

FORMAS DE PLANIFICAÇÃO DO AGIR DIDÁTICO COM GÊNEROS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Gustavo Henrique da Silva Lima**

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo refletir sobre as formas de planificação do agir didático com gêneros por professores. Para tal, tomamos como referência a noção de agir didático de Silva (2013) e as discussões teóricas e resultados das pesquisas sobre ensino de gênero apresentadas na coletânea organizada por Schneuwly e Dolz (2004). As colaboradoras desta pesquisa foram 02 (duas) professoras da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Os resultados apontam para a ocorrência de algumas formas comuns de planificação do agir didático com gênero nas práticas de ensino das duas professoras. Verificamos, ainda, uma preocupação das docentes com a sistematização dos gêneros, com ênfase, sobretudo, nas suas dimensões constitutivas, ou seja, seus aspectos temáticos e composicionais.

PALAVRAS-CHAVE: Agir didático; Gênero; Ensino.

Introdução

Os estudos no âmbito da didática das línguas têm investigado, ao longo das últimas décadas, como ocorrem os processos de transposição, de “transmissão e da apropriação das línguas, mas particularmente os processos de construção das práticas e dos conhecimentos de linguagem que acontecem no contexto escolar” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2009, p. 19). Para tal, tem-se buscado compreender como os conhecimentos sobre a língua são tecidos considerando tanto variáveis de ordem externa, como de ordem interna.

Na dimensão externa, estão os estudos científicos de vanguarda e as políticas públicas educacionais, que, por meio de prescrições oficiais, direcionam as finalidades e o conteúdo a ser ensinado nas escolas. Já no âmbito da transposição interna, estão situadas as práticas de ensino dos professores que ressignificam e *transformam* esses saberes externos em objetos efetivamente ensináveis.

* Doutor em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor Adjunto 2 da Universidade Federal Rural de Pernambuco (Ufape).

A esse respeito, Dolz, Gagnon e Decândio (2009) ainda assinalam que, no recente quadro teórico da didática das línguas, os processos de ensino e da aprendizagem da língua não são pautados em aplicação de teorias linguísticas, nem tampouco em prescrições que desconsideram práticas sociais de referência, tal como acontecia nas primeiras pesquisas dentro desse campo específico de investigação, em meados dos anos 50. A lente precisou ser ajustada para outra posição e passou a focalizar “um trabalho de reelaboração e de construção dos objetos de ensino adaptado às situações didáticas” (p. 20). Essa mudança de paradigma deve-se, sobretudo, a influência das teorias de base interacionista e construtivista que, em comum, consideram o papel ativo dos sujeitos nos processos de interação e construção do conhecimento. Sob esse viés, o agir didático

se refere a uma dimensão do agir docente, mais especificamente, ao agir do professor no processo de transposição didática interna, isto é, na situação de transformação do objeto a ser ensinado ao objeto efetivamente ensinado. É um agir que tem como foco o ensino aprendizagem dos alunos e, para tanto, focaliza a ação dos professores na decomposição do objeto de ensino, a fim de possibilitar o desenvolvimento dos alunos. (SILVA, 2013, p. 17)

Adeptos aos princípios da didática das línguas, um grupo de pesquisadores da Faculdade de Educação da Universidade de Genebra (UNIGE), na Suíça, sob a coordenação do professor Bernard Schneuwly, desenvolveram uma proposta para o ensino de língua a partir da produção de textos orais e escritos, mediado por um trabalho com o gênero. A ênfase na sistematização do ensino de gêneros fez com que as ideias desse grupo de pesquisadores, conhecido como Escola de Genebra, influenciassem rapidamente a elaboração de propostas curriculares e materiais didáticos também no Brasil.

Em razão disso, a entrada dos gêneros nas escolas fez com que questões acerca *do que ensinar e como ensinar gêneros* inquietassem muitos professores, os quais ainda têm buscado,

na literatura disponível e, sobretudo, nos cursos de formação continuada e eventos científicos, subsídios teórico-metodológicos que os auxiliem a lidar com esse “novo”¹ objeto de ensino.

De modo a refletir sobre esse processo, nos propomos, neste artigo, a discorrer sobre algumas formas de planificação do agir didático de duas professoras de língua portuguesa no que concerne à decomposição do gênero enquanto objeto de ensino, enfocando, nas situações de sala de aula, as intervenções didáticas implicadas na organização do trabalho com gêneros.

O gênero como objeto de ensino

Os gêneros são artefatos simbólicos historicamente constituídos e que funcionam como instrumentos mediadores das atividades humanas. No âmbito escolar, todavia, é preciso considerar que, diferentemente do que ocorre nas práticas sociais de referência, as práticas de linguagem escolares são orientadas por questões relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem e, sendo assim, acreditar que os gêneros podem simplesmente entrar na escola tal qual se realizam fora dela é negligenciar as especificidades e as peculiaridades inerentes a esse espaço institucional-pedagógico de interlocução.

Sob essa lógica, o processo de transmutação do gênero para o contexto escolar faz com que o gênero trabalhado na escola seja “sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objetivo primeiro é precisamente este” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 81). Desse modo, acreditamos que apenas o contato dos alunos na sala de aula com uma gama de textos que circulam socialmente não garante a sua apropriação, necessitando, portanto, de um trabalho mais sistemático voltado ao desenvolvimento de capacidades de linguagem que tome como parâmetro o funcionamento dos gêneros na sociedade.

¹ De acordo com Marcuschi (2008), a questão dos gêneros está na moda, mas não é nova. As primeiras discussões sobre o gênero remontam à antiguidade clássica, especificamente, a Aristóteles.

Em vista disso, entendemos que o foco da escola não deve recair unicamente no processo de apropriação do gênero em si como objeto de ensino, mas nas capacidades linguístico-textuais e discursivas que podem ser desenvolvidas nos alunos por meio de ações e atividades de linguagem mediadas por gêneros (BRONCKART, 2006; 2008). Para tal, faz-se necessário que o professor esteja consciente de sua função mediadora, utilizando-se dos gêneros como instrumento e objeto de ensino para estabelecer um entrelaçamento entre as práticas de linguagem escolares e não escolares e, por conseguinte, conduzir o aluno a agir de forma autônoma no mundo social.

