da pesquisa traçar o perfil da turma, convém apontar algumas considerações sobre o público-alvo dessa escola. No início do ano havia duas turmas de 9.º ano, com 25 alunos cada uma. Ocorre que houve mais de 60% de transferência para uma escola de tempo integral do governo estadual no final do primeiro trimestre. Nesse sentido, uma turma acabou sendo fechada, criando-se uma turma de 23 alunos. No decorrer do ano, alguns alunos desistiram e outros pediram transferência. Assim sendo, de setembro a dezembro, ficaram apenas 15 alunos matriculados e 9 frequentando regularmente. Os aprendizes eram da comunidade de baixa renda, com pais ausentes e de pouca escolaridade. Estes itens foram descobertos a partir dos escritos dos alunos.

Antes de começar as atividades interventivas, a pesquisadora-professora se apresentou aos alunos e disse que iria ajudar a professora regente por duas semanas. Após o prazo estipulado, a pesquisadora sugeriu que jogos pedagógicos, criados pela pesquisadora e alunos do ensino médio, fossem levados para a sala, com o objetivo de os alunos

brincarem e aprenderem o conteúdo que estava sendo ministrado pela professora regente.

Figura 5 – Professora-pesquisadora em atividade com jogos didáticos gramaticais.



Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Figura 6 – Jogos pedagógicos feitos pelos alunos da EEEFMIMH



Fonte: Elaborado pelos alunos da EEEFMIMH (2016).

A experiência foi muito boa, os alunos foram muito receptivos. Tanto que mesmo com o toque final das aulas, eles não queriam ir embora. A atividade lúdica tinha como objetivo entrosar os estudantes da sala com a professora-pesquisadora. Como citado anteriormente, em diagnóstico, foi constatado que os alunos tinham poucas experiências com a produção escrita, mas tinham interesse em mudar essa realidade e mostraram muita vontade de aprender. Dos quinze alunos (15) membros da sala, apenas dois escreviam com um pouco mais de desenvoltura, os demais não desejavam escrever, porque, segundo eles, “não sabiam escrever”. Então, era preciso desenvolver atividades de produção textual que fossem planejadas e orientadas, mas que houvesse a participação de outros professores, até mesmo para tirar o estigma de que o ensino de língua somente se realiza nas aulas de Língua Portuguesa.

4.6 CONTATO DA TURMA COM OS GÊNEROS

Inicialmente, foi explicado o motivo de haver duas professoras em sala, fato aceito pelos alunos instantaneamente. Como foram realizadas cinco produções textuais seguidas, optou-se por trabalhar os três primeiros gêneros, de forma sequenciada (biografia/autobiografia, carta pessoal/ carta do leitor e receita culinária).

4.6.1 Sequência didática I - biografia

4.6.1.1 Descrição da sequência didática do gênero biografia

- O que o aluno poderá aprender com essas aulas: ler e identificar biografia e autobiografia e entender o processo do exercício do voto.

Objetivos:

- conhecer e reconhecer a estrutura dos gêneros e suas funções sociais;
- compreender as condições de produção;
- ampliar a competência narrativa e descritiva;
- trabalhar a produção textual no horário das disciplinas participantes da atividade;
- produzir biografias e autobiografias.

Etapa de ensino: 9.º ano do Ensino fundamental II.

Componentes curriculares: Língua Portuguesa (produção textual), Artes, História.

Tema Transversal: Direitos da cidadania.

Projeto: Quem eu sou? Quem és tu?

- a) Biografia e autobiografia (Língua Portuguesa).
- b) O exercício da cidadania, origens da palavra cidadão, os não-cidadãos no Brasil colônia, cidadão na visão capitalista e na visão social, mudança no mundo do trabalho, as leis trabalhistas na era de Getúlio Vargas (História).
- c) A importância do artista Homero Massena para o ES (Artes).

Tempo estimando: 28 t/a

Conhecimentos prévios necessários:

- habilidade de leitura e escrita;
- gêneros discursivo (relato), contos e crônicas;
- verbos.

Recursos utilizados e estratégias:

- utilização da biografia e autobiografia;
- atividades realizadas em duplas, trios e individualmente;
- uso do laboratório de informática;
- Visita guiada ao centro histórico da cidade de Vila Velha para conhecer a casa do artista Homero Massena, visita à prefeitura e visita ao Convento da Penha.

DESENVOLVIMENTO

OFICINA 01. Atividade: exposição da situação com o objetivo de despertar o interesse dos alunos (2t/a).

Procedimentos

- Apresentar aos alunos 06(seis) fotos impressas de pessoas conhecidas no mundo das artes, do futebol e da política (no caso foram escolhidos Xuxa, Zico, Mc. Catra, Neymar, Juliana Paes e o prefeito da cidade de VV (ES)). Para apresentação à turma, as fotos devem ser coladas no quadro.
- Perguntar se conhecem cada uma das pessoas presentes nas fotos impressas, e apresentá-las.
- Questionar o motivo daquelas personalidades serem conhecidas.
- Perguntar sobre o que os alunos sabem dos indivíduos e anotar no quadro abaixo das fotos impressas.

- Como uma das fotos impressas é do prefeito da cidade, perguntar se os alunos sabem dizer qual a importância daquelas pessoas.
- Interdisciplinarmente nas aulas de História: O professor de História, que já começou a abordar sobre a Revolução Francesa, pois está previsto no Plano Curricular do município, aborda a origem do conceito de cidadão, cidadania e o exercício do voto.

Atividade em grupo de três componentes

- Os alunos sorteiam uma personalidade sobre a qual devem falar, sorteiam os números de 1 a 6.
- Os alunos escrevem tudo que sabem sobre a personalidade sorteada no caderno, podendo consultar o que quiserem.
- Os grupos apresentam oralmente o que escreveram para os colegas, ou seja, leem uma breve biografia.

OFICINA 02. Atividade: o professor explica o que os alunos irão desenvolver durante as aulas de Língua Portuguesa, História e Artes e o que se espera deles (02t/a).

Procedimentos

- Indagar o que os alunos conhecem sobre o gênero biografia.
- Perguntar se já leram ou conhecem a biografia de alguém.
- Informar a importância das biografias, pois por meio delas é possível aprender História, Geografia, Política, Artes, dentre outras áreas.
- Explicar que eles irão construir as biografias dos candidatos a diretor da escola.
- O professor de História, tendo em vista que trabalhou com os alunos o assunto Revolução Francesa, poderá explicar sobre o processo de escolha de candidatos a cargos eletivos e a importância disso para a cidadania, usando como exemplo a eleição no município, pois uma das personalidades das fotos impressas é o prefeito.

OFICINA 03. Atividade individual: construindo o conceito de biografia. Primeiro esboço textual (1t/a).

Os alunos são levados ao laboratório de informática e lá consultam o conceito de biografia no site: www.significadosbr.com.br/biografia².

Procedimentos

- Como era época de eleição para direção na escola foi feito um cartaz com as fotos dos três candidatos que estavam concorrendo ao cargo e dos representantes das salas para que gerasse motivação para os alunos escreverem sobre os candidatos.

Atividades

- Os grupos escrevem um esboço de texto também sobre os candidatos a diretor com o objetivo de apresentar um texto final a ser exposto em banners para a comunidade escolar com o objetivo de ajudar no processo eleitoral.
- Os alunos leem algumas biografias.

OFICINA 04. Atividade: ampliando o universo cultural do aluno (6t/a).

Os alunos fazem uma visita guiada e acompanhada pelos professores de Língua Portuguesa, História e Artes ao centro histórico de Vila Velha, ES.

Procedimentos

- Na visita, os alunos devem relacionar a história de criação do Convento da Penha com a crônica de mistério “O fantasma da Convento” de Maria Stella de Novaes a ser apresentada oralmente pelo professor de Artes antes da visita, falando do aspecto arquitetônico que eles irão apreciar.
- Na casa de cultura capixaba, os alunos devem elencar o nome das personalidades que marcaram a história do Estado.
- Na prefeitura, os alunos devem conhecer a câmara municipal e lá poderem dialogar com os representantes do povo e fazerem perguntas que identifiquem os políticos representantes do município que habitam.

² Como não há biblioteca na escola o único recurso era o laboratório de informática, com conexão à rede de internet da secretaria

- Na casa de Homero Massena, tombada pelo patrimônio histórico, os alunos devem anotar todas as referências sobre o artista no caderno, pois a professora de Artes irá explorar as informações coletadas.
- Após a visita, os alunos levam um questionário para casa sobre as visitas realizadas (Quadro 4).

Quadro 4 – Questionário oficina 4

QUESTIONÁRIO
1. Na prefeitura.
a) O que é a câmara de vereadores?
b) Quem exerce o poder de criar leis dentro da câmara de vereadores?
c) Quem é o prefeito? Você o conhecia?
d) O que o prefeito faz?
e) Onde o prefeito nasceu?
f) Qual o partido político do prefeito?
g) Cite algum fato importante da vida do prefeito.
2. Na casa de cultura.
a) Para que serve a casa de cultura de Vila Velha?
b) O que chamou mais atenção a você na casa de cultura?
c) Qual a importância da casa de cultura de Vila Velha?
3. No convento da Penha
a) O que é o Convento da Penha?
b) Por que o convento tem esse nome?
c) Qual a importância de Pedro Palácio para o convento?
d) Ver o trecho da lenda "o fantasma do convento" em www.google.com.br/search?curta+curta+fantasma+convento .
4. Na casa de Homero Massena.
a) Quem é Homero Massena?
b) Onde ele nasceu?
c) Qual a contribuição dele para o ES?

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

OFICINA 05. Atividade: conhecendo o gênero biografia (4t/a).

Procedimentos

- Apresentar sete (07) envelopes, para os grupos, com (07) sete biografias, sendo 06 (seis) referentes às fotos impressas da primeira oficina e (01) uma de uma personalidade nova.
- Cada grupo de alunos recebe um envelope com a biografia e tem que dizer de quem se trata.

Atividade em grupo de três componentes

- O professor pede aos alunos que a leitura seja feita com atenção e que identifiquem de qual personalidade se está falando, dentre aquelas citadas na primeira oficina, alertando que há uma personalidade nova no envelope, mas que já é de conhecimento da turma.
- Os alunos devem responder o questionário do quadro 5.

Quadro 5 – Questionário oficina 5

QUESTIONÁRIO
a) Quem é a pessoa que está sendo biografada?
b) Qual o local que ela nasceu? Qual dia, mês e ano?
c) Que coisas esta pessoa realizou na vida?
d) Essa pessoa trabalhou ou trabalha onde?
e) Em quais locais essa pessoa morou? Reside atualmente onde?
f) Esta pessoa está viva? Se morreu. Qual foi o ano? Qual seria o motivo?
g) A pessoa biografada tem filhos?
h) A pessoa biografada casou?
i) Por qual motivo a pessoa teve uma biografia produzida?
j) Que outros fatos seriam interessantes de estar na biografia, mas você não localizou?
k) Você sabe quem escreveu essa biografia que você está lendo?
l) Onde a biografia, que você está lendo, está disponibilizada?

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

OFICINA 06. Atividade: reconhecer os aspectos linguísticos e estruturas de uma biografia (03h/a).

Procedimentos

- Após a identificação das personalidades, os alunos são convidados a descobrir as estruturas linguísticas dos textos.
- Com as biografias em mãos, pedir aos alunos que identifiquem as palavras que remetam ao passado (a ideia é que encontrem os verbos).
- Identificar quais dessas palavras são verbos, e ver quais estão no passado.
- Identificar os verbos que estão no presente.
- Explicar as características do gênero biografia.

Atividade em grupo

- Escolher a biografia do político do município, (no caso Max Filho).
- Pedir ao aluno para passar a biografia para a primeira pessoa, como se a biografia fosse dele. Tal atividade deve ser apresentada oralmente para a turma.
- O professor de História aborda sobre a representação política do município, sobre a qual os alunos estão estudando a biografia, e explana todo o processo que ocorre para eleição de um político, em uma tentativa de relacionar o procedimento eleitoral com o mesmo processo de eleição que irá ocorrer na escola.

OFICINA 07. Atividade: desenvolver a biografia de um colega escolhido pelo próprio estudante (2t/a).

Procedimentos

- Solicitar a elaboração de uma biografia.
- Pedir que realizem uma entrevista aos colegas para colher os dados.
- Colocar a proposta sobre o que escrever, para quem escrever e como escrever.

- Alertar que a biografia será entregue para o colega depois de elaborada.
- Indicar um roteiro referência para guiar os alunos.
- E lembrar da exigência dos pronomes em 3ª pessoas e a alternância de verbos no passado e presente.

Atividade em dupla

- Solicitar que o estudante escolha um colega para escrever uma breve biografia, seguindo o breve questionário do quadro 6.
- Nessa atividade deve ser alertado sobre as características do gênero biografia, tais como pronomes na 3ª pessoa e a alternância de verbos no passado e presente.

Quadro 6 – Questionário oficina 7

QUESTIONÁRIO
a) Nome completo.
b) Local e data de nascimento.
c) Escolas onde estudou.
d) Principais fatos da vida do colega.
e) Características particulares do colega.
f) Quais são as principais atividades que o colega gosta de fazer.
g) Perguntar se o colega trabalha.
h) Escreve o nome de quem fez a biografia e a data em que foi escrita.

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

OFICINA 08. Atividade: confrontando a produção escrita com o questionário (1t/a).

Procedimentos

- Entregar as biografias para os destinatários e ler oralmente em sala.

Atividade

- Os alunos que foram biografados devem observar o roteiro de perguntas da oficina 06 e marcar as informações que não constam na produção escrita.

OFICINA 09. Atividade: ouvir a música *Eduardo e Mônica* (RUSSO, 1986) da banda Legião Urbana (1t/a)³.

Procedimentos

- Levar os alunos ao laboratório de informática.

Atividades

- Entender que é possível diversas mídias realizarem a produção de biografias.
- Pedir uma possível biografia dos personagens da música, a ser realizado oralmente, para que dê tempo para a pesquisadora possa olhar os textos.

OFICINA 10. Atividade: preparando a segunda fase da biografia (2t/a).

Procedimentos

- Pedir aos alunos que façam a biografia da maior personalidade artística do ES que eles conheceram na visita guiada⁴.
- Dividir os alunos em grupos para que possam pesquisar fotos, dados, objetos da pessoa biografada. Inclusive a fotos tiradas por eles durante a visitação.
- O professor ajuda os alunos a selecionarem as informações.

Atividade individual

- Os alunos escrevem a produção e entregam ao professor.

OFICINA 11. Atividade: reescrita do texto (2t/a).

Procedimentos

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bsutUab2fkl>

⁴ Esta atividade teve que ser adaptada para que os ânimos na escola não ficassem mais acirrados, pois houve a insinuação de apoio político.

- Após as correções devidas, entregar as produções aos alunos.

Atividades coletivas da sala

- Cada aluno deve ler sua produção e analisar as correções feitas pelo professor.
- Reescrever as produções com as sugestões de adequação dadas pelo professor.
- Uma parte dos alunos digitará um texto único sobre a pessoa biografada juntando as informações de todas as produções;
- A outra parte da turma deve escolher um espaço na escola para expor o texto coletivo, as fotos da pessoa biografada, quando houve a visita guiada e, por fim, a exposição de algumas obras de arte vistas na visita guiada.

OFICINA 12. Atividade: finalização da oficina e entrega do texto para confecção de um banner a ser posto na escola e posterior doação para a casa de cultura Homero Massena (2t/a).

4.6.1.2 Relato da sequência didática I - biografia

Na primeira sequência didática, inicialmente foi dada ênfase ao gênero biografia, preparando-se uma situação inicial que despertasse a curiosidade dos discentes para que eles pudessem produzir oralmente o gênero biografia, mesmo que de forma precária, pois ainda não dominavam o gênero. Dolz et al. (2004) asseveram que isso é apresentação da situação inicial, definida como momento em que se expõe o projeto, como se dará os momentos para execução, a exposição da situação comunicativa e o que se espera ao final com as etapas, e por fim, a quem se dirige.

Figura 7 – Professora-pesquisadora com os alunos da UMEF Gil Bernardes



Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

É preciso mostrar ao aluno que se trata de uma produção textual importante, que passa por várias etapas, indo desde o conhecimento do gênero, passando pela identificação da estrutura, da identificação dos elementos linguísticos, pela percepção da situação comunicativa e das condições de produção, pela reescrita, e finalizando com a produção final. Logo, a produção textual ensinada dessa maneira transmite a ideia de que o texto, em si, é um processo continuado.

No primeiro momento da primeira sequência didática, os alunos foram convidados a sentar em círculo. Na sala foram coladas seis (06) fotos impressas de seis (06) personalidades muito conhecidas, a saber: Xuxa, Zico, Mc Catra, Neymar, Juliana Paes e o prefeito de Vila velha).

Em seguida, foram realizadas perguntas sobre se as crianças conheciam aquelas pessoas que estavam nas imagens. Ao que responderam positivamente. Exceto, o prefeito, pois eles diziam que era um político, porém não sabiam quem era.

Assim para construção do quadro de características, foi perguntado se sabiam o motivo daquelas pessoas serem conhecidas e se sabiam a importância daquelas pessoas. Em relação aos jogadores, os alunos falaram que eram jogadores muito bons. Já em relação à Xuxa disseram que ela trabalhava na Record como apresentadora e por fim, a outra mulher seria uma atriz da Rede Globo. Uma aluna afirmou que a mulher era a personagem mais importante de novela das 21:00hs. Porém, em relação ao prefeito não disseram nada, apenas que provavelmente era deputado. Assim, foi pedido que dissessem tudo que sabiam sobre essas pessoas para que a professora pudesse ir escrevendo as informações ao lado de cada imagem.

Os alunos sortearam uma personalidade sobre a qual iriam falar. Assim sendo, juntaram o que a professora havia escrito no quadro-negro sobre as personalidades, e foram pesquisar na internet, por fim, escreveram tudo que sabiam nos cadernos, e no final apresentaram oralmente para os colegas. Em paralelo, o professor de História abordou sobre Revolução Francesa, como também a origem do conceito de cidadania e do voto. Isso foi ótimo, pois havia o objetivo de relacionar tal assunto com o político, cuja biografia seria escrita em sala.

Na segunda oficina, a professora-pesquisadora explicou que os alunos iriam produzir biografias. Sendo explicado o que se esperava deles. Inclusive, foi informado que o trabalho envolvia as disciplinas de História e Artes. Tal informação os deixou muito curiosos.

Nesse sentido, eles foram indagados sobre se conheciam o gênero biografia, ou se já leram ou conheciam a biografia de alguém, ao que todos disseram que não.

Diante dessa negativa, o professor informou que eles iriam fazer as biografias dos candidatos a diretor da escola e do artista que eles iriam visitar e que professora de Artes iria explorar tal conteúdo em sala. A professora regente explicou que era importante conhecer biografias, pois seria uma forma possível para aprender sobre Política, Geografia, Artes, dentre outros. Nesse paralelo, o professor continuou a explanação sobre a importância do voto e a construção da cidadania.

Na terceira oficina, como os alunos não conheciam o significado da palavra biografia, todos foram convidados a ir ao laboratório de informática pesquisar sobre o conceito de biografia e anotar no caderno o conceito. E lá mesmo começaram a fazer um cartaz com as fotos dos três diretores, que deram autorizações verbais para isso.

Com o objetivo de aumentar o universo cultural dos alunos, na oficina quatro, os alunos foram fazer uma visita guiada ao centro histórico do município de Vila Velha, onde visitaram o Convento da Penha, a Casa de Cultura, a câmara de Vila Velha e a casa Homero Massena. O motivo de terem ido ao Convento da Penha se deve ao fato deles terem lido a crônica de mistério *O fantasma do Convento* de Novaes (1968). Já a ida à Casa de Cultura e à casa de Homero Massena tinham o objetivo de conhecer a História do estado e suas personalidades. Após a visita, o grupo foi à prefeitura, onde dialogaram com os assessores dos vereadores, pois não iria ter sessão na câmara naquele horário. Após a visita, os alunos responderam a um questionário sobre a visita.

Na quinta oficina, o professor havia trazido sete envelopes e apresentou para os grupos. Cada grupo pegou um envelope. Dentro de cada envelope tinha uma biografia que eles deveriam ler e identificar de qual das personalidades da primeira oficina era. Para cumprir tal tarefa, os alunos deveriam responder a um questionário sobre informações que estavam na biografia sorteada por eles. É importante frisar que havia uma biografia a mais, que se referia a um autor de crônicas que eles estavam trabalhando nas aulas de geografia.

Na sexta oficina, com as biografias em mãos, foi pedido aos alunos que identificassem os verbos dos textos, e que destacassem os que estavam no presente e no passado. Nesse momento, a professora pesquisadora explicou sobre o gênero biografia e como os verbos usados no tempo verbal certo são importantes para construção de uma biografia adequada. Como na apresentação dos grupos, os alunos que ficaram com a biografia do prefeito se sentiram prejudicados, esta foi escolhida para análise e ao mesmo tempo foram explicados novos termos para os alunos, tais como: interlocutor, contexto, suporte, circulação, finalidade. Assim sendo, a professora regente pediu para que os alunos reconstruíssem o texto todo na primeira pessoa do singular, criando um autobiografia. Enquanto nas aulas de português só se falava do prefeito e sua biografia, o professor de História aborda em suas aulas sobre eleições, os sistemas de eleição,

abordando principalmente sobre a eleição na escola.

