

CONCEPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DE GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA: MOBILIZAÇÃO DE PRÁTICAS LETRADAS ACADÊMICAS E ESCOLARES

Elizabeth Maria da Silva *

Denise Lino de Araújo **

Resumo

Este artigo tem como objetivo verificar se professores conhecem a noção de gêneros textuais e, em caso afirmativo, averiguar que orientações metodológicas oferecem aos alunos quando solicitam a produção desse modelo de texto. Para tal, o *corpus* foi constituído de dois conjuntos de dados: (1) questionário respondido por professores e (2) diários de campo produzidos pela pesquisadora. Os dados, analisados com base nos estudos sobre gêneros textuais, letramento crítico e formação de professor, sinalizam que os sujeitos focalizados conhecem a concepção teórica de gêneros, destacando, em seu discurso, práticas letradas acadêmicas, mas, nas aulas observadas, demonstraram uma concepção metodológica de gêneros fundamentada em práticas escolares.

Palavras chave: Gêneros textuais. Práticas letradas acadêmicas. Práticas letradas escolares.

INTRODUÇÃO

Na escola, as aulas de língua portuguesa são ministradas, normalmente, de modo a contemplar, pelo menos, três modalidades, quais sejam: leitura e interpretação, gramática e redação. No ensino médio, temos ainda os estudos literários. No que diz respeito à redação, durante muitos anos, essa atividade foi pautada na solicitação de sequências tipológicas – narração, descrição e, sobretudo, dissertação (GUEDES, FISCHER & SIMÕES, 2000).

Entretanto, com o avanço dos estudos sobre escrita, uma nova concepção de produção textual vem se destacando e é referida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2006) tanto do ensino fundamental como do médio. Trata-se de uma concepção centrada no modelo de gêneros textuais que consistem, a grosso modo, em modelos de textos orais ou escritos, que circulam na sociedade, apresentando determinadas características composicionais, temáticas e linguísticas.

Tendo em vista o redirecionamento da concepção teórica sobre escrita no âmbito dos estudos linguísticos, nos propomos a verificar de que forma essa concepção foi (ou não) adotada pelos professores e que fatores poderiam tê-los influenciado nessa adesão. Assim sendo, este artigo tem como principal objetivo verificar se professores conhecem a noção de gêneros textuais e, em caso afirmativo, averiguar que orientações metodológicas oferecem aos alunos quando solicitam a produção desse modelo de texto.

* Mestra pelo Programa Pós-Graduação Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, professora de redação do ensino médio, coordenadora do Ciclo Intermediário do Programa Mídias na Educação e leitora especialista da Coleção Tópicos em Linguagem, publicada pela Editora Lucerna (Rio de Janeiro). professoraelizabethsilva@gmail.com

** É doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2004). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Campina Grande e é tutora do PET LETRAS da mesma instituição. linodenise@yahoo.com.br

Com relação aos aspectos metodológicos, nossa pesquisa é um estudo de caso múltiplo do tipo comparativo, já que analisamos dois casos e depois os comparamos/contrastamos. Esse tipo de pesquisa, segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 97), “se dedica a fazer uma recolha adicional de dados para demonstrar a possibilidade de generalização ou da diversidade”.

A metodologia de coleta e análise se pautará pelo procedimento de triangulação dos dados, isto é, “o uso de diferentes tipos de *corpus* a partir da mesma situação-alvo de pesquisa, com diferentes métodos, e uma variedade de instrumentos de pesquisa” (CANÇADO, 1994, p. 57). No caso do artigo em foco, o *corpus* é composto por dois conjuntos de dados: (1) questionário aplicado com os professores, denominados P1 e P2, e (2) diários de campo elaborados pela pesquisadora a partir de observação de aulas ministradas por tais sujeitos.

P1 leciona redação na sexta série de ensino fundamental numa escola municipal de uma cidade próxima a Campina Grande (Paraíba). Está cursando o último período do curso de letras na Universidade Estadual de Paraíba, com habilitação em língua inglesa. É um leitor voraz desde sua infância. Em uma conversa informal com a pesquisadora, afirmou que seu pai comprava muitos gibis e sempre o estimulava a ler. Disse também que gosta de ler jornais, textos literários e revistas. Além disso, afirmou que gosta de escrever, por prazer e/ou por habilidade, gêneros literários, a exemplo de contos e poemas e por “obrigação”, artigos científicos, mas não tem o hábito de escrever os gêneros que solicita aos alunos.

Já P2 leciona redação em um cursinho pré-vestibular na mesma cidade. É mestrando em literatura na mesma universidade citada. Ele é também apaixonado pela leitura e recebeu incentivo em casa. Filho de político, disse que o fato de sempre ver seu pai lendo jornal e revista despertou seu gosto pelo ato de ler. A influência das práticas letradas desse campo profissional foi tal que P2 passou a elaborar discursos para seu pai em períodos eleitorais.

Ademais, afirmou no questionário que costumava escrever os gêneros que pedia aos pré-vestibulandos a exemplo de artigos e notícias, porque “os alunos tomam o gênero como referencial para suas produções. É uma estratégia de ensinar”. Quanto à leitura que costuma fazer, destacou a de textos literários e informativos.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste item, apresentamos os principais fundamentos teóricos que apoiarão a análise dos dados. Está organizado em duas partes: a primeira um comentário acerca dos gêneros textuais e a segunda parte uma breve abordagem da relação entre letramento e formação de professor.