Os modelos didáticos de gênero (MDG)

Ao considerarem que o trabalho com gêneros na escola deve favorecer a aprendizagem dos alunos através de situações de comunicação significativas, Dolz e Schneuwly (2004), com base nos estudos de Bronckart (1999), desenvolveram a noção de *modelos didáticos de gêneros* (MDG) com o objetivo de definir “os princípios (por exemplo, o que é um debate), os mecanismos (refutação) e as formulações (modalizações, conectivos) que devem constituir os objetivos de aprendizagem dos alunos” (p. 180). Com isso, os pesquisadores genebrinos visavam a elaboração de procedimentos didáticos que possibilitassem o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias à produção oral e escrita de gêneros textuais diversos.

Ainda segundo Dolz e Schneuwly (2004), um modelo didático de gênero não se caracteriza por padrões fixos e imutáveis. Ao contrário, ele é retroalimentado por ser suscetível a influências de teorias diversas sobre gêneros e a variabilidade das práticas sociais que determinam o funcionamento e, por conseguinte, as regularidades dos gêneros. Por essa razão, a elaboração desse modelo não deve prescindir de uma leitura atenta e de uma análise minuciosa de um *corpus* autêntico, representativo e diversificado do gênero a ser didatizado, de forma que possamos traçar uma caracterização desse gênero, identificando, por exemplo, suas regularidades linguísticas, sua composição, sua finalidade comunicativa e os lugares sociais onde se realiza.

Só a partir desse mapeamento será possível verificar quais são as dimensões ensináveis do gênero e as possibilidades de transposição didática para o contexto de sala de aula. Todavia, entendemos que esse processo de transposição não deverá ocorrer de forma linear, uma vez que as especificidades do espaço escolar, as capacidades de linguagem que precisam ser desenvolvidas pelos alunos, o conhecimento das expectativas de aprendizagem previstas nos documentos oficiais curriculares, dentre outros fatores, precisa ser considerado. Isso porque são essas variáveis que ajudarão a delinear um projeto de intervenção didática que melhor atenda a determinado nível/ano de escolaridade.

Considerando as sequências de ensino que analisaremos mais adiante, apresentaremos, a título de exemplificação, apenas os modelos didáticos de dois gêneros: o *debate* e a *notícia*.

O Modelo Didático do Debate Regrado

O papel desempenhado pelo *debate* no contexto suíço-francófono levou os pesquisadores genebrinos Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004) a desenvolverem um MDG que possibilitasse uma abordagem sistemática desse gênero na escola. Os autores explicam que, por se tratar de um gênero oral da esfera pública formal bem delineado do ponto de vista de sua composição, o debate favorece o desenvolvimento de algumas capacidades fundamentais (defender, refutar e retomar um ponto de vista) para que os alunos saibam como se posicionar discursivamente frente a temas controversos no meio social.

Segundo os autores, a definição das dimensões ensináveis do gênero debate devem ser delineadas a partir de uma “triagem de textos, a fim de referenciar e caracterizar o debate de opinião” (p. 252). Para tanto, faz-se necessária uma análise inicial de exemplares autênticos de debates, de forma a obter uma melhor compreensão acerca da caracterização e do funcionamento desse gênero nas práticas sociais de referência, como, por exemplo, os papéis assumidos pelos participantes. Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004) também atentam para a existência de uma *regulação interativa* entre esses participantes, que pode se manifestar através da escuta atenta e do uso de mecanismos enunciativos para retomar o posicionamento do outro.

Em relação à escola do tema para o debate, os pesquisadores defendem que não se deve levar em consideração apenas o critério de interesse ou afinidade dos alunos, mas, sobretudo, “permitir um progresso real aos alunos” (DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO, 2004, p. 261). Dito de outro modo, o tema escolhido não deve ser demasiadamente complexo ou muito superficial, ele precisa ter uma espessura cognitiva que potencialize o desenvolvimento de um trabalho sistemático com a argumentação na sala de aula.

Em razão disso, Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004, p. 262), propõem quatro dimensões a serem consideradas na escolha do tema:

- uma dimensão psicológica, que inclui as motivações, os afetos e os interesses dos alunos;
- uma dimensão cognitiva, que diz respeito à complexidade do tema e ao repertório dos alunos;
- uma dimensão social, que concerne à espessura social do tema, suas potencialidades polêmicas, seus contextos, seus aspectos éticos, sua presença real no interior ou no exterior da escola, e ao fato de que possa dar lugar a um projeto de classe que faça sentido para os alunos;
- uma dimensão didática, que demanda que o tema não seja muito cotidiano e que comporte aprendizagens.

No que concerne aos materiais didáticos a serem utilizados, os autores sugerem que grande parte desse material seja oral para que os alunos tenham contato com exemplares autênticos do gênero, mas também deixam em aberto a possibilidade de que sejam consultados materiais escritos como suporte, dada a relação que se estabelece entre gêneros orais e escritos dentro de um *continuum* da relação fala e escrita.

Ainda segundo Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004), outro aspecto que precisa ser observado são as especificidades dos gêneros orais, uma vez que tais gêneros demandam o suporte de ferramentas de ensino não tão habituais no contexto de sala de aula, como os recursos audiovisuais, e uma gestão de tempo pedagógico na execução das atividades previstas por parte do professor.

O Modelo Didático da Notícia Impressa

A notícia configura-se como um gênero de destaque no jornal impresso devido ao seu poder de atrair a atenção do leitor para fatos sociais e outros fenômenos recentes da vida cotidiana. Assim, Lustosa (1996, p. 19) define a notícia como “o relato de um fenômeno social, presumivelmente de interesse coletivo ou de um grupo expressivo de pessoas.” Em outros termos, trata-se de uma versão, dentre outras possíveis, de um mesmo fato e cuja elaboração ocorre a partir da lapidação de uma informação “bruta” para atingir a objetivos específicos, como, por exemplo, o atendimento aos interesses do público-leitor.