Na sétima oficina, como os alunos já tinham contato com o gênero biografia, foi pedido que escolhessem um colega e fizessem uma biografia dele. Assim, foi feito um questionário básico elaborado coletivamente pelos alunos sobre o que deveria conter na biografia.

Na oitava oficina, os alunos leram a biografia para o colega e entregaram para o biografado que deveria confrontar o questionário com o texto, para ver se não estavam faltando dados.

Na nona oficina, os alunos foram convidados a ir ao laboratório de informática ouvir a música *Eduardo e Mônica* de Russo (1986) para que eles entendessem que outras mídias também tentam criar uma possível biografia para personagens.

Na décima oficina, o esboço e o cartaz foram retomados para a segunda produção do texto e que finalizaria na próxima oficina. Ocorre que os alunos do 9.º ano se sentiram constrangidos por alguns funcionários que afirmavam estarem os estudantes fazendo campanha, o que não era verdade. Isto ocasionou a desistência dos dois outros candidatos, fazendo com houvesse um pleito de candidato único. Diante dessa situação, os professores envolvidos decidiram junto com os alunos mudar a proposta inicial. Assim sugeriram fazer somente a biografia de Homero Massena, pois tinham ido à casa dele e tinham muitos dados tanto da visita como das aulas de Arte.

Na décima primeira oficina, os alunos escreveram o primeiro texto: a biografia de um famoso pintor, Homero Massena. Ao final da escrita, na décima primeira oficina, os alunos juntaram as informações e elegeram um redator final para escrita de um texto coletivo com o objetivo de fazer um banner para expor na escola e depois doar para o museu onde se situa a casa dele.

4.6.2 Sequência didática II - cartas

4.6.2.1 Descrição da sequência didática do gênero cartas (leitor e pessoal)

- O que o aluno poderá aprender com essas aulas: ler, produzir e identificar carta pessoal e carta do leitor e abordar sobre as drogas lícitas e ilícitas, como também sobre os métodos contraceptivos.

Objetivos:

- conhecer e reconhecer a estrutura dos gêneros e suas funções sociais;

- compreender as condições de produção;
- ampliar a competência argumentativa e expositiva;
- Produzir cartas pessoais e cartas do leitor;
- Conhecer modelos de cartas;
- Usar a linguagem formal e informal;
- Estudar sobre os métodos de contracepção.

Etapa de ensino: 9.º ano do Ensino fundamental II.

Componentes curriculares: Língua Portuguesa (produção textual), Ciências, História.

Tema Transversal: Orientação sexual, saúde e trabalho.

Projeto: Vida nem tão loka.

- a) Carta pessoal e Carta do leitor (Língua Portuguesa).
- b) Métodos contraceptivos para gravidez (Ciências).
- c) Era Vargas (História).

Tempo estimado: 27 t/a

Conhecimentos prévios necessários:

- habilidade de leitura e escrita;
- gênero discursivo (relato);
- aspecto temporal(passado, presente e futuro).

Recursos utilizados e estratégias:

- utilização da carta pessoal e carta do leitor.
- atividades realizadas em duplas, trios e individualmente;
- uso do laboratório de informática;

- uso de jornais e revistas atualizadas.

DESENVOLVIMENTO - A

OFICINA 01. Atividade: levar os alunos ao laboratório de informática para eles escutarem a música: Flausino e Mello (2000) “O Que Eu Também Não Entendo ” de Jota Quest e para verem o clipe da música Santos e Sampaio (2003) “A carta ” de Renato Russo (1t/a).

Procedimentos

- Perguntar sobre o que as músicas abordam.
- Pedir aos alunos para identificarem qual o meio que o eu lírico usou para se comunicar com seu interlocutor.
- Indagar sobre o que os alunos pensam sobre cartas de amor.
- Questionar sobre os tipos de carta que eles conhecem.
- Indagar se eles já escreveram cartas e como foi tal tarefa. Se a resposta for não, perguntar qual a forma que eles se comunicam com pessoas que moram distante.
- Perguntar se os alunos gostam de receber cartas.

OFICINA 02. Atividade: explicar aos alunos o motivo da intervenção e o que se espera deles (2t/a).

Procedimentos

- Dividir a sala em duplas e entregar para cada dupla um modelo de carta pessoal⁵.

Atividades

- Um dos alunos da dupla deve ler a sua carta para os demais colegas.

⁵ As cartas foram desenvolvidas e adaptadas pela professora-pesquisadora, apenas a carta de Getúlio Vargas está na internet. Todas as cartas usadas estão no anexo.

- A dupla deverá identificar na carta as informações seguintes:
 - a) local;
 - b) data;
 - c) saudação;
 - d) interlocução com o destinatário;
 - e) despedida;
 - f) assinatura.

OFICINA 03. Atividade: identificar os elementos estruturais básicos do gênero carta pessoal (1t/a).

Procedimentos

- Pedir que os alunos identifiquem os elementos estruturais das cartas entregues a eles e se houve algum critério ausente.
- Abordar sobre o gênero discursivo carta, e dar ênfase ao subgênero carta pessoal.
- pedir aos alunos para seguir o roteiro abaixo, marcando (X) no sim para os elementos que encontrarem nas suas cartas.

Atividade

- Os alunos devem seguir o roteiro abaixo, marcando X no sim para os elementos que encontrarem nas suas cartas.

Quadro 7 – Elementos da Carta

Elementos	Sim	Não
Local		
Data		
Saudação		
Interlocução		
Corpo da Carta		
Despedida		
Assinatura		

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

OFICINA 04. Atividade: debater o tema dos relatos produzidos pelos destinatários das cartas pessoais, após exibição do curta metragem “Vida Maria” de Márcio Ramos⁶ (2t/a).

Procedimentos

- Levar os alunos ao laboratório de informática para exibir o curta “ Vida Maria” de Márcio Ramos.

Atividades

- Perguntar sobre o que acharam do filme e se a situação apresentada no curta ainda acontece.
- Perguntar se conhecem alguém que tenha passado pela mesma situação da personagem principal.
- Ver o documentário “Gravidez na adolescência” do programa Profissão Repórter⁷;
- Questionar por que a situação apresentada tanto no documentário, como na vida real continuam acontecendo.
- Perguntar se eles conhecem algo que poderia impedir Maria, personagem principal do curta, de ter tantos filhos tão jovem.
- Indagar se os alunos conhecem todos os métodos contraceptivos.
- A professora de ciência nas suas aulas aborda sobre as formas de evitar gravidez e os erros do uso dos métodos. Por fim, pede aos alunos que pesquisem sobre cada um dos métodos contraceptivos. Para essa atividade a turma é dividida em duplas, a serem apresentadas na aula de ciências.

OFICINA 05. Atividade: produção inicial de uma carta pessoal. Explicação sobre quem é o destinatário das cartas, e que eles escreverão a partir de um relato pessoal dos destinatários (3t/a).

Procedimentos

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bvgN-OWhLGQ>.

⁷ (BARCELLOS, 2017)

- Explicar que os relatos que eles receberão foram produzidos após outros alunos terem visto o curta. E que em seguida, eles teriam perguntado aos pais o que eles esperavam da escola e que se eles tinham conseguido conquistar seus sonhos.
- Entregar um relato para cada aluno.
- Pedir uma leitura silenciosa e perguntar se o aluno aceita se comunicar com o indivíduo que escreveu o relato.
- Apresentação oral dos alunos sobre os métodos contraceptivos (na aula de ciências).

Atividade

- Produzir uma carta pessoal para um aluno que fez um relato a partir do curta “Vida Maria”.

OFICINA 06. Atividade: preparando a produção final da carta (1t/a).

Procedimentos

- Após o recebimento das respostas das cartas, os alunos escrevem outra carta para finalizar.
- Entregar as cartas com as recomendações necessárias.
- Pedir que os alunos releiam e que leiam a respostas dada pelos destinatários.

Atividades

- Produzir as repostas aos destinatários por meio do gênero carta pessoal. Solicitar a inserção de todos os elementos estruturais na carta.

OFICINA 07. Atividade: produção final

Procedimentos

- Solicitar a reescrita da carta para envio posterior.

Atividades

- Rescrever as cartas pessoais enviando-as para os destinatários.
- Produção de um livreto com os relatos e as cartas pessoais tanto dos destinatários como dos remetentes.
- Apresentação final sobre os métodos contraceptivos que teriam ajudado a personagem Maria do curta a não ter perdido sua adolescência precocemente.

DESENVOLVIMENTO - B

OFICINA 01. Atividade: com o objetivo de instigar os alunos a conhecerem outros tipos de cartas, são trazidos cinco tipos diferentes de revistas e dois exemplares de jornais estaduais (1t/a).

Procedimentos

- Separar os alunos em dupla para que possam folhear os materiais disponibilizados pelo professor.
- Deixar que curtam as revistas e selecionem alguma notícia ou reportagem pela qual tenham se interessado.
- Indagar se os alunos encontraram algum texto que lembra uma carta.

Atividades

- Fazer alguns questionamentos aos alunos.
 - a) Você consegue identificar algum modelo de carta dentro dos materiais?
 - b) Você sabe identificar uma carta do leitor?
 - c) Onde aparecem carta de leitores?
 - d) Você sabe para que servem as cartas de leitores?
 - e) Quem escreve cartas do leitor? Qual o objetivo?
 - f) Quem são os possíveis leitores das revistas disponibilizadas?

(Revistas disponibilizadas para o trabalho: Veja, Isto é, Carta Capital, Atrevida, Boa forma, A Tribuna e A Gazeta- é importante variar os tipos de materiais).

OFICINA 02. Atividade: realizar a busca do gênero carta do leitor nos materiais disponibilizados para identificar sua localização (1t/a).

Procedimentos

- Pedir para os alunos localizarem os textos do gênero carta do leitor.

Atividades em dupla

- Identificar os textos do gênero carta do leitor nos materiais disponibilizados.
- Indicar onde está localizada a carta do leitor nos materiais disponibilizados (se no início, meio ou fim dos materiais apresentados);
- Identificar junto com os alunos como é nomeada a parte onde a carta do leitor se localiza no material escolhido pelo aluno.
- Identificar qual o meio usado para o leitor se comunicar com o meio de comunicação escolhido por ele (correios, e-mail ou facebook).

OFICINA 03. Atividade: reconhecendo o gênero carta do leitor e seus elementos constitutivos (1t/a).

Procedimentos

- Entregar uma xerox com um modelo de carta do leitor veiculada em uma das revistas disponibilizadas aos alunos, referente a uma reportagem publicada na semana anterior e disponível em: <<https://istoe.com.br/o-fenomeno-huck/>>.

Figura 8 – Carta do leitor publicada na Revista (ISTOÉ, 2017)



Fonte: Istoé (2017)

Atividades

- Identificar junto com os alunos os elementos que, geralmente, aparecem em uma carta do leitor.
- Abordar sobre o gênero textual carta do leitor.
- Responder ao questionário
 - a) Quem escreveu a carta?
 - b) É possível saber quando a carta foi escrita? Como?
 - c) A quem as cartas são endereçadas?
 - d) Será que as cartas dos leitores são publicadas integralmente?
 - e) As cartas publicadas possuem a mesma estrutura da carta pessoal?
 - f) Será que as cartas enviadas têm estrutura diferente da carta publicada?
 - g) A carta enviada tem os mesmos elementos estruturais da carta pessoal?
 - h) A carta do leitor faz referência a alguma notícia ou reportagem veiculada naquele jornal ou revista? Obs. É importante disponibilizar materiais sequenciais para acompanhar o processo de inserção da carta do leitor nos veículos de comunicação estudados.

OFICINA 04. Atividade: comparação entre uma carta do leitor enviada por e-mail e carta do leitor publicada (2t/a).

Procedimentos

- Levar os alunos ao laboratório de informática para que eles possam entender as estruturas da carta da modernidade: o e-mail⁸.
- Disponibilizar um modelo de carta do leitor enviada pelo leitor por meio de e-mail com carta publicada no jornal⁹.

Quadro 8 – Modelo de carta enviada pelo leitor e publicada em revista (SILVEIRA, 2017)

Patrimônio Cultural

De: Valfrido Nunes (fridoval@hotmail.com)

Enviada: terça-feira, 25 de maio de 2010 13:45:26

Para: Jornal do Commercio (cartas@jc.com.br)

Caro editor,

Gostaria que encarecidamente fosse dispensada sua atenção à esta minha carta, uma vez que urge alertar as entidades responsáveis e mobilizar a população bonconselhense para uma conscientização sobre nossos patrimônios artístico-culturais. Bom Conselho, "Terra de Papacaça", é mãe de grandes artistas. Quem nunca ouviu falar em Pedro de Lara? Pois bem, não se trata somente dele. Outras figuras ilustres são filhos de nossa terra, a exemplo do marechal, ex-governador de Pernambuco, ex-senador da República, ministro da guerra, jornalista, romancista, contista e teatrólogo Dantas Barreto. No entanto, o que me causa estranheza é o fato da nossa querida Bom Conselho não ter se quer um pequeno recinto onde se possa apreciar as obras desses artistas. Quantos de nós já leram uma obra literária de Dantas Barreto? Ou ainda, quem é conhecedor do Livro da Sabedoria? Nesse sentido, venho por meio desta lamentar, pois a nossa identidade não é construída sem história, sem memória, sem cultura e, tampouco, sem literatura. Já não é sem tempo construir um museu ou, ao menos, uma Casa de Cultura em Bom Conselho?

Grato pela sua gentileza, aguardo publicação.

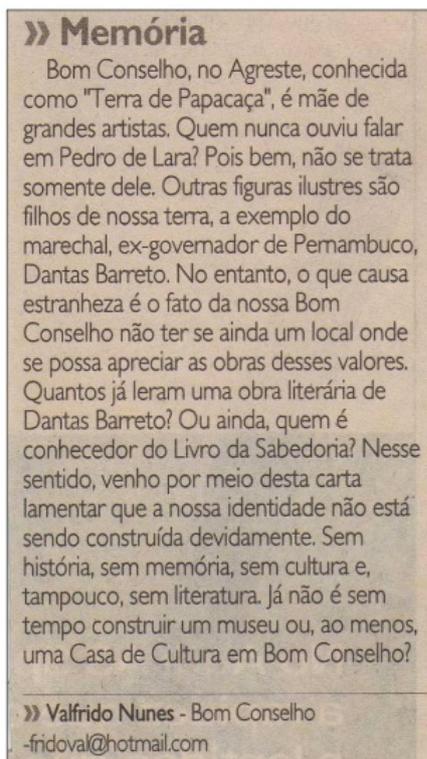
Valfrido Nunes - Bom Conselho/PE

Fonte: Silveira (2017).

⁸ O motivo desse procedimento se deu porque algumas redações das revistas pediam que os textos fossem enviados por e-mail.

⁹ Disponível em <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/viewFile/761/518>>.

Figura 9 – Modelo de carta publicada pelo editor e publicada em revista (SILVEIRA, 2017)



Fonte: Silveira (2017).

Atividades

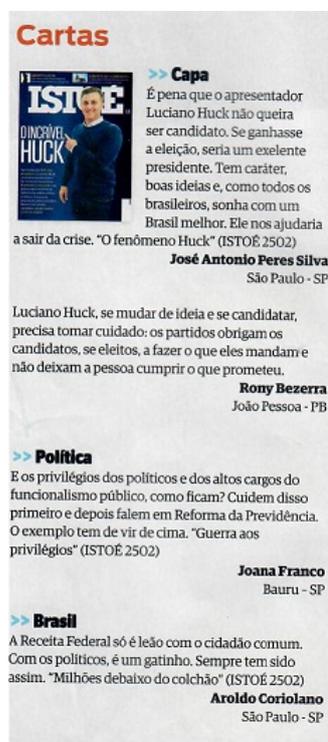
- Pedir para os alunos compararem as duas publicações.
- Responder a algumas questões.
 - a) Qual a diferença visual na estrutura da carta?
 - b) O que foi retirado da carta enviada foi capaz de prejudicar o sentido original da carta enviada pelo leitor?
 - c) Foi acrescentada alguma informação à carta?
 - d) Responder oralmente.

OFICINA 05. Atividade: análise do contexto de produção das cartas e sua intencionalidade (2t/a).

Procedimentos

- Entregar uma xerox da capa e com todas as cartas do leitor publicadas na edição n.º 2503.

Figura 10 – Carta do leitor da Revista Istoé Cartas de leitores da Revista (ISTOÉ, 2017)



Fonte: ISTOÉ (2017)

- Propor a leitura atenta das cartas do leitor e relacionar com as matérias às quais se referem. Atividade em dupla: responder ao questionário seguinte:
 - a) Onde as cartas foram publicadas?
 - b) Quando as cartas foram produzidas? Como é possível saber tal informação?
 - c) Qual é o público alvo da revista?
 - d) Isto afeta no tipo de conteúdo que vem na revista?
 - e) Qual o objetivo dos leitores ao escreverem à revista ou jornal: elogiar, criticar, agradecer?
 - f) Os autores das cartas demonstram ter as mesmas opiniões sobre as notícias que leram?
 - g) Nas duas primeiras reportagens são feitas observações sobre um futuro candidato, os autores concordam com o fato de que tal candidato salvará o Brasil?

- h) O assunto da terceira e quarta carta estão relacionadas pelo mesmo assunto?
- i) De que forma a terceira carta se relaciona com a segunda carta?
- j) Comparando a terceira carta com a quarta, qual deles é mais convincente pelos argumentos?

OFICINA 06. Atividade: conhecer os elementos linguísticos da carta do leitor (1t/a).

Procedimentos

- Indicar as marcas linguísticas do autor da carta e seu nível de linguagem.

Atividades

- Abordagem do gênero carta do leitor.
- Analisar os recursos linguísticos que indicam a fala do autor ou opinião do autor.
- Qual o tipo de linguagem que o autor usou para criar a sua carta do leitor, formal ou informal?
- O uso de verbos que expressam dúvidas na primeira carta causa certeza ou incerteza nas afirmações do autor?

OFICINA 07. Atividade: iniciando a produção da carta do leitor (2t/a).

Procedimentos

- Pedir que os alunos escolham uma notícia ou reportagem das revistas disponibilizadas.
- Fazer o esboço do texto.

Atividade individual

- Escolher se a carta irá criticar, elogiar, questionar, sugerir, concordar, discordar e etc.

- Cada dupla deve discutir sobre o seu texto escolhido e traçar os primeiros comandos para produção de uma carta do leitor individual a ser publicada na página da revista ou jornal.

OFICINA 08. Atividade: debatendo com outras disciplinas (3t/a).

Como os alunos escolheram as reportagens que abordavam sobre reforma da previdência e sobre o que tem causado câncer nas pessoas foram realizados debates em sala de aula com os professores de ciência e História.

Procedimento

- Atividade de produção com outras mídias.

Atividades

- Produção de vídeos sobre a reforma da previdência (História).
- Produção de um panfleto com alternativas para aliviar o estresse (Ciências).

OFICINA 09. Atividade: desenvolvendo a carta do leitor (2t/a).

Procedimentos

- Indicar o roteiro para os alunos fazerem o check list da produção realizada.

Quadro 9 – *Check list*.

Observações	Não	Sim
As informações estão resumidas?		
Há identificação de quem escreveu?		
O endereço da redação é eletrônico ou físico?		
É possível saber o local de onde é o autor?		
Foram colocados a data, local, a saudação formal, a despedida e a assinatura?		
A escrita está adequada para o meio de comunicação?		
Há o endereçamento correto para onde está enviando a carta?		
Há informação precisa sobre a notícia ou reportagem sobre a qual se aborda?		

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

OFICINA 10. Atividade: refacção do texto (1t/a).

Atividade

- Comparar o seu texto com a tabela para analisar o que está faltando.

OFICINA 11. Atividade: produção final do texto (2t/a).

Procedimentos

- Retomar os textos.
- Reescrita dos textos.

Atividades

- Após analisar o texto, revisar e reescrever adequando aos itens que estiverem faltando;
- Entregar ao professor para possíveis ajustes e posterior publicação na página da revista ou jornal.

4.6.2.2 Relato da sequência didática - cartas pessoal e do leitor

Na exposição da situação inicial, os alunos foram convidados a ir ao laboratório de informática para ouvir duas músicas: *Carta de Amor* de Flausino e Mello (2000) e para verem o clipe da música *A Carta* de Santos e Sampaio (2003).

Após isso, foram feitas algumas indagações aos alunos tais como, se eles sabiam sobre o que as músicas abordavam, a que eles responderam que parecia uma carta de um namorado. Foi perguntado em seguida sobre o que pensavam sobre cartas de amor, eles disseram que quase ninguém manda mais carta desse tipo por causa de e-mail e WhatsApp. Os alunos disseram também que somente escreveram cartas na escola para a professora e que era muito chato.

Em meio às discussões, a professora regente perguntou sobre que tipo de cartas os alunos conheciam, a maioria disse que conhecia a carta pessoal. Inclusive, uma das alunas afirmou que sua avó que é nordestina somente se comunicava com os parentes por carta.

Na segunda aula, foi explicado aos alunos o que se esperava deles e quem iria ajudar a professora regente na tarefa. Os alunos ficaram contrariados em escrever cartas nos moldes em que eles haviam realizado. Assim, foi explicado que eles escreveriam

para outros alunos de outra escola. Tal informação mudou a postura deles para com a realização das atividades.

Com a informação de que escreveriam para alunos de fora da escola, eles se empolgaram e se dispuseram a fazer as atividades. Assim, as duplas foram formadas e cada uma delas recebeu um modelo de carta pessoal, que foi lida oralmente para os colegas. Entre uma dessas cartas, estava a carta de suicídio de Getúlio Vargas. O documento acabou sendo muito explorado pelo professor de História, pois o conteúdo de História do 9.º ano prevê o estudo da “Era Vargas”.

Em seguida, seguindo o roteiro, os alunos destacaram os elementos constitutivos do gênero carta. Ao final da tarefa, as duplas faziam os check list com a professora, que anotava as informações no quadro para que todos pudessem acompanhar. Nesse momento, a professora-pesquisadora explicou as características do gênero carta.

Na quarta oficina, os alunos foram convidados a ir ao laboratório de informática para assistirem o curta-metragem *Vida... (2006)*. Após a exibição do curta foi perguntado aos alunos a opinião deles sobre o curta. Adentrando na temática do filme, foi indagado se a situação exibida no filme ainda acontece, ao que todos responderam que não. Mas ao serem questionados se eles conheciam alguém que tenha passado pela mesma situação da personagem do curta, a maioria respondeu que conhecem várias meninas que deixaram a escola porque engravidaram muito cedo. Ao serem indagados sobre o motivo dessa situação está acontecendo, responderam que era porque elas estavam fazendo sexo. Diante dessa resposta, foi questionado se não havia algum meio para impedir que a personagem tivesse menos filhos, ao que disseram que sim, que havia camisinha e pílula. A professora perguntou, se eles conheciam outros métodos, ao que responderam negativamente. Assim, foi perguntado aos alunos o que eles achavam se a professora de Ciências propusesse um trabalho somente sobre os métodos contraceptivos. Eles responderam que achavam “legal”. Em seguida a isso, a professora de Ciências passa um documentário sobre gravidez na adolescência. Esse foi o gancho para que a professora de Ciências explorasse tal tema nas suas aulas.

Na aula seguinte, os alunos recebem alguns relatos dos alunos que também viram o curta. Eles leram e escolheram os relatos que lhes agradavam. Dentro deste cenário, é que escrevem a primeira carta pessoal, seguindo a estrutura fornecida para eles na oficina 3. As cartas foram entregues ao destinatário e estes responderam à carta enviada. Isso deixou os alunos da escola eufóricos, pois todos queriam ser correspondidos. Os que receberam primeiro já trataram de escrever outra carta com mais capricho para não errar nenhum dos elementos.

Figura 11 – Alunos da UMEF produzindo os textos (cartas pessoais)



Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Por fim, na sexta oficina, eles terminam as cartas e entregam ao professor para correção e refizeram para enviar aos alunos da escola estadual participante do projeto, pois segundo eles, tinham que mostrar aos alunos da outra escola que aprenderam a escrever cartas adequadamente. Em seguida, houve a apresentação dos trabalhos de Ciências, mas que não foram citados pelos alunos nas cartas.

Figura 12 – Alunos da EEEFMIMH respondendo as cartas dos alunos da UMEF Gil Bernardes



Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Dando sequência à aprendizagem sobre cartas, a professora pesquisadora alertou aos alunos que continuaria trabalhando com os eles a questão das cartas, mas que seria outro tipo de carta. E aquelas finalizadas iriam compor um livro de lembranças.

Assim sendo, na primeira oficina sobre o gênero carta do leitor, as professoras trouxeram cinco tipos de revistas e dois tipos de jornais, que foram distribuídos para as

duplas, de acordo com a escolha deles. Nesta aula, os alunos puderam manusear e ler algumas notícias ou reportagens que lhes interessavam. Inclusive, os alunos trocavam as revistas e os jornais entre si. Os estudantes ficaram muito agitados nesse dia, principalmente os meninos, devido à página de esportes. Depois desse momento de conhecimento do suporte, foi perguntado aos alunos se eles encontraram alguma carta nos materiais disponibilizados. Todos responderam que não sabiam. Assim o professor deu mais um tempo para procurarem uma possível carta e ninguém conseguiu achar.

Na segunda oficina, foram trazidos os materiais de novo e foi pedido que os alunos encontrassem um texto nos materiais que demonstrassem que um leitor da revista tentou entrar em contato com a revista com o objetivo de dar uma opinião. Nas revistas em que estava escrito “carta do leitor” os alunos encontraram mais facilmente, entretanto começaram a questionar que aquele modelo não foi o que eles aprenderam nas aulas anteriores, e que, portanto, não poderiam ser nomeadas como cartas. Nesse momento, a professora-pesquisadora explica que há vários tipos de cartas, sendo carta, um gênero, e os tipos de cartas são subgêneros. Assim foi pedido, que encontrassem as cartas do leitor e dissessem em que parte estava localizada (no início, no meio ou no fim), e como o leitor fazia para se comunicar com a equipe da revista. Como houve dificuldade para alguns encontrarem, os alunos que acharam primeiro foram auxiliar os colegas a cumprir a tarefa. No final da tarefa, todos tinham encontrado sem que o professor apontasse, os próprios colegas intermediaram o conhecimento, portanto, foi um trabalho coletivo.

Na terceira oficina, uma vez encontradas todas as cartas do leitor, o professor-pesquisador explorou as características linguísticas e estruturais do gênero carta do leitor. Para tanto, levou os alunos para o laboratório de informática para lerem a notícia que teria originado a carta do leitor que um grupo da sala tinha encontrado. Antecipadamente, o grupo leu a notícia que gerou a carta do leitor para apresentar para turma. Assim sendo, o grupo entregou uma xerox da carta do leitor deles para os demais colegas e leram para a turma a notícia referente à carta exibida no Datashow. Esse foi o momento adequado para a professora-pesquisadora explorar todas as características do gênero carta do leitor.

Dando seguimento ao estudo do gênero carta do leitor, a professora regente entregou dois textos aos alunos. Um texto se referia a uma carta do leitor enviada para a redação de um jornal e o outro era um texto que trazia a carta já publicada. Tendo o material em mãos, foi pedido aos alunos que fossem feitas comparações entre a carta do leitor enviada e a carta do leitor publicada. Assim as professoras pediram para os alunos identificarem o que havia sido retirado e se havia algo acrescentado. Como este foi um trabalho técnico e interpretativo, acabou-se por demorar mais que o esperado. Essa

tarefa foi finalizada com os alunos expondo oralmente o que identificaram.

Na quinta oficina, o objetivo era analisar as condições de produção e a intencionalidade da produção das cartas do leitor. Sendo assim, o professor entregou uma xerox contendo todas as cartas do leitor que foram veiculadas na revista "Istoé", revista de circulação nacional. Nesse momento, as professoras pediram para analisarem as temáticas das cartas, porque estavam naquela ordem, e se os temas se relacionavam entre si. Para esse exercício foi necessário levar um número maior de exemplares da revista. Na oficina seguinte, os alunos expuseram as perguntas feitas na oficina anterior.

Na sétima oficina, o objetivo era que fosse desenvolvida a primeira produção textual. Assim, foi sugerido aos alunos que manuseassem os materiais e escolhessem sobre qual notícia ou reportagem iriam escrever. E que deixassem claro se queriam elogiar, criticar, discordar, concordar.

Na sequência didática B, os alunos, já de posse da reportagem que iriam explorar, tentaram escrever a respeito de uma notícia. Em seguida, fizeram um check-list para eles próprios avaliarem a qualidade das suas cartas. Assim o professor ficou com cada aluno analisando a produção textual com a lista.

Na nona sequência, os alunos compararam com a tabela verificativa e refizeram o texto e entregaram novamente para o professor corrigir. Uma vez concluída esta etapa, a parte final para publicação se aproximava, seguindo-se assim, para a décima oficina.

Na décima sequência, os alunos digitaram o texto e enviaram para a revista que havia publicado a reportagem escolhida por eles.

4.6.3 Sequência didática III - receita

4.6.3.1 Descrição da sequência didática do gênero receita

- O que o aluno poderá aprender com essas aulas: ler e identificar o gênero receita culinária.

Objetivos:

- conhecer e reconhecer a estrutura dos gêneros e suas funções sociais;
- compreender as condições de produção;
- ampliar a competência narrativa e injuntiva;

- trabalhar a produção textual, no horário das disciplinas participantes da atividade;
- abordar elementos matemáticos como preço e fração;
- abordar sobre a pirâmide alimentar e os nutrientes presentes no alimento escolhido para estudo;
- relatar sobre a origem de determinado alimento e como é cultivado;
- produzir uma receita culinária.

Etapa de ensino: 9.º ano do Ensino fundamental II.

Componentes curriculares: Língua Portuguesa (produção textual), História, Geografia, Ciências e Matemática.

Temas: consumo e meio ambiente.

Projeto: Qual é teu nutriente, alimento?

- a) Receita culinária (Língua Portuguesa).
- b) História do alimento (História).
- c) Localizar o alimento na pirâmide, identificar os nutrientes e o quanto de lixo é gerado para a produção da receita.
- d) Identificar o conceito de fração e o custo para preparar a receita.

Tempo estimando: 16 t/a

Conhecimentos prévios necessários:

- habilidade de leitura e escrita;
- gênero discursivo relato;
- verbos, substantivos e adjetivos.

Recursos utilizados e estratégia:

- utilização de receitas culinárias em embalagens e revistas;

- atividades realizadas em duplas, trios e individualmente;
- uso do laboratório de informática;
- visita ao supermercado.

DESENVOLVIMENTO

OFICINA 01. Atividade: levar os alunos para assistir ao filme Ratatouille (3t/a).

Procedimentos

- Convidar a turma para assistir o desenho Ratatouille.

Atividade

- Indagar aos alunos sobre o que o filme aborda.
- Perguntar se eles gostam de cozinhar.
- Averiguar se eles usam receitas para cozinhar.
- Perguntar se eles conseguem identificar o gênero textual receita culinária.

OFICINA 02. Atividade: solicitar que os alunos tragam livros, revistas, embalagens que contenham receitas culinárias (3t/a).

Procedimentos

- Informar que os alunos da escola municipal criarão um conjunto de receitas com o objetivo de construir um livreto para que os alunos da escola estadual envolvida no projeto façam vídeos com as receitas propostas por eles.
- Explicar sobre a caracterização do gênero receita.
- Indagar sobre quais pessoas seriam os destinatários das receitas culinárias relacionando com o suporte. Obs. Avisar aos alunos que as atividades contemplarão as disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências, Matemática e História

Atividades

- Identificar os elementos linguísticos que aparecem nas receitas, tais como verbos no imperativo ou infinitivo.
- Pedir que os alunos identifiquem os verbos.
- Explicar a estrutura dos verbos, infinitivo e imperativo, sem adentrar em tabelas de conjugações.

OFICINA 03. Atividade. Propor o sorteio de algumas músicas que façam referência à comida (2t/a).

Procedimentos

- Sortear uma música para cada equipe de alunos.
- Indagar sobre o que a música aborda.

Atividades

- Ouvir as músicas.
- Anotar as palavras que fazem referência à comida.
- Questionar sobre quem são os autores das músicas.

Músicas sorteadas

- a) Feijoada Completa de Chico Buarque.
- b) Você Já Foi à Bahia de Dorival Caymi.
- c) Funk da Pamonha de Rodney Dy.
- d) Não é Proibido de Marisa Monte.
- e) Morena Tropicana de Alceu Valença.
- f) Caviar de Zeca Pagodinho.
- g) Quero Mais de Sandy e Júnior.

OFICINA 04. Atividade: elaborar uma receita culinária para que os colegas do 1.º ano matutino possam realizar o prato descrito (1t/a).

Procedimentos

- Dividir a turma em dupla para escolha das propostas de receitas.

Atividades

- Selecionar todas as palavras da música que se referem à comida.
- Escolher um dos ingredientes e propor uma receita a ser publicada em um folder.

OFICINA 05. Atividade: conhecendo o gênero textual receita culinária oral e seus aspectos linguísticos (1t/a).

Procedimentos

- Ver um vídeo sobre a elaboração de uma receita culinária de bolo de casca de banana¹⁰.

Atividades

- Prestar atenção aos passos da receita, identificar como os verbos são usados.
- Observar os elementos estruturais da receita;
- Comparar a estrutura das receitas trazidas com a receita produzida por outra mídia.
- Questionar sobre o que os alunos conhecem sobre reaproveitamento de alimentos.
- Indagar se alguém deles escolheu fazer receita sustentável.

OFICINA 06. Atividade: apresentação da proposta de receita culinária (1t/a).

Procedimentos

- Levar os alunos ao laboratório de informática para elaboração do folder e digitação da receita.

¹⁰ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bE8o4fqjWBw>>

Atividades

- Professor de Ciências exigiu que o elemento escolhido viesse ilustrado no folder, indicando-se a posição do ingrediente na pirâmide alimentar, além de fazer referência aos nutrientes presentes.
- Professor de Geografia exigiu a indicação no folder o local onde é cultivado ou produzido aquele alimento.
- O professor de História considerou que alimento também é cultura, logo pediu a origem do ingrediente escolhido.
- Professor de Matemática indagou sobre os custos da receita e quanto de lixo foi gerado para produção da receita.

OFICINA 07. Atividade: primeira produção do gênero textual receita (2t/a).

Procedimentos

- Os alunos trocam as receitas entre as duplas para identificação dos erros. Aqueles, que quiserem, podem trocar as receitas entre si para elaborar o prato.

Atividades

- A dupla que recebe a receita deve produzir o prato e trazer para a escola.
- A dupla que elaborou a receita deve criar um vídeo ensinando a fazer o prato.

OFICINA 08. Atividade: continuação da primeira produção (1t/a).

Procedimentos

- Entrega do folder ao professor, que o devolve com sugestões adequadas para melhorar a apresentação de todos os itens solicitados pelos professores.

Atividades

- Revisão dos textos.

- Observação dos elementos obrigatórios em uma receita
 - a) A receita apresenta os ingredientes?
 - b) Informa a quantidade a ser usada.
 - c) Os verbos de comando aparecem no infinitivo ou futuro?
 - d) Apresenta o tempo de cozimento?
 - e) Informa a ordem das ações?

OFICINA 09. Atividade: reescrita (1t/a).

O aluno observa a tabela anterior e adapta sua receita.

OFICINA 10. Atividade: finalização do texto (1t/a).

Procedimentos

- Apresentação final dos vídeos, dos folders e dos pratos para degustação dos colegas.
- Exibição do livro com as receitas dos alunos e as informações dos alimentos.

4.6.3.2 Relato da sequência didática - receita

Como motivação para apresentar o terceiro projeto, os alunos foram convidados a ver o filme *Ratatouille* (2007). Após a exibição do longa-metragem, foram feitas algumas perguntas a respeito da temática abordada na película. Assim todos entenderam que a temática da próxima produção de texto se referia à culinária. Assim, as professoras começaram questionando se os alunos gostavam de cozinhar e se usavam receitas para isso. Alguns disseram que gostavam de cozinhar coisas gostosas, mas que não usavam receitas. Assim foi perguntado se conseguiam identificar receitas culinárias, eles disseram que sim.

Assim sendo, na segunda oficina foi solicitado aos alunos que trouxessem revistas, livros, embalagens que tivesse receitas. Em seguida, foi informado aos alunos que eles redigiriam um caderno de receitas para os próprios colegas que iriam realizar a receita deles, além de fazer um vídeo e trazer o prato pronto para degustação. Com as receitas trazidas pelos alunos, a professora pesquisadora abordou as características estruturais e linguísticas do gênero receita culinária.

Como a sugestão da professora de Ciências era que houvesse a possibilidade de que se pudesse trabalhar com vários alimentos, pois ela iria abordar os nutrientes e a pirâmide alimentar, optou-se por sortear um conjunto de músicas entre os grupos de alunos, que eles deveriam identificar todas as palavras que se referiam a alimentos.

Após, eles deveriam escolher um alimento que aparecesse na música e elaborasse uma receita para vir estampada em um folder. No mesmo suporte, além da receita viriam os componentes nutricionais dos alimentos, a posição do alimento na pirâmide alimentar, a origem desse alimento e quanto custou para realizar a receita. Neste passo, vários professores (Ciências, Matemática, Geografia,) trabalharam a receita nas suas aulas. Apesar de não ter sido proposta a questão do lixo, alguns folders vieram com essa informação, por indicação da professora de Geografia.

Para despertar a criatividade dos alunos, a sala foi convidada a assistir a um vídeo sobre aproveitamento de alimentos, com foco em receitas sustentáveis. Os alunos foram questionados se sabiam reaproveitar frutas e verduras, ao que maioria respondeu que não. Apenas um aluno disse que sua mãe era merendeira e sabia fazer algumas coisas com sobras de comidas. Assim, pensou-se em chamar a mãe do aluno, porém ela disse que não poderia ir pois estava trabalhando no horário das aulas. Então, o grupo decidiu assistir no youtube uma receita completa sobre uma receita de bolo de casca de banana.

Na sexta oficina, os alunos começam a elaborar a receita. Um fato que chamou a atenção é que nenhuma era com reaproveitamento de alimentos. Porém como o foco não era reaproveitamento, não houve questionamento nesse sentido. No mesmo dia, a receita foi objeto de estudo para várias disciplinas. Este parece que foi o único gênero que todos os professores trabalharam efetivamente.

Na sétima oficina, as duplas, depois de trabalharem com as receitas nas aulas de Ciências, Matemática e Geografia, trocaram entre si, para que os colegas pudessem fazer o vídeo e produzir as receitas. Quando os alunos chegaram em casa, viram que não era possível realizar a receita porque faltavam informações. Assim sendo, a receita voltou para sala de aula para ser reanalisada.

Na oitava oficina, foi feita uma lista de requisitos necessários que devem constar no gênero textual receita culinária. Assim, os alunos compararam as suas receitas com a lista das estruturas linguísticas presentes em uma outra receita e reescreveram seus textos. Foi dado mais tempo para os grupos que não conseguiram realizar o vídeo devido aos problemas dos seus escritos. Assim que as produções textuais ficaram prontas e foram entregues aos destinatários, estes puderam testar a eficácia de receita. E a partir delas, eles fizeram um vídeo, mostrando todo o processo para a feitura dos

pratos.

Na nona oficina como houve atraso na entrega da primeira produção, os alunos só entregaram o folder completo para o professor posteriormente.

Na décima oficina, as duplas que receberam as receitas uns dos outros observavam a lista do check list e completavam o que faltava, corrigindo a atividade junto com o professor. É importante destacar que essa correção não tinha o objetivo de descontar pontuação.

Na última oficina, ocorreu a exibição dos vídeos, a apresentação do caderno de receitas e a degustação dos pratos produzidos.

A avaliação de todas as atividades das sequências didáticas ocorreu de forma gradual e somativa. Assim avaliou-se se o aluno participou de todas as oficinas, se seguiu os comandos, se foi caprichoso com a atividade, se evoluiu na escrita. Em nenhum momento houve punição pelo fato dos alunos não conhecerem o gênero ou ter problemas de ortografia. Na última avaliação, as professoras perguntaram aos alunos quanto eles mereciam após cada sequência didática, e nenhum deles atribuiu a si próprio nota máxima, pois segundo eles tinham que melhorar “algumas coisas”.

4.7 ANÁLISE DOS TEXTOS

4.7.1 Textos da biografia

Na análise dos textos abaixo, é possível afirmar que no primeiro texto (Fig.14) o aluno seguiu o roteiro de perguntas da (Fig.10), e que estas foram importantes para a elaboração da biografia do colega. Por sua vez, no segundo texto (Fig.15), o aluno não usou o roteiro, assim demonstrou ter dificuldades em descrever as informações, mesmo tendo contato por duas vezes com gênero biografia e mesmo tendo feito um esboço de uma autobiografia, tanto que o estudante afirmava que não tinha mais nada a escrever sobre o colega.

Figura 13 – Roteiro pré-biografia

- Nome completo:
[Redacted]
- Local e data de nascimento
Vitória - ES 08/05/2002
- escolas em que estudou,
CRMEI Bern me Quer, Dr. Celso Souza, Alameda de Almeida Farias e [Redacted]
- ano em que ingressou na escola
3 anos, em 2005
- principais fatos da vida.
Com 4 anos, caiu do muro e machucou a cara toda, aos 10 anos teve refluxo e foi para o hospital todo dia e com 3 anos quase sequestrada, mas seu pai a salvou
- características particulares
Sabe cozinhar, fala de mais, gosta de contar histórias e escutar música, também gosta de fotografar.
- atividades que costuma realizar.
Dançar, contar, jogar cartas que utilizam cartas ou cartas-lixas, gosta de esportes.
- Nome em que a biografia
Fúlio de Anthoni Gomes Figueira
- Data em que a biografia foi escrita.

Fonte: Elaborado por um aluno da UMEF Gil Bernardes (2017).