Assim, a ordenação dos fatos a serem relatados na notícia não segue necessariamente um critério de ordem cronológica dos eventos (LAGE, 2006). Isto é, a forma como os fatos são organizados revela, de certo modo, o grau de comprometimento ou de importância que o jornal atribui ao evento noticiado. Nesse sentido, um dos elementos que deve ser observado é a constituição do *lide*, parte introdutória da notícia que “deve conter as respostas às perguntas ‘quem, o que, quando, onde, como, por que’, fornecendo ao leitor uma visão mais clara e completa do que vai ser noticiado.” (BUENO, 2011, p. 110). O detalhamento das informações anunciadas no lide ocorre na *documentação*, composta, geralmente, por “um, dois ou mais parágrafos” (LAGE, 2006).

Além do *lide* e da *documentação*, constituem ainda a dimensão composicional da notícia o *título/manchete*, a *legenda*, o *texto-legenda* e a *fotografia*. De acordo com Lustosa (1996), a manchete precisa encapsular a ideia do evento noticiado e sua estrutura geralmente é composta de períodos ou frases curtas. Para atrair a atenção do leitor, a manchete utiliza-se ainda da função apelativa. Já a legenda se caracteriza por uma frase sucinta, que busca condensar o conteúdo da mensagem fotográfica. Por fim, o texto-legenda apresenta mais detalhes do fato noticiado e, por essa razão, se configura como uma versão expandida da legenda.

Ainda de acordo com Lustosa (1996), outras características do gênero notícia são a objetividade, a clareza, a concisão e a precisão. Sob esse prisma, o jornalista deve ter o cuidado de, primeiramente, verificar a procedência das informações obtidas para, só depois,

relatar, com coerência, informatividade e credibilidade, o acontecimento principal, mas sem perder de vista o interesse do público leitor.

Tais aspectos remetem à dimensão estilística da notícia. As escolhas linguísticas feitas pelo jornalista ao produzir esse gênero, como, por exemplo, a opção por uma linguagem sintética (orações curtas, estilo direto etc.), revelam uma tendência à objetividade do evento noticiado. Já a utilização de formas verbais no presente intenciona preservar o caráter de atualidade da notícia, ao mesmo tempo em que apontam para a sua natureza efêmera.

A sequência didática como dispositivo de intervenção

Há um consenso na literatura acadêmica em relação ao discurso de que a escola, enquanto instituição educativa, deve buscar alternativas pedagógicas capazes de propiciar um ensino de língua relevante aos alunos. Nesse sentido, o investimento em práticas significativas de leitura e de escrita surgem como possibilidades de se alcançar esse objetivo.

A sequência didática² (SD) consiste em um dos pilares do projeto da Escola de Genebra. De acordo com Bronckart (2006, p. 13), a proposta inicial voltava-se “para a criação e a testagem das *seqüências didáticas* [...] e para a elaboração de um modelo teórico capaz de sustentar e de esclarecer essa abordagem prática de ensino”. Alicerçada em princípios gerais da linguística textual e no interacionismo social de Vygotsky, a *seqüência didática* é fruto de pesquisas no contexto educacional suíço-francófono que visavam o desenvolvimento de capacidades de linguagem em contextos formais de educação (BRONCKART, 2008).

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as sequências didáticas são definidas como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 97). Assim, as SD surgem como uma

² A sequência didática, enquanto dispositivo de intervenção, está passando por um processo de revisão e transformação no âmbito das pesquisas em engenharia didática. A proposta, que ainda se encontra em construção, tem sido discutida por pesquisadores da Escola de Genebra em eventos científicos internacionais, como o VI Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo, realizado na UNISINOS, em seu campus de Porto Alegre, de 03 a 05 de julho de 2019.

alternativa didático-metodológica pautada nos gêneros para o ensino sistemático e significativo da expressão escrita e oral na escola.

Para que cumpram com êxito essa missão, as SD devem, contudo, partir de uma situação de comunicação concreta e das convenções do gênero para favorecer não só o contato do aluno com os diversos textos que circulam socialmente, mas também organizar e articular diferentes atividades escolares com o objetivo de superar as dificuldades enfrentadas pelos aprendizes no que concerne à fragmentação da produção oral ou escrita na escola. Trata-se, portanto, de uma proposta que se utiliza de situações complexas³ de escrita e do oral para realizar um diagnóstico das necessidades de aprendizagem dos estudantes e, por conseguinte, focalizar o trabalho em aspectos problemáticos dos textos (orais ou escritos), por meio de atividades sistemáticas e encadeadas, de modo a reconstruir o texto na etapa final. Sob esse viés, os gêneros na escola devem ser utilizados como “objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 80).

Do ponto de vista de sua composição, as atividades da SD são elaboradas e organizadas em função da avaliação das produções iniciais dos alunos e se alternam entre as atividades ligadas às situações de comunicação e atividades específicas para exercitar os novos mecanismos de textualização que ainda não são dominados pelos alunos, mas sempre no âmbito de um projeto comunicativo. Desse modo, a SD é composta pelas seguintes etapas: *apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final*.

Na *apresentação da situação*, o professor deve fazer a exposição do projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito e esclarecer para os alunos a situação de comunicação na qual vão agir através da linguagem. Também é importante que o aluno perceba quais conteúdos serão trabalhados na sala de aula. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly

³ As situações complexas devem ser compreendidas aqui como situações de interação em que se faz necessária a utilização de gêneros mais formais do oral e da escrita. De acordo com Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), são esses gêneros que devem ser alvo de estudo sistemático na escola, pois os da esfera mais informal de comunicação já são dominados pelos alunos.

(2004, p. 99), é justamente nesse momento que o aluno “constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”.

Já na *produção inicial*, os alunos tentarão elaborar um texto, oral ou escrito, no qual estarão presentes suas representações sobre essa atividade. Porém, eles só obterão sucesso nessa atividade caso a situação de comunicação tenha sido bem definida na fase da *apresentação da situação*. Para isso, faz-se necessária uma avaliação cuidadosa por parte do professor para saber em que nível se encontra a turma, quais as capacidades linguístico-discursivas que os alunos já adquiriram e adequar as atividades escolares às reais possibilidades e dificuldades dos alunos. Essas informações também possibilitarão ao professor diferenciar ou individualizar seu método de ensino, caso seja possível e/ou necessário.