Figura 14 – Biografia feita por aluno a partir do roteiro de perguntas e respostas estabelecido pela professora-pesquisadora

[redacted] nascida em 02/05/2002 em Vitória, capital do Espírito Santo.
 Ingressou em sua vida acadêmica em dois anos 3 anos, começou no CEMEI Bem Me Quer na Serra, depois passou para UMEF Doutor Elio Lacerda, UMEF Orlândia de Almeida Lucas e agora estuda na [redacted].
 Com 7 anos caiu do muro enquanto brincava pegando azeite, ficou bastante machucada. Depois teve refluxo e passou a gastar parte dos seus dias no hospital, e aos 5 quase foi sequestrada por um mendigo, mas seu pai a salvou.
 Tem como características seu gosto pela gastronomia, falar de mais, amou contar histórias, usar música e gostar de fotografia.
 Tem o costume de dançar, contar e jogar jogos que utilizam tabuleiros e cartas.
 Biografia feita por [redacted] Nilton Rodrigues

Fonte: Elaborado por um aluno da UMEF Gil Bernardes (2017).

Figura 15 – Biografia feita sem orientação do roteiro

[redacted] nasceu em Vitória no dia 27 de agosto de 2001. No ano de 2017 ele ingressou na escola [redacted]. Um fato que foi marcante na sua vida foi o nascimento do seu irmão no ano de 2010.
 O Luiz é um cara espontâneo que gosta de exercícios físicos. Ele gosta de dois esportes que são o futebol e o futsal que ele já pratica há 8 anos.
 Curtir: [redacted] coqueiro

Fonte: Elaborado por um aluno da UMEF Gil Bernardes (2017).

No que se refere à penúltima produção, que se referia à biografia do pintor Homero Massena, é possível perceber que os alunos seguiram o esquema de check list fornecidos pela professora, aceitaram que ao usarem o roteiro, ficaria melhor para desenvolver a escrita. Apesar dos textos iniciais apresentarem alguns itens faltando, a produção final foi bem feita. Isto porque na versão final, todas as informações deveriam estar presentes para elaboração do banner.

Figura 16 – Biografia 01 com roteiro

Homero Massena, nasceu no dia 4 de março de 1884 em Barbacena-MG, ele foi um pessoa muito importante e realizou muitas obras como a pintura do teto do teatro Carlos Gomes, foi premiado com 28 medalhas, além de diplomas e de outros prêmios.

Morou na Europa, Minas Gerais e Espírito Santo, faleceu em 1979, Homero teve sua biografia publicada, pois ele é extremamente importante, teve 3 filhos, foi casado com Cecília Massena e casou-se novamente com a garça Adelina Massena.

Estudou na Europa, formou-se em Odontologia, fundou a escola de Belas Artes, morreu aos 95 anos.

Biografia escrita por _____

Fonte: Elaborado por um aluno da UMEF Gil Bernardes (2017).

Figura 17 – Biografia 02 também com roteiro

Homero Massena nasceu em Barbacena, Minas Gerais em 04 de março de 1884 - Faleceu em 1979 no Espírito Santo onde viveu seus últimos dias de vida. Estudou na Europa, formou-se em odontologia, foi jornalista e redator de vários jornais. Trouxe uma técnica de pintura para o estado do Espírito Santo. Trabalhou e morou na Europa, Minas Gerais e Espírito Santo. Foi casado com Cecília Massena, teve 3 filhos. Foi casado novamente com Adelina Massena com quem viveu até sua morte. Teve sua biografia publicada pois teve um nome de importância como pintor e foi o fundador da escola Belas Artes.

Biografia escrita por _____

Fonte: Elaborado por um aluno da UMEF Gil Bernardes (2017).

Já na versão final do texto coletivo que originou o banner, é possível observar que o objetivo da oficina foi alcançado, pois os alunos além de terem concluído a tarefa com o gênero textual adequado e de forma eficiente, fizeram um trabalho integrado com a professora de Arte.

Figura 18 – Biografia final de Homero Massena

Biografia

Homero Massena nasceu em Barbacena em Minas Gerais em 04 de março de 1864. Foi um artista (pintor) mais importante do Espírito Santo. Estudou odontologia no Rio de Janeiro mas deixou a profissão dois anos depois. Foi jornalista e redator. Além de redator, editor de jornais e político. Foi deputado de Vitória-MG. Foi curador de belas artes em Minas. Estudou na Europa e foi convidado para inaugurar a direção a escola de belas artes do Es e veio morar nesta casa onde é o museu até 1978 quando faleceu.

Homero casou com Cecília Massena e teve três filhos. Depois casou com Adelina Massena com quem viveu até os seus últimos dias.

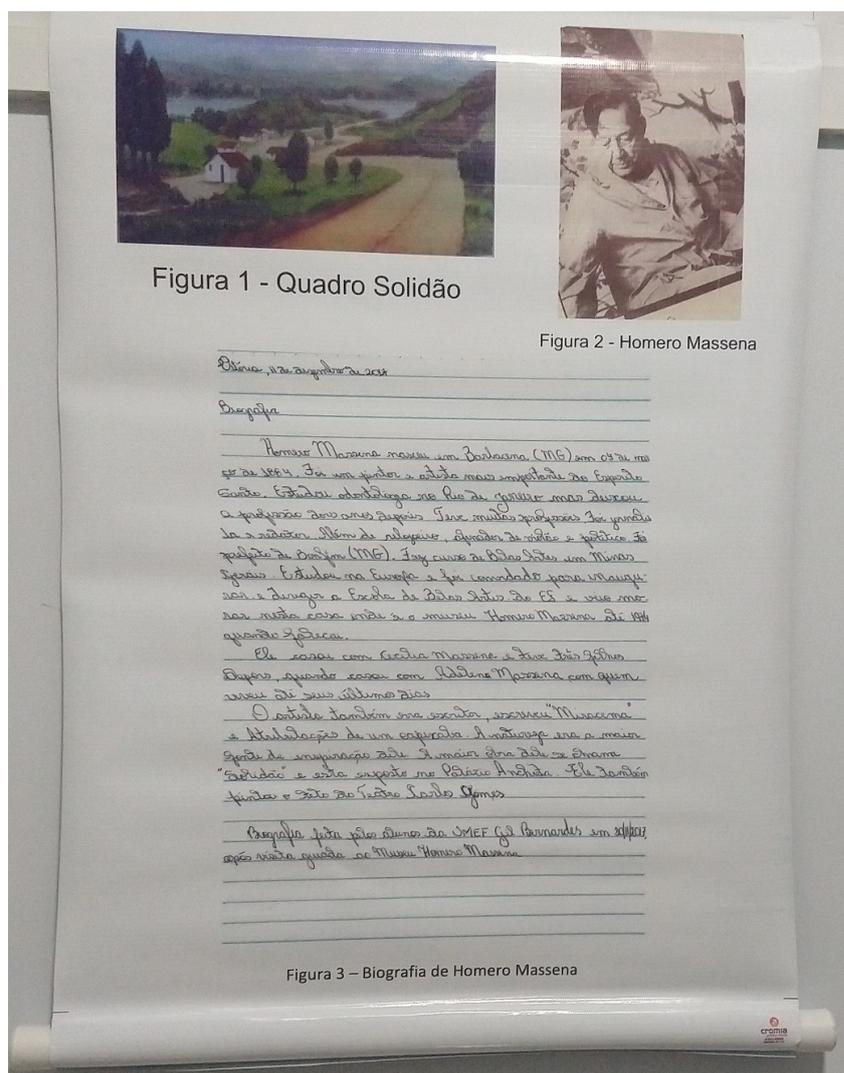
O artista era pintor e escritor, escreveu Miracema e Mutilações de um capanga. A natureza era a maior fonte de inspiração dele. A maior obra dele se chama Solidão e está no Palácio Indústrias. Ele também é o pintor do teto do Teatro Carlos Gomes.

Biografia feita pelos alunos da UMEF Gil Bernardes

Fonte: Elaborado por alunos da UMEF Gil Bernardes (2017).

O texto, apesar de coletivo, foi desenvolvido em sala de aula e foi refeito aproximadamente por três vezes para que não tivesse erros, segundo os alunos. No processo de produção textual coletivo, a aluna responsável pela escrita lia em voz alta o texto para que os outros colegas pudessem contribuir com suas produções pessoais na produção final, isto porque iria constar a informação no banner de que foram eles os criadores do referido texto.

Figura 19 – Banner criado e doado pelos alunos à Casa de Cultura Homero Massena



Fonte: Elaborado por alunos da UMEF Gil Bernardes (2017).

4.7.2 Textos das cartas pessoais

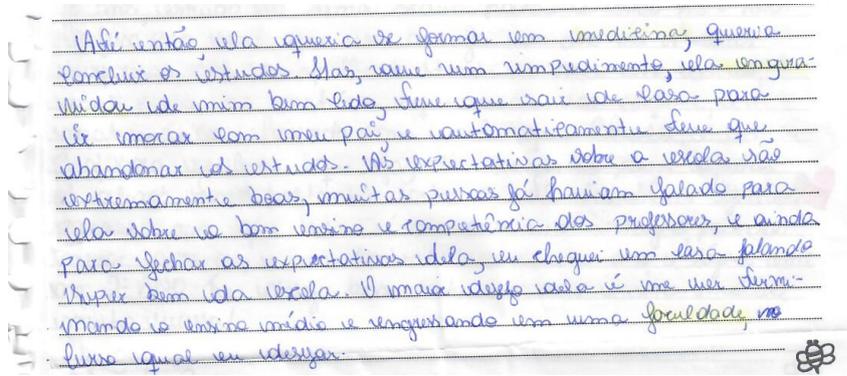
Os textos relativos às cartas pessoais estavam muito próximos à estrutura do gênero carta pessoal. Como é possível observar os elementos linguísticos estavam presentes nas cartas pessoais. Isso se deve a dois motivos. O primeiro seria o conhecimento prévio da estrutura do gênero durante a primeira oficina, o que deu segurança para que os alunos pudessem escrever sem medo de errar e também por ser um gênero mais conhecido. Apesar disso, muitos alegaram que jamais tinham escrito uma carta, mas que a experiência estava sendo muito boa.

Tanto que eles pediam para escrever para outros alunos da escola que não tinham sido escolhidos por eles. Houve casos, em que um mesmo aluno escreveu para três destinatários diferentes. Para quem não gostava de escrever se saíram exímios escribas.

Observando as cartas, é possível perceber que aprenderam a estrutura do texto e o desenvolveram de uma maneira muito suave. Os textos dos alunos do 1.º ano aparentavam ser mais próximos da formalidade, ao passo que as cartas dos alunos do 9.º ano tendiam para a informalidade, mas a medida que começam a escrever tendem a repetir padrões de estruturas e formalidades da carta que receberam.

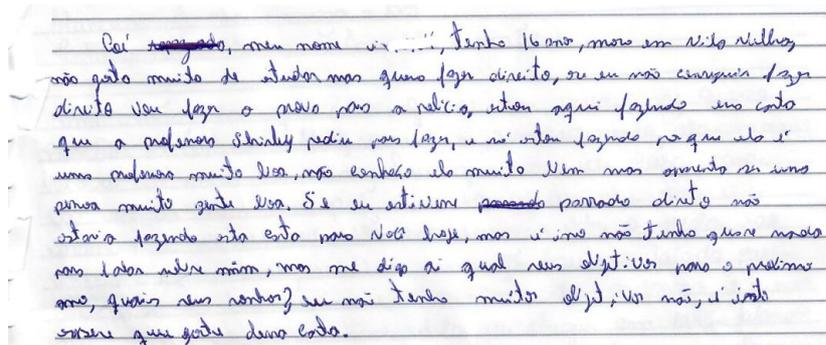
A motivação inicial para os alunos do Ensino Médio escreverem foi, a partir de uma reflexão sobre os desejos pessoais, investigar sobre os sonhos dos pais deles, o que queriam ter sido, e qual teria sido o motivo de não terem realizado o sonho. Tal contexto originou o texto abaixo:

Figura 20 – Texto motivador-Relato de um aluno do Ensino Médio



Fonte: Elaborado por um aluno da EEEFMIMH (2017).

Figura 21 – Primeira carta pessoal de um aluno da UMEF Gil Bernardes



Fonte: Elaborado por um aluno da UMEF Gil Bernardes (2017).

Figura 22 – Resposta à carta pessoal do aluno da UMEF Gil Bernardes

Vale a pena, meu nome é ...
 16 anos, estudo no Turno da Manhã flauta e estive no 1º ANO.
 Fungo para você que esse ano foi um ano de muitas
 mudanças, me adaptando bastante no meu ano letivo,
 mas passei uma matéria que mais foi confusa, em
 matemática. Concordo com você que Shulei é uma
 professora excelente que faz seu máximo para ajudar
 os alunos, tem bastante vontade de vê-la. Meus objetivos
 para o ano que vem é acumular um estágio, pois vou
 iniciar a graduação e meu contrato acaba esse ano e logo está
 no 2º ANO. Te desejo boa sorte no seu ensino médio,
 muito sucesso!
 Abraço.

Fonte: Elaborado por um aluno da EEEFMIMH (2017).

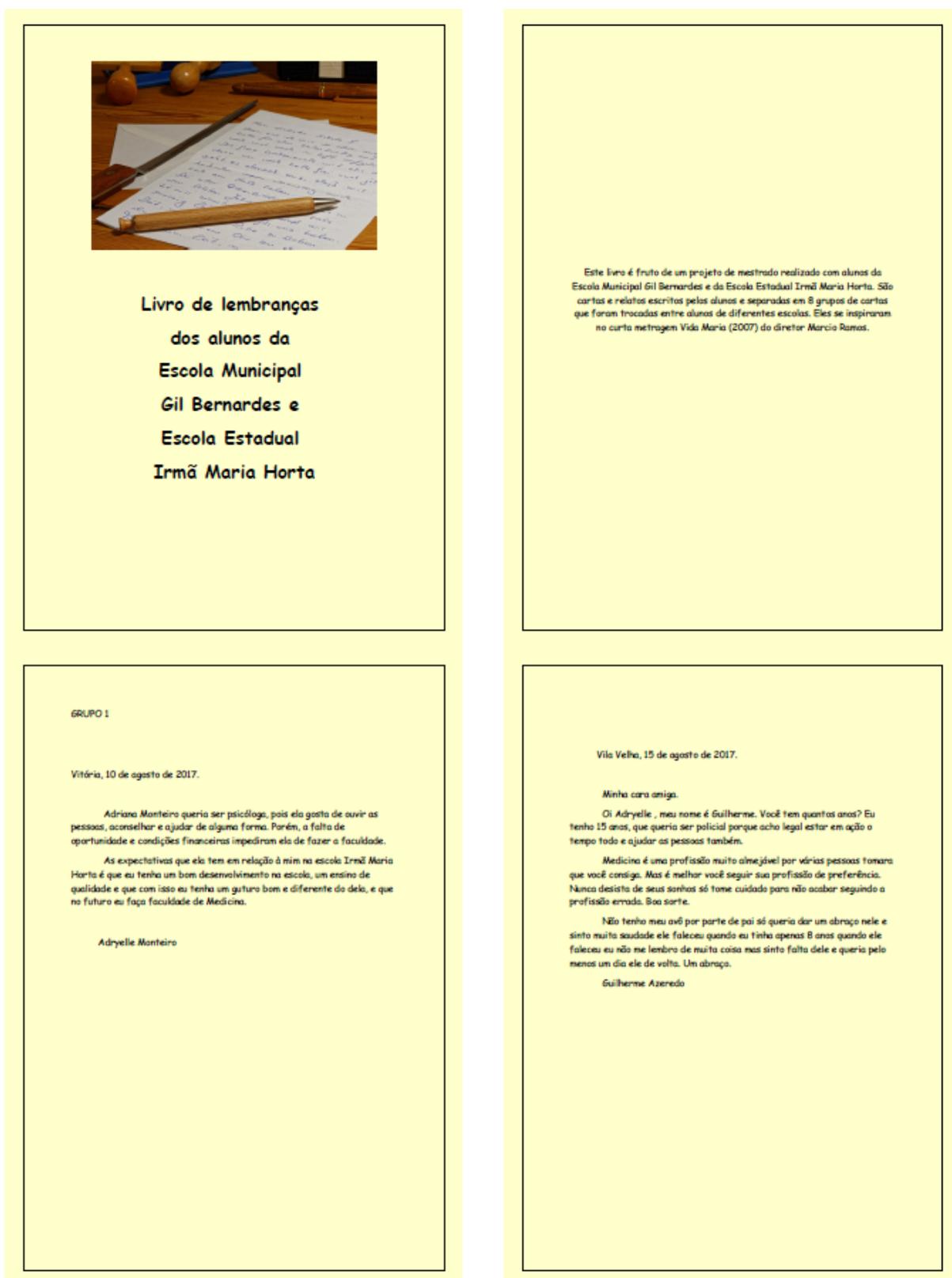
Figura 23 – Segunda carta pessoal de um aluno da UMEF Gil Bernardes a partir dos roteiros

Vale a pena, compenso que esse ano foi um ano muito bom
 para mim, pois não perdi por os estudos depois que comecei a
 sair a estudar, e por causa de outras coisas que aconteciam no meio
 do ano, não fiz muito quanto para os estudos, mas não tem nada
 que não se adicione a noite para adaptar meus estudos por que
 estão muito atrasados, mas é isso...
 É o que não gosto de fazer nos finais de semana?
 Continuar de fazer faculdade após o ano?
 Eu particularmente gosto de fazer o curso, mas é muito estressante
 mas eu vou fazer isso sim.
 Então, é isso, um ótimo natal e um Feliz ano novo
 Abraço

Fonte: Elaborado por um aluno da UMEF Gil Bernardes (2017).

Todos os textos dos alunos das duas escolas geraram o livro de reflexões, que está no anexo desta dissertação de mestrado.

Figura 24 – Livro de Lembranças

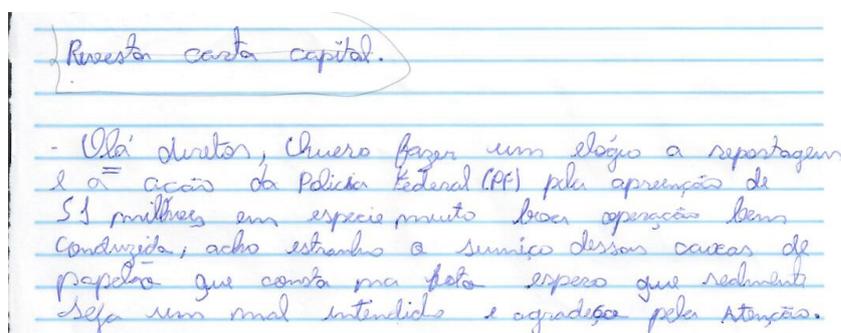


Fonte: Elaborado por alunos da UMEF Gil Bernardes (2017).

4.7.3 Textos das cartas do leitor

No que se refere ao gênero carta do leitor, os alunos não conseguiram as identificar nos materiais disponibilizados nas oficinas. Quando descobriram com auxílio do professor, fizeram muitos questionamentos sobre a diferença entre as cartas pessoais e as cartas do leitor. Assim sendo, a professora solicitou que os alunos rascunhassem uma carta do leitor, a partir de uma notícia ou reportagem escolhida por eles. Como os alunos já conheciam os elementos linguísticos da carta pessoal, tentaram repetir tais estruturas na carta do leitor.

Figura 25 – Primeira produção de uma carta do leitor



Fonte: Elaborado por um aluno da UMEF Gil Bernardes (2017).

Na segunda produção, já conhecendo os elementos estruturais e os textos, e conscientes do objetivo que uma carta do leitor propõe, começaram a produzir textos mais adequados, como é possível observar abaixo:

Figura 26 – Segunda produção de carta do leitor de um aluno da UMEF Gil Bernardes a partir dos roteiros

Ais.
 Diretora de Recreação
 Revista Carta Capital
 Senhor diretor

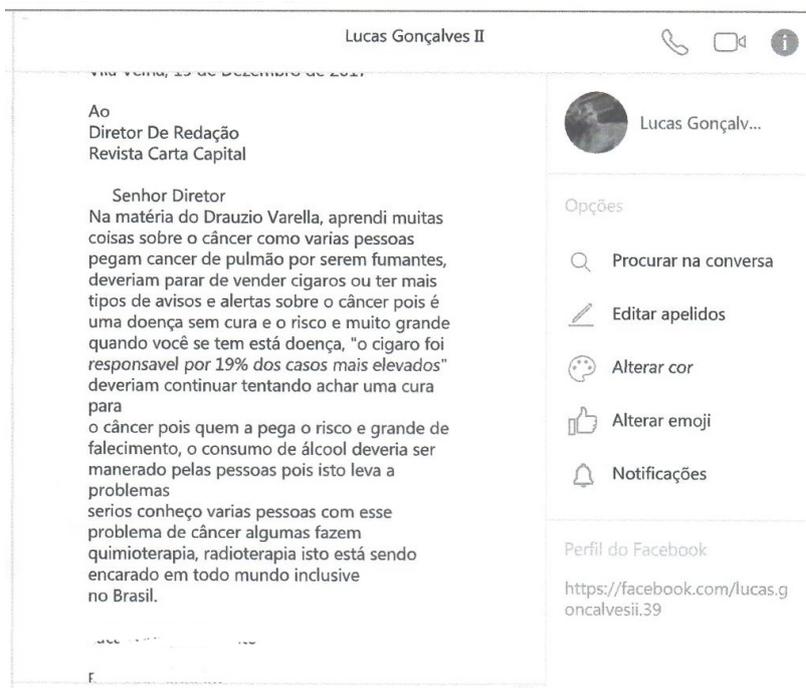
Na matéria do Deaglio Varella, aprendi muitas coisas sobre o câncer como muitas pessoas pegam câncer de pulmão por serem fumantes, deveriam parar de fumar e parar com mais tipos de coisas sobre o câncer pois é uma doença sem cura e o risco é muito grande quando você se tem essa doença que pode tirar vidas, "o cigarro foi responsável por 19% dos casos mais elevados" deveriam continuar tentando achar uma cura para o câncer pois quem a pega a risco de falecimento é grande, o consumo de álcool deveria ser mantido pois isto leva a problemas sérios, começa nascer pessoas com este problema de câncer algumas fazem quimioterapia, radioterapia isto está sendo encorajado em todo mundo inclusive no Brasil.

Rua:
 cidade:
 telefone:

Fonte: Elaborado por um aluno da UMEF Gil Bernardes (2017).

Por fim na última produção, é possível observar que os alunos se apropriaram da estrutura do gênero, porém o aspecto argumentativo não foi muito bem desenvolvido, mas entenderam que poderiam elogiar. Assim depois de algumas refacções dos textos produziram cartas como as que seguem abaixo:

Figura 27 – Produção final de uma carta do leitor por um aluno da UMEF Gil Bernardes a partir dos roteiros



Fonte: Elaborado por um aluno da UMEF Gil Bernardes (2017).

4.7.4 Textos das receitas

É possível observar que a primeira produção textual não apresentava as características das receitas culinárias. Logo, os alunos que receberam os textos não conseguiram produzir os pratos propostos por eles.

Figura 28 – Primeira produção da receita de melão recheado.

MELÃO

PROPRIEDADES:

O MELÃO É UMA FRUTA DO MELOEIRO, PLANTA PERTENCENTE À MESMA FAMÍLIA DA MELÂNCIA E DO PEPINO. É ORIGINÁRIO DA ÁFRICA E DA ÁSIA. RICO EM VITAMINAS DO COMPLEXO B, PROVÍTIMINA A, FIBRAS E SOBRETUDO, EM ÁGUA (90%). O MELÃO É TAMBÉM MUITO RICO EM BIOFLAVONOIDES, QUE SÃO EXCELENTES FONTES DE ANTIOXIDANTES E ANTI-INFLAMATÓRIOS

MELÃO RECHEADO

INGREDIENTES:

1 CAIXA DE GELATINA DE TANGERINA OU FRAMBOESA

1 XÍCARA DE ÁGUA FERVENTE

3/4 DE XÍCARA DE ÁGUA FRIA

1 MELÃO MÉDIO

1 XÍCARA DE SALADA DE FRUTAS



Fonte: Elaborado por alunos da UMEF Gil Bernardes (2017).

Figura 29 – Primeira Produção da receita de doce de banana

Banana:



A banana é uma fruta rica em fibras, potássio, vitaminas C e A.

A banana não possui sementes, ela é um fruto sem fecundação prévia.

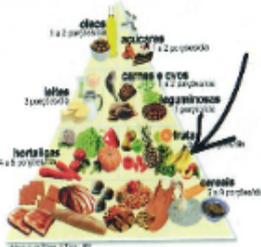
Aproximadamente, 70% deste fruto é composto por água.

São muito utilizadas na culinária de centenas de países. São consumidas ao natural, fritas, cozidas e assadas.

Banana:



Na pirâmide alimentar a banana é um alimento regulador. Os alimentos reguladores são basicamente alimentos de origem vegetal como frutas e verduras porque fornecerem ao organismo vitaminas, minerais, fibras e água que regulam o seu funcionamento.



Alunos:

(a) Página 1
(b) Página 2

Fonte: Elaborado por alunos da UMEF Gil Bernardes (2017).

Assim sendo, com a implementação da sequência didática, os alunos conseguiram produzir o gênero pretendido com o tipo textual adequado, e os estudantes que recebe-

ram o folder conseguiram preparar o prato, e ainda conseguiram fazer um vídeo com a receita.

Figura 30 – Segunda produção da receita 1.

Preparo

Preparo:
Dissolva a gelatina na água fervente e junte a água fria. Leve a geladeira até engrossar bem.
Descasque o melão deixando o inteiro.
Corte uma fatia numa ponta e retire cuidadosamente as sementes.
Reserve a fatia cortada.
Escorra bem o melão.
Mantenha o em pé apoiado em uma vasilha.
Junte as frutas à gelatina bem grossa e encha o melão com a ajuda de uma colher.
Coloque por cima a fatia reservada do melão e prenda com palitos.

Tempo de preparo

Aproximadamente 4 minutos para fazer a receita e depois leve a geladeira um dia para o outro.

Ingredientes

1 caixa de gelatina de cereja
1 xícara de água fervente
3/4 de xícara de água fria
1 melão médio
0,385g de banana
100g de goiaba
450g de manga rosa

Valor da receita

Gelatina cereja	1.19c
Melão	2.70c
Banana 0,385g	0.86c
Goiaba 100g	1.20c
Manga rosa 450g	1.73c
Valor total =	7,68c



Melão Recheado



Fonte: Elaborado por alunos da UMEF Gil Bernardes (2017).

Figura 31 – continuação da segunda produção da receita 1.



Origem do melão

A origem do melão ocorreu no Sul de África ou na Ásia. Actualmente produzem-se 19 milhões de toneladas e o principal país exportador é a Espanha.

Quantidade de lixo da receita:

foram aproximadamente 350g de lixo acumulado, sendo 330g de casca das frutas e 20g da embalagem da gelatina.

Grupo 3 reguladores

Os alimentos reguladores, são os alimentos que regulam as funções do organismo. São ricos em vitaminas e sais minerais. Atuam sobre o sistema imunológico, regulam a digestão, a circulação sanguínea e proporcionam o bom funcionamento dos intestinos, pois são ricos em fibras.

Pyramide Alimentar



benefícios do melão

O melão é rico em vitaminas A, C e do complexo B. Todas estas são benéficas ao organismo por favorecerem a proteção do sistema imunológico, darem energia e ainda cuidarem da pele e dos cabelos.

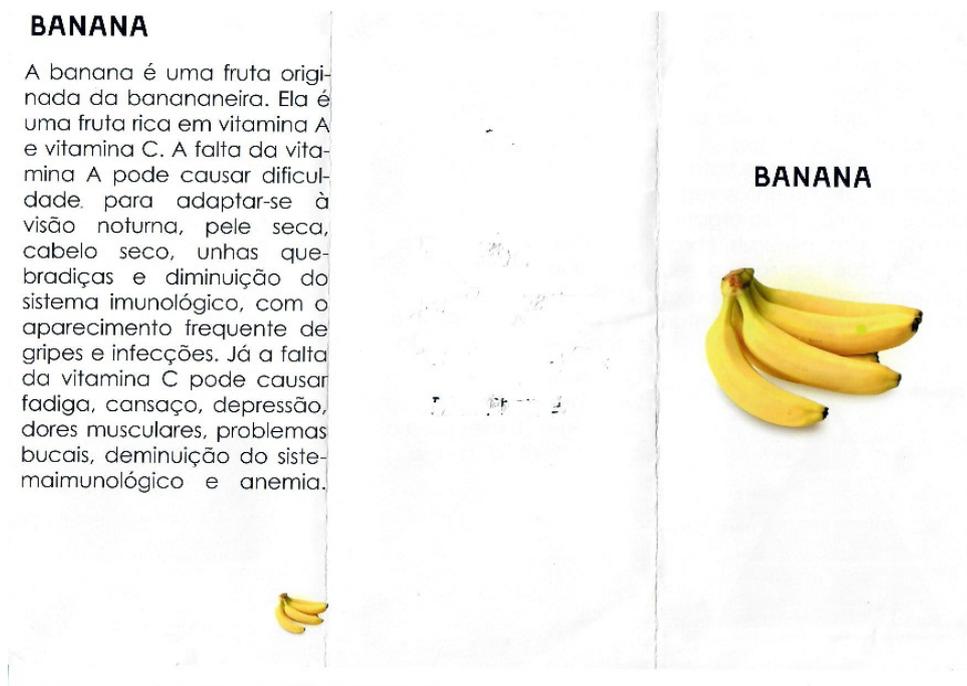
Na fruta também são encontrados biotavinoides, excelentes fontes de antioxidantes e anti-inflamatórios naturais. Já os carotenóides presentes diminuem os riscos de várias doenças, como as do sistema cardiovascular.

Malefícios do melão ao nosso organismo

Pessoas que já estão consumindo algum tipo de anticoagulante devem conversar com seu médico antes de consumir a fruta. Há casos de pessoas que foram contaminadas pela listéria, uma bactéria que pode causar problemas intestinais. Escolher bem um melão e lavar de bem e higienizar antes de comer as melancias dessa fruta.

Fonte: Elaborado por alunos da UMEF Gil Bernardes (2017).

Figura 32 – Segunda produção da receita 2.



Fonte: Elaborado por alunos da UMEF Gil Bernardes (2017).

Figura 33 – continuação da segunda produção da receita 2.

A banana na pirâmide alimentar encontra-se nos alimentos reguladores. Os alimentos reguladores são basicamente alimentos de origem vegetal como frutas e verduras. Os alimentos reguladores fornecem ao organismo vitaminas, minerais, fibras e água que regulam o seu funcionamento. Veja abaixo na pirâmide alimentar:

Pirâmide Alimentar

Acervos Energéticos
Alimentos Reguladores
Alimentos Energéticos

Grupo 7
Grupo 6
Grupo 4
Grupo 2
Grupo
Água e líquidos

Grupo 8
Grupo 5
Grupo 3

Doce de Banana:
Ingredientes:
· 170g de açúcar
· 5 bananas (850g)
· 250ml de água
Modo de Preparo:
Em uma panela coloque o açúcar em fogo baixo, quando ele caramelizar junte todos os ingredientes. Quando a calda estiver escura, o doce estará pronto.
O doce ficará pronto em 25 mins, 5 mins para o preparo e 20 mins para o cozimento.

O valor para fazer esta receita é de R\$ 2,90 sendo R\$2,55 para 850g de banana e R\$0,35 para 170g de açúcar.

A quantidade de lixo produzido foi de 185g que foram as cascas de banana.

Foto do doce pronto.

Fonte: Elaborado por alunos da UMEF Gil Bernardes (2017).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A junção de gêneros discursivos e sequência didática mostrou-se extraordinária para produção de textos orais e escritos, principalmente com a interação entre as disciplinas, pois os alunos puderam perceber que a produção de textos pode acontecer em qualquer aula.

Após a conclusão das oficinas, foi possível constatar que a produção de textos vinculada aos gêneros discursivos se constitui como excelente ferramenta de trabalho em sala de aula, mesmo porque o professor consegue expressamente definir as condições de produção dos textos, e conforme Geraldi (1997) fazer os alunos conhecer o que dizer, como dizer e para quem dizer para produção de textos eficientes. No entanto, a prática de produção desvinculada de uma metodologia não surte o efeito esperado, mesmo que o professor desenvolva atividades de produção vinculadas com os gêneros discursivos, isto porque o trabalho fica sem uma sequenciação de objetivos claros. Neste viés, a sequências didáticas são extraordinárias ferramentas para a produção de textos eficiente e adequadas dentro da escola. Sendo possível responder positivamente às indagações feitas na página 65 deste trabalho.

Mas isso não significa que tudo ocorreu conforme o planejado. Alguns professores se comprometiam a desenvolver as atividades de produção de texto em uma perspectiva interdisciplinar, mas na prática não conseguiam fazer. Este obstáculo era puramente institucional, pois além de muitos professores cumprirem carga horária em mais de uma escola, não houve, durante a execução do projeto, nenhum momento disponibilizado para o planejamento das atividades coletivas, os planejamentos eram realizados pela pesquisadora separadamente com cada professor em seu respectivo dia de planejamento. Ora como ser interdisciplinar sozinho? Além desse problema, muitos colegas de profissão não conheciam a matriz curricular da sua disciplina, logo o principal guia para as aulas era o livro didático. Como a pedagoga era recém-contratada, a pesquisadora se dirigiu à Secretaria Municipal de Educação, chegando lá descobriu que a matriz curricular é de 2008, ou seja, uma década atrás. Assim, apesar do documento está em consonância com os PCNs, não traz qualquer proposta de interdisciplinaridade. Na organização curricular do município apenas é mencionado que a interdisciplinaridade será desenvolvida por meio de projetos com o objetivo de tratar dos temas transversais.

Assim sendo, na prática das oficinas, algumas atividades que deveriam ser implementadas, acabaram por não se realizar. Por exemplo: as biografias dos candidatos à direção tinham o objetivo de articular com a comunidade e com os alunos o exercício de cidadania. Ocorre que os candidatos começaram a insinuar que os alunos estariam fazendo campanha e que isso iria prejudicar o pleito. A ideia era o contrário. Assim, diante do cenário de crise adaptou-se a sequência didática para que os alunos fizessem

a biografia do artista Homero Massena. Nessa oficina, o propósito de trabalhar os temas transversais e interdisciplinaridade ficou diluído.

No que se refere à questão das cartas, o objetivo era o trabalho integrado das disciplinas, mas os colegas não conseguiram desenvolver as atividades de forma integrada, pois, segundo eles, teria tido muito feriado na quinta-feira e sexta-feira. E era preciso fechar as notas para que inspeção não fosse à escola novamente. A inspeção na escola era o maior medo dos professores e pedagoga. Assim sendo, a produção das cartas acabou se realizando apenas nas aulas de Língua Portuguesa, às vezes, nas aulas dos professores que faltavam ou chegavam atrasados. O que passou a ser comum na escola, porque com o fechamento de duas turmas os professores necessitavam trabalhar em pelo menos duas escolas.

Por fim, a oficina do gênero receita foi a que mais obteve adesão de professores e pôde ser desenvolvida em várias aulas, com idas ao laboratório. Nesta oficina, especialmente, os professores de Português e Matemática deram aulas juntos.

Diante desse cenário, pode-se afirmar que o exercício da interdisciplinaridade nas escolas é um trabalho hercúleo, pois a falta de tempo para planejamento, como também a carga horária do professor, não permiteM que os docentes consigam sentar e construir uma escola interdisciplinar. Ademais disso, a adoção do livro didático como currículo não tem propiciado atividades interdisciplinares, pois contínua cada um no seu espaço. Além disso, as práticas de contatos entre as disciplinas ocorrem eventualmente, voltando-se em seguida ao saber fragmentado. Portanto, ante a isso, é possível afirmar que a integração curricular acontece com mais frequência, pois as barreiras dos currículos e das disciplinas permanecem insistentemente. Ser interdisciplinar custa caro e gasta tempo. E infelizmente a barreira do tempo, espaço e currículo na escola é muito eficiente.

Por fim, os resultados apresentados indicaram, apesar da dificuldade de integração das disciplinas devido à não previsão da interdisciplinaridade nas matrizes curriculares dos órgãos públicos analisados, o quão proveitoso pode ser a tarefa de produção de textos a partir de gêneros discursivos envolvendo diversas disciplinas, principalmente se puderem ter seus conteúdos explorados no processo das sequências didáticas. Para tanto, torna-se importante mais pesquisas que abordem tal temática, com intuito de mostrar aos estudiosos, como Aires (2011), que dependendo do modelo de escola, é possível repensar o modelo imposto pelo tradicionalismo da escola, buscando-se a integração, com foco na interdisciplinaridade.

REFERÊNCIAS

- AIRES, Joanez Aparecida. Integração curricular e interdisciplinaridade: sinônimos? *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 215–230, jan. 2011.
- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Maria E. G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Mantins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARCELLOS, Caco. Gravidez na adolescência. *O Globo*, São Paulo, 6 de dezembro 2017. Disponível em: <<http://g1.globo.com/profissao-reporter/videos/t/integras/v/profissao-reporter-gravidez-na-adolescencia-06122017/6340150>>. Acesso em: 07 de dezembro de 2017.
- BEAUGRANDE, Robert de; DRESSLER, Wolfman U. *Introducion to text linguistic*. 1. ed. new york: longman, 1981.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais. Língua Portuguesa: 5^a. a 8^a. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 2001. 2^a impressão.
- CEREJA, Willian; COCHAR, Thereza. *Português Linguagens*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & educação*, Pannonica, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 177–229, 1990.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011. (Coleção As faces da lingüística aplicada).
- DOLZ, J. et al. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *Gêneros orais e escritos na escola*, Mercado de Letras, Campinas, p. 95–128, 2004.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Os gêneros escolares- Das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1999. (Coleção As faces da lingüística aplicada).
- FAZENDA, Ivani C. A. *Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa*. 10. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2002.

- FAZENDA, Ivani C. A. *Didática e interdisciplinaridade*. São Paulo: Papyrus Editora, 2008.
- FAZENDA, Ivani C. A. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2014.
- FLAUSINO, Rogério; MELLO, Fernanda. O que eu também não entendo. In: _____. *Oxigênio*. Produção: Marcelo Sussekind. Rio de Janeiro: Sony Music/Chaos, 2000.
- FURTADO, Viviane Ferreira. *Educação Ambiental, Língua Portuguesa e Biologia: Proposta de Sequência Didática para o Ensino Médio*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciência e Matemática) — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Jataí, 2016.
- GARCIA, Joe. A interdisciplinaridade segundo os pcns. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 17, n. 35, p. 363–378, 2008.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula. 10ª Impressão*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- HOLZMAN, Lois Hood. Pragmatismo e materialismo dialético no desenvolvimento da linguagem. In: DANIELIS, H. (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002. cap. 5, p. 83–109.
- ISTOÉ. Brasileiros do ano 2017. Ed. Três, São Paulo, n. 2503, p. 20, 06 dez. 2017.
- JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. 1. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- KAUFMAN, Ana Maria; RODRÍGUEZ, Maria Elena. *Escola, leitura e produção de textos*. Tradução de Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- KLEIMAN, Angela Bustos. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. 7. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.
- KOCH, Ingedore G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- KOCH, Ingedore G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- KOCH, Ingedore G. V.; ELIAS, Vanda M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- KOCH, Ingedore G. V.; ELIAS, Vanda M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- KOCH, Ingedore G. V.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LEAL, Telma F. et al. *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2008. cap. 4, p. 45–76.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. 7. ed. São Paulo: Artmed, 2007.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes plano decenal de educação para todos. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*, Midiamix, São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

MEURER, J. L. et al. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2005.

MOREIRA, Marco A.; ROSA, Paulo R. S. Pesquisa em ensino: métodos qualitativos e quantitativos. *Subsídios metodológicos para o professor pesquisador em ensino de ciências*, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/~moreira/Subsidios11.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

NOVAES, Maria Stella. *O fantasma do Convento*. 1. ed. São Paulo: FTD, 1968.

ORGULHO e Preconceito. Direção: Joe Wright. Reino Unido, Estados Unidos, França: Studio Canal Working Title Films, 2005. 1 filme (128 min), son., color., 35 mm.

PARANÁ. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor pde produções didático-pedagógicas. Curitiba: SEED/Secretaria de Educação Fundamental, v. 6, 2016. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unespar-paranavai_port_pdp_erenice_bezerra_dos_santos.pdf>. Acesso em: 07 de agosto de 2017.

RATATOUILLE. Direção: Brad Bird. EUA: Walt Disney Pictures, Pixar Animation Studios, 2007. 1 filme (111 min), son., color.

RÉ, Alessandra D. et al. A pesquisa em aquisição da linguagem: teoria e prática. In: RÉ, Alessandra del (Org.). *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

RUSSO, Renato. Eduardo e mônica. In: _____. *Dois*. Produção: Mayrton Bahia. São Paulo: EMI, 1986. 1 disco sonoro (45 min), 33 1/3 rpm, estero, 12 pol.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Tradução de Cláudia Schilling. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Benil; SAMPAIO, Raul. A carta. In: _____. *Renato Russo Presente*. Produção: Marcelo Fróes. Participação Especial: Erasmo Carlos. São Paulo: EMI, 2003.

SANTOS, Leonnor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. *Análise e Produção de texto*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

SCHNEIDER, Eduarda Maria; MEGLHIORATTI, Fernanda Aparecida; OLIVEIRA, JMP de. Uma proposta de sequência didática interdisciplinar para o ensino fundamental. *IV SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO XXIV SEMANA DA PEDAGOGIA, Cascavel. Anais... UNIOESTE*, 2014.

SILVA, V. L. P. P. Variações tipológicas no gênero textual carta. In: KOCH, I. V.; BARROS, K. S. M. de (Orgs.). *Tópicos em linguística de texto e análise da conversação*. Natal: EDUFRN, 1997. p. 118–124.

SILVEIRA, Valfrido Nunes e Maria Inez. Da escrita para a escrita: processos de retextualização na carta do leitor. *Revista Letras Raras*, v. 6, n. 2, 2017. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/viewFile/761/518>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. In: _____. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2000.

VARELLA, Drauzio. Prevenção do câncer. Ed. Confiança, São Paulo, n. 981, p. 65, 06 dez. 2017.

VIDA Maria. Direção: Marcio Ramos. 3º Prêmio Ceará de Cinema e Vídeo. Ceará: Trio Filmes, VIACG, 2006. 1 filme (9 min), son., color., 35 mm.

VILA VELHA. Secretaria Municipal de Educação. *Diretriz Curricular de Língua Portuguesa do Município de Vila Velha*. Vila Velha, ES, 2008.