Os *módulos*, por sua vez, são compostos por atividades que auxiliarão no domínio do gênero, ou seja, é nessa fase que o professor irá trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção, oferecendo aos alunos os instrumentos necessários à sua superação. Nesse momento, é importante que o docente proporcione ao aluno diferentes vias de acesso aos gêneros, realizando, em cada módulo, atividades diversificadas, pois é através dos módulos que

os alunos aprendem a falar sobre o gênero abordado [...] eles adquirem um vocabulário, uma *linguagem técnica* que será comum à classe e ao professor [...]. Eles constroem progressivamente conhecimentos sobre o gênero. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 106)

A última etapa é a *produção final*, o momento em que o aluno deve pôr em prática o que aprendeu sobre o gênero no decorrer do processo. É por meio dessa produção final que o professor deve investir nas aprendizagens dos alunos, indicando-lhe o que aprenderam e o que precisam melhorar, podendo também ser utilizada pelo docente como forma de avaliação e reflexão sobre sua prática pedagógica.

Entretanto, é importante ressaltar aqui que o dispositivo de SD foi pensado para um contexto educacional bem diferente do nosso e, por essa razão, acreditamos que são necessárias algumas adaptações didáticas à nossa realidade escolar.

Metodologia

A metodologia adotada seguiu uma abordagem qualitativa, uma vez que implicou uma “partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa [...]” (CHIZZOTTI, 2008, p. 28). Por essa razão, partimos aqui do pressuposto de que “tudo o que constitui o ser humano (crenças, atitudes, costumes, identidades) é criado e existe só nas relações sociais, nas quais o uso da linguagem é fundamental” (BREDO; FEINBERG, 1982 *apud* CELANI, 2005, p. 109).

As colaboradoras⁴ desta pesquisa são duas professoras de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, integrantes do Grupo de Estudos Didáticos para o Ensino de Língua Portuguesa (GEDELP)⁵. Por questões éticas, aqui as identificaremos com nomes fictícios, a saber: Mônica e Samara. Na ocasião da coleta de dados, Mônica lecionava Língua Portuguesa na Escola ERLQ, localizada no subúrbio do município de Paulista, região metropolitana do Recife. A turma escolhida por Mônica foi o 2º ano “A” do Ensino Médio⁶, considerada por ela a melhor desse nível de ensino na escola onde lecionava. Já Samara lecionava Língua Portuguesa na Escola ELRA, situada no subúrbio do município de Abreu e Lima, também na região metropolitana do Recife. A turma escolhida por Samara foi o 8º ano “B” do Ensino Fundamental.

As observações de aulas aconteceram em momentos alternados durante todo o ano letivo⁷, isso porque também optamos por respeitar o planejamento das professoras. Nesse sentido, éramos informados pelas docentes sempre que elas iriam iniciar uma sequência de

⁴ Fizemos a opção pelo termo colaboradores porque entendemos, assim como Angrosino (2009), que a pesquisa nasce e cresce do relacionamento que o pesquisador cultiva com os que nela estão envolvidos. Nesse sentido, “embora ele possa ter a habilidade necessária para coletar e analisar os dados, sua dependência da cooperação e boa vontade dos informantes para concluir a pesquisa é quase total” (p. 114).

⁵ O referido grupo iniciou suas atividades no ano de 2010, período em que atuávamos na função de técnico-pedagógica de Língua Portuguesa, na Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco (SEE-PE). O objetivo do grupo era o de propiciar momentos colaborativos de estudo e formação aos professores, aprofundando discussões sobre temáticas específicas do ensino de língua materna, dentre os quais, o ensino de gêneros. Os encontros tinham duração de 04 horas e aconteciam quinzenalmente ao longo do ano letivo.

⁶ Considerando que o caráter colaborativo deve ser algo inerente à pesquisa educacional, solicitamos às professoras que nos indicassem as turmas nas quais elas gostariam de ser observadas.

⁷ Na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, o calendário letivo é organizado em 04 bimestres (unidades), sendo os 02 primeiros no 1º semestre e os dois últimos no 2º semestre.

ensino (SE) com gêneros na sala de aula. Ao todo, foram observadas 02 SE (01 de cada professora). A professora Mônica explorou o gênero notícia (5 aulas/4 horas) e a professora Samara ministrou o gênero debate (11 aulas/9 horas), perfazendo um total de 16 aulas/13 horas de observações.

As formas de planificação do agir didático das professoras

Por meio das observações realizadas, verificamos aspectos comuns à prática das duas professoras no que concerne ao processo de didatização do gênero na sala de aula, aqui categorizado por nós como formas de planificação do agir didático. O quadro abaixo nos ajuda a visualizar melhor a ocorrência dessas formas de planificação. Vejamos:

QUADRO 01: Formas de planificação do agir didático com gêneros

FORMAS DE PLANIFICAÇÃO DO AGIR DIDÁTICO	PROFESSORAS															
	Mônica					Samara										
	SE Notícia AULA					SE Debate AULA										
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
A - Levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero a ser focalizado.	X					X										
B - Exploração oral do gênero como objeto de ensino.		X	X			X	X						X	X		
C - Exploração sistemática do gênero com o suporte de atividades escolares escritas.		X		X			X	X	X	X	X	X		X		
D - Delimitação da situação de interlocução e produção final do gênero					X		X								X	X

Fonte: elaborado pelo autor.

Essas formas de planificação do agir didático revelam que a abordagem dos gêneros na sala de aula é constituída formas de intervenção específicas, como o levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero, a exploração oral de exemplares do gênero ou de algumas de suas dimensões constitutivas, a realização de atividades sistemáticas e o estabelecimento de situações de interlocução para a produção dos gêneros. Grosso modo, isso indica que há uma preocupação de ambas as docentes com a sistematização dos conhecimentos sobre os gêneros. E é no intuito de compreender melhor essa forma de organização do trabalho com os gêneros na sala de aula que detalharemos, a seguir, cada uma dessas formas de planificação do agir didático.

Levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero

O levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero ocorreu sempre no primeiro momento das SE observadas, quando as professoras iriam introduzir o gênero a ser trabalhado. Tal constatação evidencia, a nosso ver, a preocupação das docentes em considerar, nas suas práticas de ensino, o que os alunos já sabem sobre o gênero proposto, com base nas suas experiências anteriores, dentro e/ou fora da escola.