VILA VELHA. Secretaria Municipal de Educação. Unidade Municipal de Ensino Fundamental Gil Bernardes. *Projeto Político Pedagógico da UMEF Gil Bernardes*. Vila Velha, ES, 2008.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE A – Termo de Assentimento

PESQUISA: Produção textual no 9.º ano do Ensino Fundamental II-uma proposta de trabalho envolvendo disciplinas de áreas diferentes-integração curricular e interdisciplinaridade.

MESTRANDA: Shirlei Cristiane Araujo de Freitas

ORIENTADORA DA PESQUISA: Prof^a Dr^a Edna dos Reis

Termo de Assentimento

Eu, _____, de número de CPF _____ responsável pelo aluno(a) _____, matrícula _____ do 9.º ano do Ensino Fundamental da UMEF Gil Bernardes, autorizo a participação desse educando na pesquisa “Produção textual no 9.º ano do Ensino Fundamental II- uma proposta de trabalho envolvendo disciplinas de áreas diferentes- integração e interdisciplinaridade” – do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, campus Vitória, conduzida pela pesquisadora Shirlei Cristiane Araújo de Freitas, que será realizada no campus Vitória. Entendo que neste estudo o aluno irá realizar atividades dentro e fora da escola, com o objetivo de conhecer e reproduzir os gêneros textuais eficientes tendo como impulso a integração e interdisciplinaridade, facilitando a produção textual, exercitando a revisão coletiva de textos e criando uma rádio escolar como produto final, a partir da análise das potencialidades do rádio no espaço escolar e suas interlocuções com a formação do cidadão crítico, em articulação com as necessidades educativas de uma escola básica do município de Vila Velha. Sei que poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes, para obter informações específicas sobre a aprovação deste projeto ou qualquer outra informação que for necessária através do e-mail etica.pesquisa@ifes.edu.br ou pelo telefone (27) 33577518, bem como com a pesquisadora na Diretoria de Ensino do Campus Vitória ou pelo telefone (27) 992791090. Ficam claros para mim que, embora mínimos, sempre há a possibilidade de pequenos riscos ao participar da pesquisa, bem como o desagrado com algo que alguém diga ou faça. Também tenho ciência de que a pesquisa pode trazer inúmeros benefícios para o aluno, para a escola e para a sociedade. Sei ainda que há garantia de que as informações e o uso de imagens (caso necessário) serão confidenciais e divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo da participação do aluno.

Vitória, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do Responsável pelo Participante

APÊNDICE B – Questionário aplicado aos alunos sobre produção textual

PESQUISA: Produção Textual no 9.º Ano do Ensino Fundamental II - Uma Proposta de Trabalho Envolvendo Disciplinas de Áreas Diferentes - Integração Curricular e Interdisciplinaridade.

MESTRANDA: Shirlei Cristiane Araujo de Freitas

ORIENTADORA DA PESQUISA: Prof^a Dr^a Edna dos Reis

QUESTIONÁRIO PARA ALUNO

Nome: _____

Escola: _____

Turma: _____

Data: _____

Prezado Aluno,

Este questionário faz parte de uma pesquisa que está sendo realizada no Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, do Instituto Federal Tecnológico (IFES), sobre a função motivadora do trabalho entre as disciplinas para o desenvolvimento de atividades de produção de textos na escola.

Para que possamos alcançar os objetivos propostos, é importante que você preencha os dados solicitados com muita atenção e responsabilidade, sendo o mais verdadeiro possível.

1. Você teve aulas de redação no ano passado?

Sim Não

2. Quantas redações realizou por mês?

0 1 2 3 4 ou mais

3. Havia um dia específico na semana para aula de redação?

Sim Não

4. Havia discussão oral do tema da redação antes de escrever?

Sim Não

5. A produção de texto era sempre escrita?

Nunca Sempre Às vezes

6. Como era a produção de texto oral?

Não havia Havia Pouco Ocorria em outras disciplinas

7. Como eram as aulas?

8. O que vocês consideram como condições necessárias para que a produção de texto possa acontecer de forma adequada?

APÊNDICE C – Exemplo de questionário respondido pelo aluno

1. Você teve aulas de redação no ano passado?
 Sim (....) Não

2. Quantas redações você realizou por mês?
 0 1 2 3 4 ou mais

3. Havia um dia específico na semana para aula de redação?
 Sim () Não

4. Havia discussão oral do tema da redação antes de escrever?
 Sim () Não

5. A produção de texto era sempre escrito?
 Nunca Sempre () Às vezes

6 Como era a produção de texto oral?
 Não havia Havia pouco () Ocorria em outras disciplinas

6. Como eram as aulas?
 A professora apresentava um tema ou as vezes, filmes para depois elaborar um texto

nome: *Guilherme Gasparini Severina*
 Série: *9º ano B*

APÊNDICE D – Questionário aplicado ao professor sobre interdisciplinaridade

PESQUISA: Produção Textual no 9.º Ano do Ensino Fundamental II - Uma Proposta de Trabalho Envolvendo Disciplinas de Áreas Diferentes - Integração Curricular e Interdisciplinaridade.

MESTRANDA: Shirlei Cristiane Araujo de Freitas

ORIENTADORA DA PESQUISA: Prof^a Dr^a Edna dos Reis

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

Prezado colega professor,

Este questionário faz parte de uma pesquisa que está sendo realizada no Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, do Instituto Federal Tecnológico (IFES), sobre a função motivadora do trabalho entre as disciplinas para o desenvolvimento de atividades de produção de textos na escola.

Para que possamos alcançar os objetivos propostos, é importante que o senhor (a) preencha os dados solicitados com muita atenção e reponsabilidade, sendo o mais verdadeiro possível.

Escola: _____

Professor: _____

Área de Atuação: _____

1. Como você define interdisciplinaridade?

Interação entre disciplinas	
Relação entre duas ou três disciplinas	
Trabalho em conjunto	

2. Você realiza ou já realizou atividades interdisciplinares?

Sim
Não

3. Quais são as disciplinas que mais fazem atividades de interdisciplinaridade na escola? (Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Biologia, Sociologia e Filosofia). (Responda de acordo com sua área de atuação, podendo citar a sua). Cite pelo menos 3 disciplinas:

4. Você acha que a interdisciplinaridade ajuda a desenvolver melhor a aprendizagem do aluno?

Sim

Não

5. Em sua opinião, quais são as disciplinas que mais facilitam um trabalho interdisciplinar com sua disciplina? Cite duas disciplinas.

6. Você gostaria de fazer minicurso sobre práticas interdisciplinares?

Sim

Não

APÊNDICE E – Exemplo de questionário respondido pelo professor sobre Interdisciplinaridade

QUESTIONÁRIO SOBRE PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NA SALA DE AULA

Professor: Katia Valenka Azevedo

Área de atuação: História

1. Como você define interdisciplinaridade?

Relação entre disciplinas	<input checked="" type="checkbox"/>
Relação entre duas ou três disciplinas	<input type="checkbox"/>
Trabalho em conjunto	<input type="checkbox"/>

2. Você realiza ou já realizou atividades interdisciplinares?

Sim <input checked="" type="checkbox"/>
Não <input type="checkbox"/>

3. Quais são as disciplinas que mais fazem interdisciplinaridade com Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Biologia, Sociologia e Filosofia? (responda de acordo com sua área de atuação). Cite pelo menos 5 disciplinas:

<u>Geografia</u>
<u>Português</u>
<u>Biologia</u>
<u>Arte</u>

4. Você acha que a interdisciplinaridade ajuda a desenvolver melhor a aprendizagem do aluno?

Não <input type="checkbox"/>
Sim <input checked="" type="checkbox"/>

5. Em sua opinião, quais são as disciplinas que mais facilitam um trabalho interdisciplinar? Cite duas disciplinas.

<u>Geografia</u>
<u>Português</u>

6. Você gostaria de fazer um minicurso sobre práticas interdisciplinares?

Sim <input checked="" type="checkbox"/>
Não <input type="checkbox"/>

Obrigada pela participação.

ANEXO A – Biografia de Rubem Braga

Rubem Braga, (1913-1990) foi um escritor e jornalista brasileiro. Tornou-se famoso como cronista de jornais e revistas de grande circulação no país. Foi correspondente de guerra na Itália e Embaixador do Brasil em Marrocos. Rubem Braga (1913-1990) nasceu em Cachoeiro do Itapemirim, no Espírito Santo, no dia 12 de janeiro de 1913. Seu pai, Francisco Carvalho Braga era proprietário do jornal Correio do Sul. Iniciou seus estudos em sua cidade natal. Mudou-se para Niterói, Rio de Janeiro, onde concluiu o ginásio no Colégio Salesiano. Em 1929, escreveu suas primeiras crônicas para o jornal Correio do Sul. Ingressou na Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, em seguida transferiu-se para Belo Horizonte, onde concluiu o curso, em 1932. Nesse mesmo ano, iniciou uma longa carreira de jornalista, que começou com a cobertura da Revolução Constitucionalista de 32, para um jornal de Belo Horizonte. Em 1936, lançou seu primeiro livro de crônicas, “O Conde e o Passarinho”. Foi casado com a militante comunista Zora Seljan, mas nunca se ligou ao partido. Vivia no Rio de Janeiro e trabalhava no “Diretrizes”, semanário de esquerda dirigido por Samuel Wainer. Foi preso duas vezes no Estado Novo, por suas crônicas contra o regime implantado no país. Em Porto Alegre, foi repórter do Correio do Povo e da Folha da Tarde. Em 1944, Rubem Braga foi para a Itália, durante a II Guerra Mundial, quando cobriu como jornalista as atividades da Força Expedicionária Brasileira. No início dos anos 50 se separou de Zora, que lhe deu um único filho Roberto Braga. Entre os anos de 1961 e 1963, Rubem Braga foi embaixador do Brasil no Marrocos, na África. Rubem Braga dedicou-se exclusivamente à crônica, que o tornou popular. Com cronista mostrava seu estilo irônico, lírico e extremamente bem humorado. Sabia também ser ácido e escrevia textos duros defendendo os seus pontos de vista. Fazia crítica social, denunciava injustiças e combatia governos autoritários. Foi investigado durante a ditadura militar por criticar a liberdade de imprensa e a violência praticada em nome da revolução. Rubem Braga reunia em seus livros as diversas crônicas que escrevia, publicou: “O Morro do Isolamento” (1944), “Ai de Ti Copacabana” (1960), “A Traição das Elegantes” (1967), “Recado de Primavera” (1984), “Crônicas do Espírito Santo” (1984), “O Verão e as Mulheres” (1986) e “As Boas Coisas da Vida” (1988), entre outros. Rubem Braga adorava a vida ao ar livre, morava em um apartamento de cobertura, em Ipanema, onde mantinha um jardim completo, com pitangueiras, passarinhos, e tanques de peixes. Nos últimos tempos, publicava suas crônicas aos sábados no jornal O Estado de São Paulo. Foram 62 anos de jornalismo e mais de 15 mil crônicas escritas. Rubem Braga faleceu, no Rio de Janeiro, no dia 19 de dezembro de 1990.

ANEXO B – Cartas Pessoais

Modelos de cartas pessoais:**CARTA 1**

Vila Velha, 24 de setembro de 2017.

Meu eterno amor,

O mistério do amor brotou dentro de mim e me tomou por inteiro, minha vontade, meu pensamento, meus atos, já não posso dominá-los. O mistério do amor chegou e se alojou em mim, querido.

Não sei como, nem como foi. Apenas brotou. Ah, e eu que era tão feliz e despreocupada antes, como um barco sozinho no mar. Eu que sentia da vida apenas pequenos momentos felizes. De repente, sentia que não tinha vivido antes e ainda agora eu me pergunto assombrada. Por que não consegui viver antes? Por que tudo isso tinha de acontecer somente agora?

Não sei, apenas aconteceu... Você veio... Não sei de onde... Surgiu... Olhou em meus olhos, sua voz era música aos meus ouvidos. O simples contato de suas mãos fazia tremer todo o meu corpo. Sentia que amava... De repente comecei a notar que havia mais brilho no luar, que havia mais brilho nas estrelas, que a brisa era uma carícia meiga, que o luar era uma benção luminosa.

Eu sorria porque qualquer motivo bobo... Eu não me reconhecia mais... Senti que era amor, e que esse amor era você. Senti que minha vida estava intimamente ligada a sua... por qualquer estranho laço misterioso. E desde então, querido, sou apenas um pouco de você. Um pouco de você que eu amo com toda a força da minha alma. Um pouco de você é tudo para mim... Desde que o mistério nasceu dentro de minha alma, querido...

Um beijo apaixonado,

Manuella.

Fonte: PARANÁ (2016)

CARTA 2

Vitória, 03 de setembro de 2017.

Meu amigo,

Ontem foi um dia maravilhoso. Você esteve comigo o tempo todo, me dando o maior presente que eu poderia sonhar. Estar com você, receber a tua atenção, me fez feliz demais. Adoro seu jeito de ser... Adoro quando “do nada” você diz: você é divina...

Gosto quando me conta sua vida, suas alegrias e também suas dores, isso nos aproxima... Gosto da tua fé, da maneira como vê a vida, de como faz planos para sua vida...Gosto dos teus sonhos, porque são basicamente simples e possíveis...Gosto de você, porque é bom comigo... E me trata como toda amiga gostaria de ser tratada.

Sua amizade me faz a pessoa mais feliz do mundo. Espero que você consiga ser feliz com esse novo namorado. Você precisa de alguém que te faça muito feliz. Você Merece! Dandara.

Fonte: PARANÁ (2016)

CARTA 3

Querido, MEU AMOR,

Perdoa por ontem. Desculpa. Queria te pedir desculpa pela total falta de paciência que eu demonstrei ontem à noite, mas se tem uma coisa que me deixa profundamente irritada, pra não dizer aborrecida e até apavorada, é essa sua história (que se repete sistematicamente) do a gente tem que conversar.

Tudo bem, eu concordo com você: a gente tem que conversar sempre. E é por isso que eu adoro conversar contigo, estar contigo a qualquer hora do dia ou da noite, falar sobre qualquer assunto ou circunstância da maneira mais natural do mundo.

Acho que é por isso que a gente se dá tão bem.

Quero te pedir desculpa pela maneira grossa com que eu interrompi a sua tentativa de conversar um pouco. Também quero pedir desculpas por ter ido embora assim de repente. Mas, meu querido, da próxima vez que você quiser conversar sobre a nossa relação, coloque as coisas mais naturalmente. Não venha com esta conversa “precisamos conversar”, esta é uma frase feita que só afasta e apavora a quem ouve. Esse a gente tem que conversar parece-me muito terrível, mas perdão mais uma vez pelo meu mau-humor exagerado.

Beijo do seu,

BRUNO BASTOS

Fonte: PARANÁ (2016)

CARTA 4

Aos meus filhos,

Queridos Hildita, Aleidita, Camilo, Célia e Ernesto.

Se alguma vez tiverem que ler esta carta, será porque eu não estarei mais entre vocês. Quase não se lembraram de mim e os mais pequenos não recordarão nada. O pai de vocês tem sido um homem que atua, e certamente, leal a suas convicções. Cresçam como bons revolucionários. Estudem bastante para poder dominar as técnicas que permitem dominar a natureza. Lembre-se de que a revolução é o importante e que cada um de nós, sozinho, não vale nada. Sobretudo, sejam sempre capazes de sentir profundamente qualquer injustiça praticada contra qualquer pessoa em qualquer parte do mundo. Essa é a qualidade mais linda de um revolucionário. Até sempre, meus filhos. Espero vê-los, ainda.

Um beijão e um abraço do Papai.

Fonte: PARANÁ (2016)

CARTA 5

Carta Testamento

Mais uma vez, a forças e os interesses contra o povo coordenaram-se e novamente se desencadeiam sobre mim. Não me acusam, insultam; não me combatem, caluniam, e não me dão o direito de defesa. Precisam sufocar a minha voz e impedir a minha ação, para que eu não continue a defender, como sempre defendi, o povo e principalmente os humildes.

Sigo o destino que me é imposto. Depois de decênios de domínio e espoliação dos grupos econômicos e financeiros internacionais, fiz-me chefe de uma revolução e venci. Iniciei o trabalho de libertação e instaurei o regime de liberdade social. Tive de renunciar. Voltei ao governo nos braços do povo. A campanha subterrânea dos grupos internacionais aliou-se à dos grupos nacionais revoltados contra o regime de garantia do trabalho. A lei de lucros extraordinários foi detida no Congresso. Contra a justiça da revisão do salário mínimo se desencadearam os ódios. Quis criar liberdade nacional na potencialização das nossas riquezas através da Petrobrás e, mal começa esta a funcionar, a onda de agitação se avoluma. Eletrobrás foi obstaculada até o desespero.

Não querem que o trabalhador seja livre.

Não querem que o povo seja independente. Assumi o Governo dentro da espiral inflacionária que destruía os valores do trabalho. Os lucros das empresas estrangeiras alcançavam até 500% ao ano. Nas declarações de valores do que importávamos existiam fraudes constatadas de mais de 100 milhões de dólares por ano. Veio a crise do café, valorizou-se o nosso principal produto. Tentamos defender seu preço e a resposta foi uma violenta pressão sobre a nossa economia, a ponto de sermos obrigados a ceder.

Tenho lutado mês a mês, dia a dia, hora a hora, resistindo a uma pressão constante, incessante, tudo suportando em silêncio, tudo esquecendo, renunciando a mim mesmo, para defender o povo, que agora se queda desamparado. Nada mais vos posso dar, a não ser meu sangue. Se as aves de rapina querem o sangue de alguém, querem continuar sugando o povo brasileiro, eu ofereço em holocausto a minha vida.

Escolho este meio de estar sempre convosco. Quando vos humilharem, sentireis minha alma sofrendo ao vosso lado. Quando a fome bater à vossa porta, sentireis em vosso peito a energia para a luta por vós e vossos filhos. Quando vos vilipendiarem, sentireis no pensamento a força para a reação. Meu sacrifício vos manterá unidos e meu nome será a vossa bandeira de luta. Cada gota de meu sangue será uma chama imortal na vossa consciência e manterá a vibração sagrada para a resistência. Ao ódio respondo com o perdão. E aos que pensam que me derrotaram respondo

com a minha vitória. Era escravo do povo e hoje me liberto para a vida eterna. Mas esse povo de quem fui escravo não mais será escravo de ninguém. Meu sacrifício ficará para sempre em sua alma e meu sangue será o preço do seu resgate. Lutei contra a espoliação do Brasil. Lutei contra a espoliação do povo. Tenho lutado de peito aberto. O ódio, as infâmias, a calúnia não abateram meu ânimo. Eu vos dei a minha vida. Agora vos ofereço a minha morte. Nada receio. Serenamente dou o primeiro passo no caminho da eternidade e saio da vida para entrar na História.

(Rio de Janeiro, 23/08/54 - Getúlio Vargas)

Fonte: PARANÁ (2016)

ANEXO C – Matéria que originou as duas cartas do leitor

Figura 34 – Drauzio Varella - Prevenção do Câncer.

Saúde/QI

DRAUZIO VARELLA

Prevenção do câncer

► **Quase metade das mortes por câncer está relacionada ao estilo de vida, hábitos, vícios, dieta**

O câncer é uma doença passível de prevenção. Acaba de ser publicado o estudo mais completo sobre a proporção do número de casos e de mortes por câncer, atribuíveis a fatores de risco modificáveis.

Com base num levantamento de dados do Center for Disease Control and Prevention (CDC), dos Estados Unidos, os autores estimaram a incidência e as mortes por 26 tipos de câncer, em mulheres e homens com mais de 30 anos, associadas à exposição aos seguintes fatores dependentes do estilo de vida: cigarro, fumo passivo, excesso de peso, abuso de álcool, baixo consumo de frutas, vegetais e fibras, baixa ingestão de cálcio, inatividade física, consumo de carne vermelha e de carne processada, radiações ultravioleta e seis tipos de infecções por germes relacionados com o câncer. Excluindo-se os cânceres de pele não melanoma, 42% dos tumores malignos incidentais e 45% das mortes por câncer foram atribuídos a fatores evitáveis.

O cigarro foi o responsável pela proporção mais elevada: 19% do total de casos e 28,8% das mortes. Em segundo lugar veio o excesso de peso: 7,8% e 6,5%, respectivamente. Em terceiro, o

consumo de álcool: 5,6% e 4%, respectivamente. Em seguida, a radiação ultravioleta e a inatividade física. O cigarro foi a causa de 23,6% do total dos cânceres masculinos e 14,5% do total feminino. Cerca de um quarto dos casos ocorreu em ex-fumantes e fumantes passivos.

Sua maior influência foi no câncer de pulmão. Depois vieram em ordem decrescente: laringe, esôfago, faringe, cavidade oral e nasal, seios paranasais, bexiga urinária, cólon, reto e outros (pâncreas, rim, mama, colo uterino, estômago

etc.). O excesso de peso esteve associado a 4,8% dos cânceres nos homens e a 10,9% nas mulheres. Os mais frequentes foram: corpo uterino, mama, vesícula biliar, fígado, rim, esôfago e estômago. O consumo de álcool foi a terceira causa nos homens e a quarta nas mulheres. Nos homens, quase metade dos casos de câncer da cavidade oral e da faringe; nas mulheres, um quarto dos carcinomas de esôfago, de cavidade oral e faringe.

Em relação à dieta, a proporção em relação ao total variou de 0,4% nas dietas com baixas concentrações de cálcio a 1,9% naquelas pobres em frutas e vegetais.

As proporções tornaram-se mais altas quando foi analisado cada tipo específico de tumor. A maior influência foi nos cânceres de cólon e reto: de 4,9% nas dietas pobres em cálcio a 10,3% naquelas pobres em fibras. Ainda nesse tipo de câncer, o consumo de carne vermelha foi responsável por 5,4% dos casos em homens e 8,2% em mulheres.

O baixo consumo de frutas e vegetais esteve associado aos cânceres de cavidade oral e faringe (17,6%), laringe (17,4%) e pulmão (8,9%).

A inatividade física foi responsável por 2,5% do total de casos. Entre eles, corpo uterino (26,7%), cólon e reto (16,3%), e mama (3,9%).

A combinação de excesso de peso, consumo de álcool, dieta pobre e inatividade física foi a causa de 13,9% do total de casos em homens (só perdeu para o fumo, 24%). Nas mulheres, a combinação foi responsável por 24% do total (ganhou do fumo, 14,8%). •

“Carregado de mim ando no mundo”

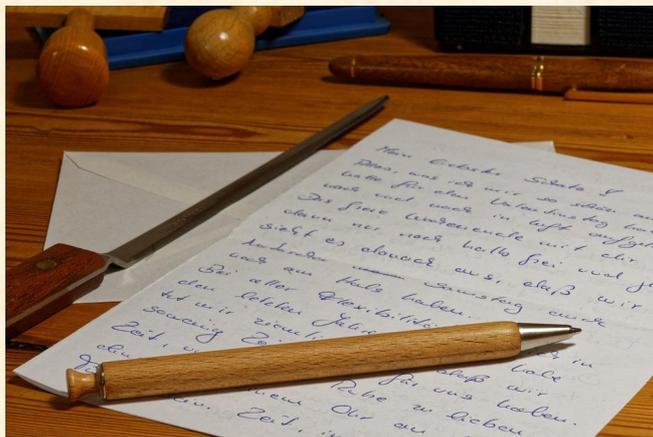
GREGÓRIO DE MATOS



CARTACAPITAL – 6 DE DEZEMBRO DE 2017 65

Fonte: Varella (2017)

ANEXO D – Livro de lembranças e reflexões



**Livro de lembranças
dos alunos da
Escola Municipal
Gil Bernardes e
Escola Estadual
Irmã Maria Horta**

Este livro é fruto de um projeto de mestrado realizado com alunos da Escola Municipal Gil Bernardes e da Escola Estadual Irmã Maria Horta. São cartas e relatos escritos pelos alunos e separadas em 8 grupos de cartas que foram trocadas entre alunos de diferentes escolas. Eles se inspiraram no curta metragem Vida Maria (2007) do diretor Marcio Ramos.

GRUPO 1

Vitória, 10 de agosto de 2017.

Adriana Monteiro queria ser psicóloga, pois ela gosta de ouvir as pessoas, aconselhar e ajudar de alguma forma. Porém, a falta de oportunidade e condições financeiras impediram ela de fazer a faculdade.

As expectativas que ela tem em relação à mim na escola Irmã Maria Horta é que eu tenha um bom desenvolvimento na escola, um ensino de qualidade e que com isso eu tenha um guturo bom e diferente do dela, e que no futuro eu faça faculdade de Medicina.

Adryelle Monteiro

Vila Velha, 15 de agosto de 2017.

Minha cara amiga.

Oi Adryelle , meu nome é Guilherme. Você tem quantos anos? Eu tenho 15 anos, que queria ser policial porque acho legal estar em ação o tempo todo e ajudar as pessoas também.

Medicina é uma profissão muito almejável por várias pessoas tomara que você consiga. Mas é melhor você seguir sua profissão de preferência. Nunca desista de seus sonhos só tome cuidado para não acabar seguindo a profissão errada. Boa sorte.

Não tenho meu avô por parte de pai só queria dar um abraço nele e sinto muita saudade ele faleceu quando eu tinha apenas 8 anos quando ele faleceu eu não me lembro de muita coisa mas sinto falta dele e queria pelo menos um dia ele de volta. Um abraço.

Guilherme Azeredo

Vitória, 22 de agosto de 2017.

Querido Guilherme, meu nome é Adryelle Monteiro e tenho 16 anos. Eu estou estudando no 1º Ano do ensino médio, na escola Irmã Maria Horta.

Eu pretendo cursar enfermagem, pois eu amo servir, ajudar e cuidar de pessoas. Quando você leu a minha primeira carta, eu dizia que gostaria de fazer faculdade de Medicina, porém, fui estudar sobre a profissão do médico e vi que enfermagem e medicina são profissões bem diferentes. Eu coloco fé nos meus sonhos, e me enxergo como a melhor enfermeira do mundo daqui uns anos.

Guilherme, eu achei muito legal o seu desejo de ser policial. Não desista deste seu sonho e almeje ser o melhor policial. Seja o melhor em tudo o que for fazer.

Este ano eu perdi muitas pessoas importantes para mim, assim como você perdeu o seu avô há um tempo atrás. Mesmo com tudo isso, não pare de viver e nem de sonhar. Penso que seu avô está em um bom lugar.

Querido, continue estudando muito e de bastante valor a professora Shirley, pois ela é uma excelente professora e te ajudará a crescer muito em todos os aspectos.

Tudo de Melhor para você, um forte abraço

Adryelle

Vila Velha, 29 de agosto de 2017.

Querida Adryelle. Muito obrigado pelo conselho almejo sim ser o melhor na profissão que pretendo ser, de algum jeito vou ajudar alguém como gostaria de ser ajudado.

Enfermagem é uma profissão bastante concorrida e difícil. Eu faço jovem aprendiz, e já tive uma palestra sobre enfermagem, e aprendi muito sobre a profissão e soube que você tem que ter muito comprometimento, pois para seguir essa profissão tem que gostar da profissão.

Este ano também perdi muita gente querida minha e querendo ou não, vamos ter muita perda mas tem que superar e continuar a vida.

Esse ano não fui uma pessoa legal eu me misturei com pessoas erradas e acabei ficando de recuperação e não tenho certeza se vou conseguir passar, mas me arrependo muito de ter me misturado com essas pessoas e pela segunda vez. Nem acabou o assunto...

Um abraço

Guilherme Azeredo Lucas

GRUPO 2

Vitória, 10 de agosto de 2017.

Mãe

Há alguns anos atrás a minha mãe chamada Cida tinha o sonho de ser professora, mas isso foi interrompido porque ela teve que deixar os estudos para poder ajudar nas despesas de casa, então começou a trabalhar em casa de família. E o tempo foi passando, ela teve filhos no caso eu Henrique e meu o meu irmão Mateus, hoje em dia ela trabalha de faxineira, ela espera que eu me dedique aos meus estudos para que eu possa ter um futuro bem-sucedido.

Nome: Henrique da Silva de Jesus

Turma: 1V5

Vila Velha - Alvorada

15 de agosto de 2017.

Ola! Meu nome é Letícia, eu tenho 14 anos e entendo a história da sua mãe, mas nunca é tarde demais para recomeçar, ainda dá tempo dela voltar a estudar e mudar o futuro, apesar que se ela está feliz com a profissão, não tem porque mudar. E o bom seria se você seguisse o conselho da sua mãe, ela sabe o que é bom para você, e também se você tiver um futuro bem-sucedido, como sua mãe quer, você poderá ajudar ela a ter uma vida melhor mais pra frente. E você pretende fazer faculdade de que? Espero que dê tudo certo e com certeza você dará muito orgulho para sua mãe.

Um beijo e até a próxima.

Letícia

Vitória

11 de agosto de 2017.

Olá Letícia gostei do que você disse, obrigado pelo conselho e você me perguntou se eu pretendo fazer faculdade e a resposta é não. Muito obrigado espero que você passe de ano, e caso você quiser trocar umas ideias de futuro deixa seu número para podermos conversar. Abraço

Henrique

Vila Velha, 29 de agosto de 2017.

Oi, que bom que você gostou do meu conselho. Também agradeço

Também agradeço por desejar que eu passe de ano, eu realmente espero ir para o 1º ano, ano que vem. Você tocou no assunto de faculdade e fiquei até surpresa, que você não vai fazer, eu pretendo fazer faculdade de direito, porque meu sonho sempre foi ser delegada. Gostar de trocar carta com você.

Um beijo e até a próxima.

Letícia

GRUPO 3

Vitória, 10 de agosto de 2017.

Wigor da Vitoria Rocha

Relato Familiar

O relato que vou dar é sobre Sebastião meu avô, ele queria ser jogador profissional de futebol quando era pequeno não tinha ninguém era órfão e a única opção foi virar jogador profissional ele conseguiu, realizou seu sonho só que não pode continuar porque teve um acidente de carro que feriu o seu joelho e o afastou dos campos de futebol, como não teve educação acabou virando pedreiro e fazendo isso o resto da vida, mas ele me contou essas histórias com um grande sorriso no rosto e me diz para ser mais do que ele foi e do que meu pai é. Para fazer ele orgulhoso do homem vou virar.

Vila Velha, 15 de agosto de 2017.

Meu Amigo,

Oi! Meu nome é Luiz gostei muito da história do seu avô, mas eu não entendo quando as pessoas estão felizes tudo muda de uma hora pra outra e tudo fica triste mas depois tudo vai melhorar.

Minha vida é muita chata o que eu poso falar de mim é que eu tenho 15 anos, sou feliz apesar de todos os problemas.

Por exemplo eu tive uma crise de meningite quase fui pra vala KKK, perdi minha avó a dois dias, :(mas sou feliz assim mesmo. Espero que mande notícia amigo?

Até logo!

Luiz Henrique F. Carlos

Vitória, 22 de agosto de 2017.

Wigor da Vitoria Rocha

Ei Luiz, tudo Bom? Eu estou escrevendo para você, eu nunca achei que alguém iria escolher minha carta hahaha, mas fico feliz que tenha escolhido a minha.

Tá vou falar sobre mim! Minha prof que mandou. Meu nome é Wigor tenho 17 anos, sou só um pouco mais velho que você, mas aí vai um conselho de alguém mais velho seja feliz o ensino médio é difícil mais se mantenha feliz e faça o que gosta, se quiser ver meu trabalho peça a sua prof meio que estou sendo forçado a falar sobre ele.

Atenciosamente,

Wigor

Vila Velha, 29 de agosto de 2017.

Meu Amigo,

Ei Wigor, vou falar sério pra você nunca fui de escrever carta mas com a professora Shirley e o seu projeto eu tenho aprendido a escrever melhor kkkkk.

Na real não escolhi sua carta mas foi legal conhecer uma pessoa diferente pelo fato de eu não gostar muito de sair, pois então o projeto de carta da professora Shirley tem sido legal.

Espero que mande notícia?

Luiz Henrique F. Carlos

GRUPO 4

Vitória, 10 de agosto de 2017.

Mariane Forestre Pedroza - 1V5

Entrevistada: Viviane Forest (Mãe)

Até então ela queria se formar em medicina, queria concluir os estudos. Mas houve um impedimento, ela engravidou de mim bem cedo, teve que sair de casa para ir morar com meu pai, e automaticamente teve que abandonar os estudos.

As expectativas sobre a escola são extremamente boas, muitas pessoas já haviam falado para ela sobre o bom ensino e competência dos professores, e ainda para fechar as expectativas dela, eu cheguei em casa falando super bem da escola. O maior desejo dela é me ver terminando o ensino médio e ingressando em uma faculdade, no curso qual eu desejar.

Vila Velha, 15 de agosto de 2017.

Mayck Vinicius Gomes Martins

Oi, meu nome é Mayck, tenho 16 anos, moro em Vila Velha, não gosto muito de estudar mas quero fazer direito, se eu não conseguir fazer direito eu vou fazer a prova para a polícia, estou aqui fazendo essa carta que a professora Shirley pediu para fazer, e só estou fazendo porque ela é uma professora muito boa, não conheço ela muito bem mas aparenta ser uma pessoa muito gente boa. Se eu tivesse passado direto não estaria aqui fazendo esta carta para você hoje, mas é isso não tenho quase nada para falar sobre mim, mas me diga ai qual seus objetivos para o próximo ano, quais seus sonhos? Eu não tenho muito objetivo não, é isto, espere que goste desta carta.

Mayck

Vitória, 22 de agosto de 2017.

Caro Mayck , meu nome é Mariane Forestre Pedroza, tenho 16 anos, estudo no Irmã Maria Horta e estou no 1º ano. Confesso para você que este ano foi um ano de muitas surpresas, me atrapalhei bastante no meu ano letivo, mas passei na matéria que mais sou confusa, em matemática. Concordo com você que a Shirley é uma professora excelente que faz seu máximo para ajudar os alunos, temos bastante sorte de tê-la.

Meus objetivos para o ano que vem é arrumar um estágio, pois sou menor aprendiz e meu contrato acaba esse ano e lógico está no 2º ano. Te desejo boa sorte no seu ensino médio. Muito sucesso!

Abraço,

Mariane Pedroza

Vila Velha, 29 de agosto de 2017.

Ola Mariane, confesso que esse ano foi um dos piores anos para mim, pois nem liguei para os estudos depois que comecei a sair e curtir, e por causa de outras coisas que aconteceram nesse meio do ano, nem fiz questão de estudar, mas to "Nem", ano que eu estudarei a noite para adiantar meus estudos porque estou muito atrasado, mas é isso...

E aí o que você gosta de fazer nas horas vagas?

Gostaria de fazer faculdade ou algo assim?

Eu particularmente gostaria de fazer direito, mas é muito estudo, mas se eu for fazer seria isso.

Então é isto aí, um ótimo natal e ano novo.

Abraço

Mayck Martins

GRUPO 5

Vitória, 10 de agosto de 2017.

Cleber Lucas

Relato sobre o responsável

Meu pai sempre quis ser um grande empresário dentro da empresa, ele queria chegar a ter a sua própria empresa, mais devido as dificuldades que ele passou teve que largar a escola na 5ª série por causa que mãe dele teve câncer e acabou impedindo ele, as expectativas dele em relação a minha escola ele disse que a escola onde eu estudo é muito bom. Também quer que eu termine meu estudo para poder ser alguém na vida, e um emprego bom; Ele quer que eu chegue a ter um emprego bom, quer que eu seja um administrador em uma empresa boa ou ser um engenheiro.

Vila Velha, 15 de agosto de 2017.

Oi meu nome é Bryan tenho 16 anos a história do seu pai é triste mas admiro seu pai porque conseguiu te criar em meio a todas as dificuldades e sinto muito pela mãe dele e termine seus estudos porque sem estudo não somo nada e desejo que você consiga realizar todos os seus sonhos e objetivos dando muito orgulho a sua família.

Vitória, 22 de agosto de 2017.

Olá! Muito obrigado pelas palavras que disse, isso me incentiva bastante, me dar forças para continuar correndo atrás dos meus sonhos e objetivos, te agradeço muito mesmo e te desejo a mesma coisa que você corra atrás dos seus sonhos e objetivos que nunca desista, não deixe ninguém dizer para você que não vai conseguir realizar seus sonhos, porque sei que você vai realizar todos eles, mesma que seja difícil mais você tem que lutar, porque quando queremos alguma coisa sempre lutamos, que você sempre cresça na vida.

Abraço!!

Cleber

GRUPO 6

Vitória, 10 de agosto de 2017.

Olá, tudo bem?

Meu nome é Pedro estudo no Gil Bernardes e recebi a sua carta. Quero ser engenheiro, não porque eu gosto e sim porque recebe bem. Mas dentista parece ser bem legal e no caso dos Estados Unidos, conhecer outro país deve ser difícil falar com eles. Sei lá no supermercado comprar algo, tipo isso entende? Mas minha mãe também planeja ir para lá e se ela for, talvez eu vá também.

Ainda não estou acreditando que ela tem 5 filhos com 16 anos, foi de uma vez só ou foi a cada ano um filho? Espero que você faça a faculdade e não reprove nenhuma vez na escola. Bom resumindo quero que dê tudo de bom para você, acho que é isso vou acabar por aqui. Adeus.

Pedro Henrique

Vitória, 22 de agosto de 2017.

Olá, estou bem, obrigado.

Meu nome é Joathan estudo no colégio Irmã Maria Horta e recebi sua carta com muito carinho pela professora Shirley. Faça algo que você goste não apenas por dinheiro, mas ser engenheiro deve ser legal e respondendo sobre os Estados Unido, não é difícil aprender o inglês, e se você for realmente para lá que sua estadia seja ótima. Sim minha mãe teve um a cada 2 anos sou o caçula. Pretendo fazer faculdade de história, sim irei me esforçar o máximo para não reprovar no colégio tente não reprovar na escola o mundo é dos espertos e cabeças pensantes, irei finalizar por aqui. Adeus e um forte abraço.

GRUPO 7

Vitória, 10 de agosto de 2017.

Brenda Letícia 1V5

Relato sobre o responsável

A minha mãe quer ser bancária ainda, ela quer ser uma grande profissional de sucesso no banco.

Várias coisas aconteceram até agora que a impediu, mas o principal acontecimento foi a falta de incentivo.

A expectativa dela em relação a escola que eu estou estudando é de eu ficar mais inteligente e ir para UFES quando sair da escola. Ela quer que eu passe em um bom concurso público e faça a minha faculdade na UFES.

Vila Velha, 15 de agosto de 2017.

Meu nome é Gustavo prazer, eu pretendo fazer curso e faculdade para conseguir trabalhar na Petrobras, eu sou um cara muito divertido gosto de sair, curto sair para jogar bola e ir no shopping, quero acabar logo meus estudos e fazer uma faculdade meu sonho era ser jogador de futebol, eu já fui para o Grêmio, já fiz teste estava tudo certo para mim tentar ir para o profissional mais acabei desistindo então preferi me esforçar para tentar alcançar meu sonho sei que vai ser um pouco complicado mais eu não sou cara de desistir eu corro atrás do que eu quero mês esforço e consigo o que eu quero, queria que você falasse um pouco de você?

Assinatura = Gustavo Henrique.

Vitória, 22 de agosto de 2017.

Prazer Gustavo,

Meu nome é Brenda. Eu gosto de sair, mexer no celular, ver televisão, comer e etc. Bem, sou uma pessoa bem esforçada também, mas vacilei um pouco nesse 3º trimestre, não fazendo alguns trabalhos de português e etc.. Mas creio que já passei de ano. Algumas semanas atrás, acabei vacilando e fiquei sem celular. Ficar sem celular é bem ruim. Continue assim, esforçado, que você irá além. Todo esforço vale a pena!

Um abraço,

Brenda

Vila Velha, 29 de agosto de 2017.

Prazer Brenda

Obrigado pelo elogio, você quer trabalhar em que? Eu acabei ficando de recuperação em português, mais eu sei que eu vou passar de ano, eu também fiquei sem celular por enquanto, me fala o que você vai trabalhar e qual seu objetivo para tentar chegar seu sonho?

Um abraço

Gustavo.

GRUPO 8

Vitória, 10 de agosto de 2017.

Nome: Gabrieli Ferreira

Meu Pai(Marcelo) queria ser mecânico de altos e baixos, ou seja, de carros, caminhões e tratores. Mas como ele não teve ajuda da família, ele foi trabalhar em obra como auxiliar de serviços gerais. E hoje ele é operário da construção civil. O cargo dele é pintor oficial pleno. Ele queria chegar no topo = ter carro, casas, ter uma vida ótima. O que impediu de ele ser isso foi a família que não ajudou, ele dependia da família dele.

As expectativas dele em relação a escola onde eu estudo, "as melhores", porque ele quer que eu termine o 3º ano completo, e ele irá me ajudar em tudo que ele puder. Meu pai quer que eu chegue no topo da pirâmide, ou seja, que eu seja o que eu quiser, uma professora, ou uma médica, ou uma arquiteta, aquilo que eu quiser. E que eu possa atingir minhas metas.

Vila Velha, 15 de agosto de 2017.

Nome: Victor Hugo

Tenho 16 anos, moro com minha mãe, irmão e padrasto, minha mãe vende roupa, meu padrasto trabalha na indústria. Estou no 9º ano, faço curso de informática. Não conheço meu pai biológico, tenho 6 irmãos parede pai, to estudando muito passar de ano na escola e chegar no ensino médio, pois estudo ajuda muito na hora de procurar emprego.

Tchau, um abraço

Para: Gabrieli Ferreira

Vitória, 22 de agosto de 2017.

Meu Amigo,

Eu começo falando de como é estar no primeiro ano. Porque tem muitos trabalhos para fazer e entregar, provas, atividades e etc...A matéria que mais tem trabalho é português, e inclusive tivemos um trabalho que fizemos, que tinha que fazer dois cartazes, um tinha que fazer uma lenda e desenhar, e no outro tinha que escolher uma crônica e desenhar também e depois tinha que fazer um panfleto com a sua lenda escolhida. Enfim são muitas coisas, e quando você chegar no primeiro ano eu espero que você possa tirar notas boas e ir muito além. Primeiro ano não é tão difícil, você aprende muitas coisas boas, e é só estudar!

Beijos, um abraço

Gabrieli

Vila Velha, 29 de agosto de 2017.