De modo geral, as SE observadas revelaram que as professoras lançavam mão de algumas estratégias didáticas para introduzir o gênero na SE, tais como questionamentos e a utilização de exemplares autênticos do gênero.

Na SE ministrada pela professora Mônica, isso foi feito mediante a distribuição de exemplares autênticos de jornais e notícias de jornais locais. Assim, no primeiro segmento da aula, a professora apresenta o gênero a ser estudado por meio de verbalizações (“a gente vai... eu vou colocar aqui no quadro... trabalhar hoje... começar... notícia e reportagem... coisa que vocês já conhecem [...]; e “[...] eu vou entregar... um texto para vocês...”

Na sequência, Mônica especifica a dimensão do gênero que será explorada (“eu vou querer que vocês me digam o que tem em cada um desses textos que vocês leram [...]” / “[...] eu vou botar direitinho o que eu quero no quadro...”). Os alunos tiveram aproximadamente 9 minutos para cumprir a tarefa proposta pela professora. Observamos que, enquanto eles realizavam a atividade, Mônica sentou-se no birô para realizar outras tarefas

inerentes à atividade docente, como a realização da chamada oral com o intuito de verificar a frequência dos estudantes. Após esse tempo, a professora levantou-se e retomou a discussão com o grande grupo, com o objetivo de discutir as diferenças entre os gêneros notícia e reportagem (“então vai me dizer... primeiro....do que trata o texto que vocês pegaram... fala disso... daquilo e daquilo outro... dizer se é notícia ou reportagem [...]”).

Daí por diante, Mônica inicia uma sequência de regulações com os alunos, por meio da qual ela busca verificar o conhecimento prévio que eles possuem sobre os gêneros notícia e reportagem. Essa ação docente objetivava fazer com que os alunos não só verbalizem o seu posicionamento acerca do gênero ao qual acreditam pertencer o texto (“okay... então vocês acham que é notícia ou reportagem?”; “e é o quê?... u:ma... notícia ou reportagem?”; “aí você acha que é uma notícia ou reportagem?”; “aí vocês acham que é uma notícia ou uma reportagem?”; “é notícia ou reportagem?”), como também apontem as razões e os motivos que levaram os alunos a tal escolha (“por quê; “por que uma reportagem; “é notícia?... por quê?”).

No primeiro segmento da SE ministrada pela professora Samara, também presenciemos o momento em que ela inicia a aula buscando resgatar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero debate. Conforme defendem Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004), o trabalho com o gênero debate na sala de aula favorece o desenvolvimento da capacidade de os alunos argumentarem sobre temas atuais e controversos da sociedade. Assim, a preocupação inicial de Samara era a de reivindicar o conhecimento prévio do gênero. Isso ficou perceptível quando, em vários momentos da sua exposição oral, ela reitera esse questionamento, dirigindo-se a grupos específicos de alunos (“e aqui... do lado de cá... já viu algum debate... já assistiu?...” / “mas nenhuma noção assim do que é um debate?... nem escutando os colegas agora?”; “o que é que você sabe sobre o debate [...]”).

Todavia, Samara não se contentava apenas a questionar os alunos se eles conheciam ou não o gênero. Em um dado momento da aula, observamos que havia uma preocupação por parte da docente em verificar se havia um conhecimento prévio dos alunos acerca das formas de organização e funcionamento do gênero debate, de forma mais específica, os

aspectos relacionadas ao processo de regulação interativa nesse gênero (DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO, 2004). Percebemos isso, por exemplo, quando ela questionou os alunos sobre as negociações de turno entre os participantes (“as pessoas podem falar todas ao mesmo tempo no debate?”).

Em síntese, observamos que, na prática das duas professoras, as formas de implementação do gênero como objeto de ensino se assemelham bastante à etapa de apresentação da situação no âmbito do dispositivo da sequência didática proposto por Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004). Para esses autores, é nesse momento da sequência que o professor deve fazer emergir os modelos sociais que os alunos já possuem sobre o gênero a ser produzido.

Exploração oral do gênero como objeto de ensino

No segundo momento da SE, verificamos que havia uma preocupação das professoras com a sistematização do conhecimento sobre o gênero estudado. Esse dado, além de nos revelar as dimensões ensináveis do gênero elencadas pelas professoras, apontou para o fato de que as docentes parecem conceber que a exploração oral do gênero ou de alguma de suas dimensões constitutivas como um aspecto importante no trabalho com os gêneros na sala de aula.

Na SE ministrada pela professora Mônica, após a leitura oral de uma notícia impressa, a docente explorou algumas características relacionadas à composição e ao conteúdo temático desse gênero. Isso ocorreu mediante um encadeamento de perguntas, sistematizadas por escrito na lousa e feitas oralmente pela professora aos alunos, que possibilitaram que estes reconhecessem informações relevantes sobre o fato noticiado no lide da notícia, tais como “o que aconteceu?”, “quando?”, “como?”, “onde?” e “por que?” aconteceu. Na ocasião, a docente poderia ter aproveitado a ocasião para explorar mais a disposição dos elementos do lide, bem como a sua função, de forma que os alunos percebessem, por exemplo, o recorte dado pelo jornal em relação aos fatos relatados na notícia (BUENO, 2011).

Ao longo da aula, Mônica retomou a leitura das notícias realizadas pelos alunos para iniciar uma reflexão sobre a adequação da linguagem da notícia ao público-alvo. Para tanto, a docente explorou oralmente aspectos concernentes ao nível de formalidade, os suportes em que as notícias foram publicadas, seus possíveis leitores, bem como a seleção lexical utilizada, relacionando tais aspectos à forma como um mesmo conteúdo pode ser abordado de diferentes formas para atender a interesses distintos de determinados segmentos do público leitor (BUENO, 2011).

Observamos, ainda, que a professora focalizou apenas o extrato social quando procurou estabelecer a distinção entre o público-alvo dos diferentes jornais de circulação (“um público com menor grau de instrução...”). Na verdade, a linguagem utilizada pelos jornais também atende a outros objetivos que são independentes do extrato social, como, por exemplo, o de apenas provocar um efeito de sensacionalismo para atrair o interesse de leitores de diferentes segmentos da sociedade.