Minha Amiga

Oi como você tá? O 9º ano é tão difícil, E eu que não me dediquei em português e matemática, por isso estou de final nas duas matérias, estou me dedicando muito para poder passar nessas provas finais, não posso reprovar pois já reprovei uma vez, e para conseguir emprego têm que está na série de acordo com a sua idade, quanto mais atrasado a pessoa ficar, mais difícil de arrumar emprego vai ser. Muito Obrigado pela sua carta, e tomara que eu consiga ir pro ensino médio.

Beijos, um abraço.

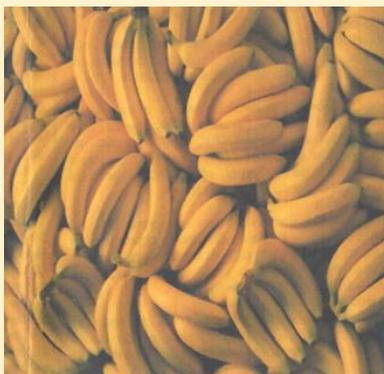
Victor Hugo.

ANEXO E – Livro de Receitas

Livro
de



1. Bolo de Banana



Yes, nós temos banana!
(Ney Matogrosso)

ORIGEM:

Originária do Sudeste da Ásia e símbolo dos países tropicais, a banana se adaptou muito bem a vários tipos de solo e climas, passando a ser cultivada em cerca de 130 países.

VITAMINAS:

A banana contém grandes quantidades de açúcares: sacarose, frutose e glicose. Além disso, a fruta é rica em fibras, vitaminas A, B₁, B₂ e C, cálcio, fósforo, ferro e potássio (sendo esse o principal).

O potássio é um elemento indispensável em nosso organismo, pois auxilia na eliminação de resíduos celulares, assim como na manutenção das fibras musculares e nervos. Ficar sem potássio pode causar vômitos, câimbras nos braços e pernas, cansaço e fraqueza em excesso, palpitações cardíacas e cólicas abdominais.

PRODUÇÃO:

A banana tem geralmente 10 fases de produção.

1- Plantio da banana

O solo é cuidadosamente preparado com covas que são adubadas para receber o caule da banana. O caule brota dando origem as mudas de banana.

2- Adubação

Para garantir o bom desenvolvimento e a saúde da fruta, a cada três meses, a área é coberta com nitrogênio e adubada com NPK, combinação de nitrogênio, fósforo e potássio. No verão, depois que o cacho começa a se desenvolver, ele demora cerca de 75 dias até atingir o ponto de colheita.

3- Corte do coração

Quando o cacho da bananeira vai se formando há uma área avermelhada debaixo do cacho chamado de "coração". Logo após a formação completa do cacho, cerca de sete meses após o plantio, o "coração" é cortado para garantir a saúde da fruta.

4- Ensacamento

O trabalho de ensacamento é manual. Os cachos das bananeiras são cobertos com um papel pardo e um saco plástico sete meses depois do plantio. O processo é feito manualmente com cada bananeira e pode demorar de 3 a 5 minutos. Tudo isso para evitar a exposição ao sol, acelerar o desenvolvimento da fruta e garantir a qualidade do produto final.

5- Colheita

O processo de colheita vai variar de acordo com a propriedade. Na propriedade do Grupo Fava, a Fazenda São Miguel Arcanjo, 70% da área está equipada com cabos de aço que evitam o manuseio da fruta. Quando os cachos são cortados da árvore, eles são presos ao cabo que leva as bananas até o parking house, a casa de limpeza e embalagem das frutas. Nas áreas sem cabos de aço, os cachos são transportados pelo caminhão cegonha, que transporta o produto, evitando ao máximo o contato direto com as frutas.

6- Pós-Colheita

O pós-colheita é a fase mais importante da produção. Nessa etapa, a fruta chega ao packing house pelos cabos de aço. Na sequência, os sacos são retirados e elas recebem jatos de água para eliminar impurezas.

7-Higiene da fruta

Depois da primeira lavagem, as frutas passam pela fase de "despencamento", quando as pencas são retiradas do cacho. A quantidade de bananas por penca varia de acordo com as exigências do comprador. Na sequência, as bananas são separadas em dois grupos de acordo com tamanho e aparência da fruta. Depois, elas são colocadas em um tanque com água e um produto de limpeza de frutas e vegetais, onde permanecem imersas por cerca de 20 horas.

8- Frutas na caixa

Após a higienização da fruta, as bananas recebem um selo de identificação e são colocadas em uma esteira. A partir daí elas colocam as frutas nas caixas.

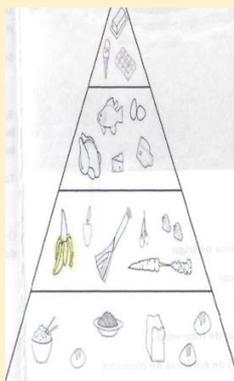
9- Transporte

No mesmo dia da colheita, após todas essas etapas, as caixas são empilhadas e transportadas.

10- Climatização e maturação

Nesta etapa do processo, as caixas com as frutas são colocadas dentro das câmaras climatizadas onde ficam por até cinco dias. Até aqui, a banana continua verde. São os equipamentos que vão acelerar a maturação da fruta. As câmaras servem para controlar a temperatura e a presença de gases que são emitidos naturalmente pela fruta. Quando a fruta fica amarela já está própria para a distribuição.

A banana está na segunda linha da pirâmide alimentar:



RECEITA BOLO DE BANANA:



Ingredientes:

- 3 ovos
- 2 xícaras de farinha de trigo
- 2 xícaras de açúcar
- ¼ xícara de leite
- 1 colher (de sopa) de fermento
- 1 colher (de café) de essência de baunilha
- 5 bananas amassadas
- ½ xícara de óleo

Modo de Preparo

- 1- Pré-aqueça o forno a 180°
- 2- Amasse as bananas
- 3- Em um recipiente coloque os ovos, o óleo e as bananas amassadas, mexa. Coloque o açúcar e mexa novamente. Coloque a farinha aos poucos enquanto mexe. Adicione o leite, a essência de baunilha e o fermento, mexa novamente até ficar homogênea.
- 4- Unte uma forma com manteiga e farinha e coloque a massa, depois leve ao forno por 20 minutos a 180°.

Seu bolo está pronto!!!

Gastos:

R\$3,20 do leite, R\$3,50 do trigo, R\$3,45 dos ovos, R\$2,00 das bananas, R\$3,20 do fermento, R\$2,50 da essência de baunilha e R\$2,30 do açúcar. Total do custo: **R\$20,15**.

2. Doce de Banana



BANANA

A banana na pirâmide alimentar encontra-se nos alimentos reguladores. Os alimentos reguladores são basicamente alimentos de origem vegetal como frutas e verduras. Os alimentos reguladores fornecem ao organismo vitaminas, minerais, fibras e água que regulam o seu funcionamento. Veja abaixo na pirâmide alimentar:



A banana é uma fruta originada da bananeira. Ela é uma fruta rica em vitamina A e vitamina C. A falta da vitamina A pode causar dificuldade para adaptar-se a visão noturna, pele seca, cabelo seco, unhas quebradiças e diminuição do sistema imunológico, com o aparecimento frequente de gripes e infecções. Já a falta da vitamina C pode causar fadiga, cansaço, depressão, dores musculares, problemas bucais, diminuição do sistema imunológico e anemia.

RECEITA DOCE DE BANANA:



Ingredientes:

- 170g de açúcar
- 5 bananas (850g)
- 250ml de água

Modo de Preparo:

- 1- Em uma panela coloque o açúcar em fogo baixo, quando ele caramelizar junte todos os ingredientes. Quando a calda estiver escura, o doce estará pronto.
- 2- O doce ficará pronto em 25 minutos, 5 minutos para o preparo e 20 minutos para o cozimento.

Gastos:

O valor para fazer esta receita é de R\$ 2,90, sendo R\$2,55 para 850g de banana e R\$0,35 para 170g de açúcar.

3. Caldinho de Feijão



ORIGEM:

Alguns historiadores acreditam que o feijão teve origem há cerca de 11.000 anos no Sudeste Asiático e depois se espalhou por todo o planeta, levado pelas tribos nômades. Outros pesquisadores relatam o surgimento do feijão há 7.000 anos no Continente Americano. O feijão está entre os alimentos mais antigos, remontando aos primeiros registros da história da humanidade. Eram cultivados no antigo Egito e na Grécia, sendo, também, cultuados como símbolo da vida.

PROPRIEDADES

De nome científico *phaseolus vulgaris*, o feijão proporciona nutrientes essenciais ao organismo como proteínas, ferro, cálcio, vitaminas (principalmente do complexo B), carboidratos e fibras.

O feijão pertence ao grupo 4 da pirâmide alimentar



TIPOS DE FEIJÃO

 <p>Feijão Jobo Esse grão é muito consumido na região de Minas Gerais e utilizado em pratos como Tutu e Feijão Tropeiro.</p>	 <p>Feijão Vermelho De sabor encorpado, pode substituir o Feijão Jalo. Também fica delicioso com alho e carne seca.</p>
 <p>Feijão Rosinha Macio e rico em fibras, esse grão absorve os temperos com facilidade e é muito usado em saladas.</p>	 <p>Feijão Preto Ingrediente básico da nossa feijoada e muito utilizado na culinária mexicana.</p>
 <p>Feijão Borbóia De formato arredondado, esse feijão é muito utilizado na culinária portuguesa e em sopas e saladas.</p>	 <p>Feijão Moquaki É utilizado em sopas, saladas e também fica bem em omeletes.</p>
 <p>Feijão Rajado Tem um sabor levemente adocicado. Fica ótimo em saladas de folhas e ensopados.</p>	 <p>Feijão Jobo Roxo Pode ser utilizado na preparação de saladas e sopas.</p>
 <p>Feijão Verde Muito consumido no Nordeste, esse grão, também conhecido por feijão-de-corda, pode ser consumido fresco ou seco.</p>	 <p>Feijão Rosinho É o mais versátil dos feijões. Pode ser utilizado em uma infinidade de preparações.</p>
 <p>Feijão Fradinho Muito utilizado na culinária italiana. Dá a consistência adequada à massa do acarajé.</p>	 <p>Feijão Branco Principal ingrediente do Cassoulet. Depois de cozido, proporciona um caldo cremoso e bem saboroso.</p>
 <p>Feijão Coriça É o mais consumido pelo povo brasileiro e ingrediente básico de pratos como o Virado à Paulista.</p>	 <p>Feijão Azuki Utilizado na preparação de doces japoneses, por ter um sabor mais adocicado.</p>

RECEITA CALDINHO DE FEIJÃO



Ingredientes:

- 2 xícaras de chá de feijão cozido
- 2 xícaras de chá de água
- 1 cebola média
- ½ xícara de chá de cheiro-verde
- 1 xícara de chá de bacon picado
- 2 dentes de alho picados

- Pimenta-do-reino a gosto
- Sal a gosto
- Salsinha picada para decorar

Modo de Preparo:

- 1- Bata no liquidificador o feijão cozido, a água, a cebola e o cheiro verde até que fique homogêneo. Em uma panela, refogue o bacon e o alho em seguida despeje a mistura de feijão.
- 2- Deixe apurar por cerca de 10 minutos em fogo médio.
- 3- Tempere com a pimenta, o sal e salpique a salsinha picada.

Gastos:

4. Feijão Tropeiro



PROPRIEDADES

Rica em ferro, cálcio, potássio, a farinha de mandioca é também bastante calórica. Uma porção de 100g do alimento contém 340 calorias, 94% das quais vêm dos carboidratos. São, portanto, cerca de 80 gramas de carboidrato refinado em 100 gramas do alimento, o que torna a farinha de mandioca um dos alimentos mais ricos em carboidratos que temos à nossa disposição. Caracteriza-se por um alimento com alto valor energético, contém também fibras, e fonte de vitamina B6.

CUIDADO

Como a farinha se caracteriza por ser um alimento de alto valor energético, o que significa que seu consumo deve ser feito com moderação por todos aqueles que estão tentando perder peso.

A farinha pertence ao grupo dos tubérculos e raízes que se encontra na base da pirâmide.



RECEITA DE FEIJÃO TROPEIRO



Ingredientes:

- 500g de feijão preto cozido e sem caldo
- 200g de bacon
- 1 couve inteira
- 2 bananas da terra
- 6 ovos
- 500g de farinha
- 500g de linguiça defumada
- 1 cebola
- 2 dentes de alho
- sal a gosto

Modo de Preparo:

- 1- Cozinhe o feijão em uma panela de pressão por 35 minutos e reserve.
- 2- Cozinhe os 6 ovos por 20 minutos.
- 3- Em uma panela frite a banana e reserve.
- 4- Na mesma panela frite o bacon e reserve.
- 5- No óleo que o bacon soltou, frite a linguiça.
- 6- Nesse mesmo óleo, frite a cebola com o alho e deixe dourar.
- 7- Depois de todos os ingredientes estarem fritos, misture tudo com o feijão, depois coloque a farinha até o ponto e coloque os ovos cozidos por cima.

Gastos:

O valor para fazer está receita é de **R\$ 21,95**, sendo R\$2,50 dos ovos, R\$2,00 do feijão, R\$2,35 da farinha, R\$3,00 das bananas da terra, R\$1,50 da cebola, R\$1,00 da couve, R\$4,50 da linguiça defumada, R\$0,50 do sal e \$4,60 do Bacon

5. Melão Recheado



ORIGEM:

A origem do melão ocorreu no sul da África ou na Ásia. Atualmente produzem-se 19 milhões de toneladas de melão no mundo e o principal país exportador é a Espanha.

VITAMINAS:

O melão é rico em vitaminas A, C e do complexo B. Todas estas são benéficas ao organismo por favorecerem a proteção do sistema imunológico, darem energia e ainda cuidarem da pele e dos cabelos.

Na fruta também são encontrados bioflavonoides, excelentes fontes de antioxidantes e anti-inflamatórios naturais. Já os carotenoides presentes diminuem os riscos de várias doenças, como as do sistema cardiovascular.

CUIDADO:

Pessoas que estão consumindo algum tipo de anticoagulante devem conversar com seu médico antes de consumir a fruta.

Há casos de pessoas que foram contaminadas pela *Listeria*, uma bactéria que pode causar problemas intestinais. Escolher um melão saudável e lavá-lo bem.

O melão se encontra no grupo 3 da pirâmide alimentar, conhecido como alimentos reguladores. Os alimentos reguladores são os alimentos que regulam as funções do organismo. São ricos em vitaminas e sais minerais. Atuam sobre o sistema imunológico, regulam a digestão, a circulação sanguínea e proporcionam o bom funcionamento dos intestinos, pois são ricos em fibras



RECEITA DE MELÃO RECHEADO:



Ingredientes:

- 1 caixa de gelatina de cereja
- 1 xícara de Água fervente
- 3/4 de xícara de água fria
- 1 melão médio
- 385g de banana
- 100g de goiaba
- 450g de manga rosa

Modo de Preparo

- 1- Dissolva a gelatina na água fervente e junte a água fria.
- 2- Leve à geladeira até engrossar bem.
- 3- Descasque o melão deixando o inteiro.
- 4- Corte uma fatia numa ponta e retire cuidadosamente as sementes.
- 5- Reserve a fatia cortada.
- 6- Escorra bem o melão.
- 7- Mantenha o em pé apoiado em uma vasilha.
- 8- Junte as frutas à gelatina bem grossa e encha o melão com a ajuda de uma colher.
- 9- Coloque por cima a fatia reservada do melão e prenda com palitos.
- 10- Leve à geladeira de um dia para o outro. Tempo de preparo é de aproximadamente 4 minutos para fazer a receita.

Gastos:

R\$1,19 da gelatina, R\$2,70 do melão, R\$0,86 da banana, R\$1,20 da goiaba e R\$1,73 da manga rosa. Total do custo: **R\$7,68.**

6. Omelete



ORIGEM:

Acredita-se que a omelete surgiu na antiga Pérsia. Ovos batidos eram misturados com ervas picadas, fritos até ficarem firmes, e depois cortados em pedaços, para formar um prato conhecido como 'kookoo'. Acredita-se que tal receita alcançou a Europa através do Oriente Médio e do norte da África, onde sofreu adaptações e originou a *frittata* italiana, a *tortilla* espanhola e a *omelette* francesa.

Na França, sua criação é atribuída a Annette Poulard, em 1888, no Monte Saint-Michel, na Normandia. Ela elaborou uma refeição nutritiva e fácil de preparar para os famintos peregrinos que chegavam ao Santuário de São Miguel. Hoje, na entrada do local, existe o restaurante *Mère Poulard*.

VITAMINAS:

Rico em proteínas, o ovo é também um alimento repleto de outros nutrientes. Excelente fonte de vitaminas A, B, D e E, ajuda a manter uma boa saúde dos olhos, da pele e dos ossos. Possui sais minerais como ferro, zinco, fósforo, potássio, manganês e selênio. O consumo regular desse alimento também ajuda na prevenção de coágulos sanguíneos, evitando ataques cardíacos e AVCs (acidente vascular cerebral), provando assim que o ovo não é um inimigo do sistema cardiovascular. É essencial na dieta de crianças, já que seu alto nível de nutrientes ajuda o desenvolvimento do organismo. Para idosos, devido aos níveis baixos de acetilcolina, também é importante o seu consumo. Para saber se um ovo está fresco, basta colocá-lo num recipiente com água, se boiar, descarte o ovo. As vitaminas e os sais minerais estão presentes na gema. Por isso, na hora do consumo, é importante que não se deixe de lado essa parte do ovo.

CUIDADO:

O ovo frito perde uma boa quantidade de nutrientes além de ser uma fonte extra de gordura insaturada, que aumenta os níveis do mau colesterol. O ovo não é um alimento com poucas calorias, então, para aqueles que tentam fazer uma dieta balanceada, deve-se tomar cuidado com a quantidade ingerida. A clara crua tem apenas 52kcal para cada 100 gramas. Porém, a gema do ovo tem 322kcal, nessa mesma quantidade. Tanto o ovo branco quanto o vermelho têm os mesmos valores nutricionais, a diferença entre os ovos está na forma em que a galinha é criada. Os ovos de granja são produzidos em uma escala industrial. Os ovos caipiras são produzidos por galinhas fora de gaiolas e ciscando livremente. A alimentação nessa situação e toda de origem vegetal e sem pigmentação. Já os ovos orgânicos são provenientes de galinhas

que tem uma alimentação 100% orgânica. Esses tipos de ovos vêm sem nenhum resíduo químico.

O ovo está na segunda linha da pirâmide, devendo ser consumido semanalmente.



RECEITA DO OMELETE:



Ingredientes:

- 2 ovos
- 1 fatia de presunto
- 2 fatias de queijo
- 1 pitada de sal (de preferencia temperado)
- Temperinho verde a gosto

Modo de Preparo

- 1- Bata bem os 2 ovos.
- 2- Corte em quadradinhos o queijo e o presunto.
- 3- Corte o temperinho verde e misture com os ovos, o queijo e o presunto.
- 4- Mexa bem
- 5- Adicione o sal temperado
- 6- Em uma panela, coloque pouca banha e derrame a receita pela panela inteira
Tempo de preparo em 5 minutos. Rende duas porções.

Gastos:

Total do custo: **R\$6,50.**

7. Sanduíche no Tabuleiro



ORIGEM:

O tomate tem sua origem na América do Sul. O "tomateiro" é nativo da região Andina, englobando o Peru, norte do Chile, Equador (incluindo as Ilhas Galápagos). Eles são cultivados em baixa umidade do ar para que não ocorra doenças. Os tomateiros geralmente crescem e produzem melhor em condições de alta luminosidade, com sol direto por pelo menos algumas horas por dia. O tomateiro é tolerante quanto ao tipo de solo, devendo-se apenas evitar solos argilosos com tendência a encharque. Os melhores resultados são obtidos em um solo bem drenado, fértil e rico em matéria orgânica, com pH entre 5,5 e 7.

VITAMINAS:

O tomate tem muitas vitaminas, tais como A, B e principalmente a C. Tem também sais minerais como fósforo, potássio e magnésio. É uma rica fonte de licopeno, poderoso antioxidante que combate os radicais livres, retarda o envelhecimento e pode proteger contra o câncer, inclusive o de próstata.

O tomate está situado no grupo 2 na pirâmide alimentar (verduras e legumes) e faz parte do nível 2 (alimentos reguladores).



CURIOSIDADES:

O tomate é considerado um legume, mas na verdade é um fruto.
 Além do tomate vermelho, também existe o tomate verde.
 O tomate vermelho possui mais nutrientes do que o verde.
 É um dos frutos mais consumidos em todo o mundo.

**RECEITA DE SANDUÍCHE NO TABULEIRO:****Ingredientes:**

- 1 Alface
- 1 Pacote de pão de forma integral
- 1 Patê de peito de peru
- 1 bandeja de tomate pequeno
- 12 fatias de presunto
- 12 fatias de queijo
- Azeitona roxa

Modo de Preparo

- 1- Inicie a receita cortando o pão integral em formato quadrangular.
- 2- Em seguida passe o patê de peru sobre o pão.
- 3- Corte o presunto e o queijo em formato quadrangular. Após isso cubra o patê de peru com queijo. Em seguida cubra o queijo com o presunto.
- 4- Coloque a alface sobre o presunto e para completar cubra-o com outra camada de pão.
- 5- Espete as azeitonas e o tomate para as colocar sobre o sanduíche. Tempo de preparo de 30 minutos

Gastos:

Total do custo: **R\$31,41.**