Em outro momento da aula, observamos que Mônica passou a explorar exatamente a estrutura linguística dos títulos das notícias, através da análise comparativa de duas manchetes de jornais de circulação local. Notadamente, podemos perceber que o foco da docente passou a ser a noção de atualidade e objetividade do fato noticiado (BUENO, 2011). Isso ficou perceptível quando a professora destacou, por exemplo, a possibilidade de inserção de outros elementos linguísticos na composição do título da manchete, bem como o uso do modo e do tempo verbal.

Ainda em relação a esse segundo aspecto, Mônica utilizou a exemplificação como estratégia didática para fazer com que os alunos percebessem a relação que existe entre a forma verbal no presente e a ideia de atualidade que se quer transmitir ao público leitor. Contudo, após algumas tentativas, sem êxito, a docente resolveu explicar aos alunos que isso ocorre, dentre outros aspectos, em função da necessidade de atrair a atenção do público leitor para um fato ocorrido há poucas horas ou até mesmo no dia anterior (LUSTOSA, 1996).

Por fim, Mônica finalizou a discussão sobre o gênero retomando a ideia de que os fatos no jornal devem ser noticiados através de uma linguagem sintética e objetiva. Ressaltamos, entretanto, que essa aparente objetividade do texto consiste, na verdade, em uma estratégia jornalística para focalizar apenas uma dimensão do fato ocorrido, omitindo do leitor outras possíveis versões desse mesmo fato (BUENO, 2011). Tal aspecto não foi alvo de reflexão no agir didático da professora.

A exploração oral de exemplares de gêneros também foi uma forma de planificação recorrente nas SE com gêneros ministradas pela professora Samara. O texto escolhido pela professora para introduzir o contato dos alunos com gênero é a transcrição no livro didático de um debate ocorrido em 09 de fevereiro de 2007, na Rádio USP, uma rádio universitária de São Paulo, o qual contou com a participação de alguns convidados especialistas na temática em pauta (o *carnaval*).

Sabemos que, de modo geral, os gêneros, quando escolarizados, passam a ter condições de produção distintas das ocorridas nas práticas sociais de referência. No caso do segmento de aula acima, o debate apresentado no livro didático era resultante de um processo de retextualização, em que, notadamente, alguns trechos foram suprimidos para atender a questões de editoração e de adequação aos propósitos didáticos específicos. Tal procedimento é, até certo ponto, aceitável e compreensível se consideramos que há um desdobramento desse gênero no livro didático para atender a objetivos de ensino e aprendizagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Contudo, o que nos causou estranheza foi o fato de a professora iniciar a exploração de um gênero oral a partir de uma versão escrita desse mesmo gênero. Isso porque, tal como nos apontam Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004), a tarefa de confrontar os alunos com o gênero debate deve, prioritariamente, ocorrer mediante a apresentação de exemplares orais autênticos desse gênero, de modo que os alunos possam efetivamente perceber como se dá o funcionamento linguístico desse gênero nas práticas sociais de referência.

Na SE observada, a professora direcionou inicialmente a atenção dos alunos para o perfil dos participantes do debate em que questões em torno de *quem são* os convidados *por*

que eles estão participando da discussão, as *especialidades* de cada um deles e as *possíveis implicações* dessa atuação na condução do debate ganharam proeminência no seu agir didático. Assim, ao realizar tais questionamentos, a professora parece ter tido clara intenção de fazer com que os alunos percebessem que a participação no debate exige preparo e conhecimento, por parte dos convidados, acerca do tema que será alvo de discussão.

Mais adiante, Samara ampliou a discussão sobre os participantes. Antes, porém, ela procurou verificar a compreensão dos alunos sobre o conteúdo temático do texto. Feito isso, a professora direcionou novamente a atenção dos alunos para a natureza não consensual do tema no debate. Em relação a esse aspecto, Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004) atentam para o fato de que o tema no debate precisa ser suficientemente controverso ao ponto de influenciar o posicionamento do outro sobre o assunto abordado.

A exploração oral de exemplares do gênero debate ocorreu novamente em outro momento da sequência ministrada por Samara. Dessa vez, a professora optou por levar um debate em vídeo sobre o tema Educação Financeira, o qual foi exibido no dia 30/07/2013⁸, no Programa “Conexão Futura”, do Canal Futura. O referido programa, voltado especialmente para pais, educadores e outros agentes sociais, discute temas relevantes do cotidiano da sociedade brasileira. Na agenda do dia, estava em pauta a discussão sobre qual seria o melhor momento para os pais começarem a dar mesada aos filhos. Além do apresentador, que assumiu o papel de mediador, também participaram do debate alguns pais, um psicólogo e um especialista no assunto.

A iniciativa da professora de levar para os alunos textos “exemplares” do gênero debate para explorar o oral na sala foi importante a nosso ver, para que os alunos percebessem as formas de organização e de funcionamento desse gênero nas práticas sociais de referência, tal como defendem Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004). Todavia, esses mesmos pesquisadores sugerem que os exemplares de debates a serem explorados sistematicamente na sala de aula contemplem o mesmo conteúdo temático que será debatido pelos alunos.

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fCGx1FczcXA> Acesso em 30/12/2014.

Isso porque, subjacente a essa proposta, parece estar a premissa de que o conhecimento acerca das formas de organização e funcionamento do gênero debate nas práticas de referência é condição necessária, mas não suficiente para se debater algo. Em outros termos, os alunos também precisam se “munir” de conhecimentos e argumentos sobre o assunto para que possam defender, com consistência e propriedade, seu ponto de vista sobre a temática em pauta.

Não foi o que ocorreu no segmento de aula a seguir, visto que Samara optou por trazer para os alunos um debate sobre uma temática diferente da que eles haviam democraticamente escolhido para debater em sala (o *bullying*). Acreditamos, entretanto, que, ao fazer isso, a professora talvez estivesse partindo da crença – a nosso ver, inerente a muitos outros docentes – de que apenas o trabalho com os aspectos estruturais e linguísticos do gênero possibilitaria ao aluno fazer uso adequado desse gênero em diferentes contextos de interlocução.

Naquela ocasião, ela sinalizou para os alunos sobre a necessidade de eles observarem os tipos de argumentos que seriam utilizados pelos participantes no debate que eles iriam assistir em seguida. Entretanto, tal aspecto foi praticamente negligenciado pela docente, uma vez que, como pudemos observar, o foco da discussão sobre o debate no segmento acima recaiu unicamente nos registros escritos que os alunos, porventura, teriam feito a partir do que assistiram no vídeo.

Esse direcionamento pedagógico para explorar o gênero possivelmente foi motivado pelo comando elaborado pela própria professora antes da exibição do vídeo (“... se vocês quiserem anotar... seria bom né?... [...]”), o qual não especificava claramente o que realmente os alunos deveriam focalizar ao assistirem ao debate. Ademais, ao propor esse comando, a professora deixou em aberto a possibilidade de eles realizarem - ou não - alguma anotação sobre algo que eventualmente lhes parecesse mais interessante.

Outro raro momento em que houve um enfoque na dimensão sociodiscursiva do gênero debate ocorreu quando, logo após a exibição do vídeo, a professora questionou os alunos sobre o público-alvo do debate (“vocês acham que esse debate... que houve aí... foi feito... para pessoas... com a idade de vocês?... [...]”) e “quando ele foi feito... ele foi feito

pensando em quem?”). Como podemos observar, a discussão fica no plano da caracterização e da identificação do público-alvo, mas sem maior aprofundamento acerca de como esse público determina, por exemplo, o estilo e a forma que o gênero irá assumir.

Realização de atividades escolares sobre o gênero

As atividades escolares se configuram como algo realmente importante, no sentido de que possibilitam não só o contato do aluno com o objeto de ensino didatizado, mas também delimitam objetivos específicos de aprendizagem (SCHNEUWLY, 2009). No caso das SE observadas, verificamos que a realização das atividades do LD foi recorrente no agir didático das professoras, porém elas não aconteciam de forma aleatória ou linear, mas em conformidade com um projeto didático autoral de aula de cada professora. Ou seja, em vez de seguirem, à risca, a ordem de atividades preestabelecida pelo LD, as professoras faziam escolhas e adaptações das atividades do LD mediante os objetivos que elas haviam estabelecido para a aula. Foram poucas as situações didáticas nas SE em que as professoras utilizaram outras ferramentas de ensino específicas, como jornais, revistas, vídeos para um trabalho mais sistemático com o gênero.

Delimitação da situação de interlocução e produção final do gênero

A última forma de planificação do agir didático observada nas SE contempla o momento em que as professoras delimitam a situação de interlocução e de produção do gênero trabalhado. Assim, buscamos verificar, nesse momento, como se configuravam situações didáticas de produção dos gêneros orais e escritos na sala de aula.

Na SE ministrada por Mônica, a delimitação da situação de interlocução para a produção do gênero aconteceu apenas na última aula. Na ocasião, a professora relembrou alguns fatos de destaque, alguns dos quais já haviam sido noticiados pelas mídias televisivas e impressa. O comando dado pela professora na lousa solicitava que os alunos realizassem uma produção, em duplas, de uma notícia a partir de alguns fatos recentes, respeitando os elementos do gênero, tais como manchete, lide e corpo do texto. Eles também deveriam

responder as seguintes questões: o quê?, quem?, quando? e como? A atividade era para nota e deveria ser entregue até o final da aula.

Ao propor uma produção “para entregar”, a professora já sugere aos alunos o destinatário e o objetivo da produção: escrever para a professora e receber uma nota. No mais, as orientações de Mônica indicam o gênero a ser produzido (notícia), as partes constitutivas desse gênero (manchete, lide e corpo do texto), bem como alguns aspectos que devem ser contemplados no texto noticioso.

Do mesmo modo, ao definir que o professor e, conseqüentemente, a escola, serão os únicos destinatários da produção, Mônica está contribuindo para o que Schnewly e Dolz (2004) denominam de *desaparecimento da comunicação*, em que o gênero é despedido de sua finalidade comunicativa, passando a ser contemplado apenas em sua estrutura formal atendendo, minimamente, às especificidades composicionais do gênero notícia.

Notamos que alguns alunos, por não compartilharem de informações sobre os fatos propostos pela professora – condição necessária para a produção do texto noticioso – criaram algumas situações hipotéticas que levaram a produção de notícias falsas (*fake news*), desconfigurando, por conseguinte, o propósito comunicativo do gênero. O resultado disso foram notícias que versavam sobre a “morte de Roberto Carlos” e sobre um suposto “assalto ao banco”.

Destacamos, ainda, a tentativa de Mônica em realizar um processo de revisão textual colaborativa e horizontal, por meio da qual os alunos deveriam ler os textos uns dos outros, apontando lacunas e/ou sugestões, de modo a orientar o processo de reescrita dos textos. Entretanto, essa atividade acabou sendo suprimida em função do tempo da aula.

Diferentemente do que ocorreu na SE de Mônica, a delimitação da situação de interlocução e produção final do gênero na SE de Samara ocorreu nas primeiras aulas. Conforme assinalam Dolz, Schnewly e De Pietro (2004), a escolha do tema para o debate em sala de aula precisa considerar variáveis como o interesse dos alunos, o nível de complexidade do tema, a potencialidade para gerar opiniões controversas e a progressão na aprendizagem. Na situação didática em tela, Samara propôs a escolha democrática de um tema para um debate a ser realizado em sala. Todavia, a professora definiu como critério apenas

os interesses comuns da turma (“será que esse tema que eu vou escolher ele vai ser bom para a turma toda ou apenas para uma parte da turma?”). O tema escolhido pela maioria foi o *bullying*.

Nesse momento, a professora propôs, então, que os grupos se organizassem para realizar uma pesquisa sobre o tema escolhido (“você têm quatro dias pra pesquisar sobre esse tema...”), mediante a consulta a materiais como “reportagem escrita”, “folheto de campanha” e “vídeo”, em suportes diversos, tais como “revista”, “jornal” e “internet”. Samara ainda sugeriu que eles assistissem a debates sobre o tema para que pudessem ter uma ideia sobre “o que dizer” e ter acesso aos “meios linguísticos de dizê-lo”, tal como defendem Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004).

As atividades subsequentes propostas por Samara ao longo da SE tiveram um objetivo comum: preparar os alunos para a realização do debate. A produção final do gênero ocorreu nas duas últimas aulas da SE. Na ocasião, a professora iniciou a aula organizando algumas cadeiras de frente para a turma e solicitando que os representantes dos grupos tomassem seus assentos para iniciar o debate. Ao total, cinco alunos compuseram a banca.

Ao longo de nossas observações, verificamos que a realização do debate em sala de aula consistiu das seguintes etapas: abertura com a apresentação dos participantes, discussão entre os participantes, participação da plateia e fechamento.

Na abertura, Samara lembrou aos alunos participantes sobre as regras do debate e os papéis que cada um iria desempenhar. Assumindo o papel de mediadora, a professora conduziu a discussão problematizando a temática com algumas perguntas relacionadas ao conceito de *bullying*, seus diferentes tipos e formas de manifestação, os sintomas, as consequências, os aparatos legais etc. Num terceiro momento, Samara “abriu o microfone” para a plateia (os demais alunos da turma), que, por sua vez, passam a interagir com os participantes por meio de perguntas. No fechamento do debate, e da SE, cada participante deixou um “recado” ao público sobre a temática discutida. Samara também reservou um espaço para que a plateia avaliasse o desempenho dos participantes no debate com base em alguns

critérios como o respeito ao turno de fala, entonação da voz, domínio de conteúdo, argumentos utilizados, entre outros.

Considerações Finais

No que concerne às formas de planificação do agir didático com gênero nas práticas de ensino das professoras colaboradoras, as análises levaram à elaboração de quatro macro categorias. Na primeira categoria, focalizamos as formas de introdução do objeto de ensino (gênero) no âmbito do dispositivo didático (SE). Verificamos que a presentificação do objeto de ensino (o gênero) acontecia sempre no início da SE, mediante questionamentos e/ou atividades escolares específicas que visavam ao resgate do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero. A segunda categoria contemplou as intervenções didáticas e os procedimentos de regulação utilizados pelas professoras para abordar o gênero na sala de aula. Em relação a esse aspecto, o agir didático docente se manifestava predominantemente através de exposições dialogadas. Ou seja, as professoras realizavam a exploração oral do gênero com a participação ativa dos alunos e com o suporte de ferramentas institucionais (lousa e projetor de multimídia) e específicas para o ensino (vídeos, jornais e livro didático), além das atividades a elas relacionadas.

Já na terceira categoria, exploramos a utilização de ferramentas de ensino institucionais e específicas, com destaque para as atividades escolares, no processo de sistematização dos conhecimentos sobre o gênero. Vimos que a maior parte das atividades escolares foram, portanto, realizadas a partir dos gêneros didatizados nos livros didáticos, os quais apareceram como a principal ferramenta de ensino no agir didático das professoras. Algumas dessas atividades eram descontextualizadas e artificiais, como as que vimos na SE ministrada por Mônica.

E, por fim, na última categoria, discutimos sobre as situações de interlocução e produção do gênero na SE. Como pudemos perceber, as situações de interlocução e de produção do gênero se configuraram de formas bastante distintas no agir didático das professoras. Enquanto na SE de Mônica foram consideradas apenas as especificidades escolares (“atividade para nota”), na SE de Samara houve uma tentativa maior de aproximação com

as práticas de referência do gênero (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), uma vez que foi desenvolvido um procedimento didático de simulação em que os alunos e a professora assumiram determinados papéis sociais e elaboraram discursos condizentes a esses papéis.

Grosso modo, as análises evidenciaram que o agir didático das professoras era voltado para uma teorização sobre os gêneros, com ênfase, sobretudo, nas suas dimensões constitutivas, ou seja, seus aspectos temáticos e composicionais. Constatamos também que o livro didático foi utilizado como principal ferramenta de ensino na decomposição do gênero como objeto de ensino. Ademais, as intervenções didáticas utilizadas pelas docentes revelaram, em determinados momentos, um movimento de aproximação com algumas das etapas previstas no dispositivo da sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), porém sem ênfase no desenvolvimento das capacidades de linguagem.

FORMS OF PLANNING OF THE DIDACTIC ACTION WITH GENRES IN THE LANGUAGE CLASSROOM

ABSTRACT: This article aims to investigate some forms of planning of the didactic action with genres by language teachers. The theoretical framework comprises the notion of didactic action by Silva (2013) and some discussions and researches results about genre teaching presented in the book organized by Schneuwly and Doz (2004). The participants were two language teachers of State Education Network of Pernambuco. The results have revealed the occurrence of similar forms of planning of the didactic action with genres in the teaching practice of both teachers. We have also observed that both teachers were also worried about the systematization of genres teaching, mainly the aspects related to genres content and composition.

KEYWORDS: Didactic action; genres; language teaching.

REFERÊNCIAS

- ANGROSINO, Michael. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BRONCKART, Jean-Paul. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- _____. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

BUENO, Luzia. *Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. In: *Linguagem & Ensino*. Vol. 8, nº 1, 2005. 21p.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008, 144 p.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In.: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 19-50.

_____; NOVERRAZ, Michèle e SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. pp. 95-128.

_____; SCHNEUWLY, Bernard e DE PIETRO, Jean-François. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. pp. 247-275.

LAGE, Nilson. *Estrutura da Notícia*. São Paulo: Ática, 2006.

LIMA, Gustavo Henrique da Silva. *O que eu ensino quando ensino gêneros? Um estudo sobre as ressignificações do agir didático do professor de língua portuguesa*. Tese de Doutorado em Letras (Linguística). Recife: PPGL/UFPE, 2016.

LUSTOSA, Elcias. *O texto da notícia*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: _____. *Gêneros oraís e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. pp. 71-94.

SILVA, Carla Messias Ribeiro da. *O agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração pelos professores*. (Tese de doutorado). São Paulo: PUC/SP, 2013.

Recebido em: 30/04/2020.

Aprovado em: 27/05/2020.