1.1 GÊNEROS TEXTUAIS EM FOCO

Partindo da premissa apresentada por Bronckart (2003, p. 71), de que os textos, “toda e qualquer *produção de linguagem situada oral ou escrita*” [grifos do autor], apresentam variações significativas e multiplicam-se constantemente, tanto porque estão ligados à atividade humana de interação como porque estão ligados aos espaços sócio-históricos em que essa atividade ocorre, entendemos que a necessidade de classificação dessas variações contribuiu para o surgimento da noção de gêneros textuais. Tais modelos de texto foram definidos por Marcuschi (2002, p. 25) como “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”.

Conceber a leitura e a escrita como habilidades da língua que se manifestam em diferentes gêneros textuais implica considerá-las inseridas em diferentes situações concretas de uso da linguagem, com objetivo sócio-comunicativo definido, com determinado(s) produtor(es) e destinatário(s) envolvidos na situação comunicativa.

Nessas circunstâncias, entendemos ser necessário oferecer orientações para que os alunos possam produzir

textos adequados ao contexto no qual estão inseridos. Bronckart (1999) apresenta alguns fatores que influenciam a organização do texto, dividindo-os em dois contextos - físico e sócio-subjetivo. No primeiro contexto, destacam-se o lugar e o momento de produção, bem como o emissor e o receptor. No segundo, o lugar social em que o texto é escrito, a posição social do emissor e do destinatário e os objetivos da interação.

Além disso, acreditamos que o oferecimento de contribuição temática – coletânea de textos acerca do assunto sobre o qual os alunos deverão escrever – é relevante no processo de produção textual, uma vez que o ato de escrita pressupõe “ter o que dizer”. A retomada de textos é uma prática letrada por meio da qual os alunos poderão desenvolver suas capacidades de leitura e suas habilidades no tratamento das informações apresentadas em outros textos. Trata-se de uma das características do mundo letrado, por meio da qual o autor se revela leitor de outros textos, retomados para confirmar ou refutar a(s) idéia(s) apresentada(s) no texto (KOCH, 2000).

Por fim, no modelo de gêneros textuais, há indicação de um leitor externo, de “um leitor que não está interessado em aperfeiçoar o texto [...], mas que, tendo em vista os efeitos de sentido provocados pelo texto, demonstra seu próprio interesse como usuário” (MARCUSCHI, ELIZABETH, 2001, p. 245). Ou seja, há indicação de um leitor, que normalmente lê o texto produzido, quando circula na sociedade. A proposta de produção escrita, portanto, ultrapassa o universo escolar, visto que sugere que o texto circule na sociedade, de modo que o mesmo tenha outros leitores, não apenas os leitores/avaliadores tradicionais, professor e colegas de classe.

1. 2 LETRAMENTO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR: REFLEXOS NA PRÁTICA DOCENTE

Para o senso comum e para a academia, os docentes representam, na maioria das vezes, uma imagem

negativa: demonstram falhas nas suas capacidades para ler e escrever; não sabem escolher um bom material didático, nem analisá-lo criticamente; não têm o hábito de ler nem de escrever os textos que solicitam em suas aulas (KLEIMAN, 2001).

Entretanto, a nosso ver, antes de julgá-los no que se refere à sua formação, é preciso conhecer o seu Histórico de Letramento (doravante, HL)¹. Concordamos com a autora citada quando afirma que o professor parece não ser um representante da cultura letrada no contexto escolar porque suas práticas letradas são, muitas vezes, restritas às que adquiriu na escola. Todavia, não podemos desconsiderar as variáveis que influenciam a performance dos professores: dificilmente eles têm acesso a cursos de licenciatura em período integral, dedicação exclusiva, obtendo, assim, sua formação em cursos noturnos, sob condições desfavoráveis, sem conseguir desenvolver contato significativo com práticas letradas que possam permitir-lhes apropriação da cultura legitimada institucionalmente. Além disso, trabalham, pelo menos, dois expedientes e a maioria, conforme a cultura brasileira, é do sexo feminino, devendo ainda cumprir obrigações familiares. Logo, parecem não dispor de tempo suficiente para estudar e trabalhar. Todos esses fatores podem (in)diretamente afetar a atuação/prática em sala de aula.

Há, inclusive, várias pesquisas no campo do letramento crítico, em que pesquisadores têm sinalizado a influência do multiletramento na história de vida de professores ou de futuros professores (GUEDES-PINTO et al., 2005; SIGNORINI, 2005; ALMEIDA, 2001; GUEDES-PINTO, 2001). Outros pesquisadores têm demonstrado que o perfil sócio-econômico e cultural dos sujeitos influenciava-os na prática da leitura (TERZI, 1995 e DELL'ISOLA, 1988). Todas essas pesquisas indicam que o ambiente sócio-cultural no qual o sujeito está inserido interfere na sua atuação seja enquanto aluno, seja enquanto professor, seja enquanto cidadão. Por isso, o conhecimento de sua história

ajuda-nos a entender melhor suas posturas, comportamentos e crenças.

Sob essa perspectiva, nosso trabalho está pautado no pressuposto de que as práticas letradas são situadas socioculturalmente, assumindo significados específicos em contextos determinados, instituições e esferas sociais (SCRIBNER & COLE, 1981; HEATH, 1983; BARTON & HAMILTON, 2000; GEE, 2000). São, portanto, atividades humanas complexas, intimamente relacionadas aos lugares onde são utilizadas, bem como às pessoas que as realizam.

2. ANÁLISE

Neste item, faremos uma breve comparação entre a abordagem de gêneros textuais feita pelos professores selecionados, verificando, em especial, se trabalham com esses modelos de texto e de que forma o fazem.

2.1 ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA

Conforme as respostas dadas por P1 e P2 à primeira pergunta do questionário – *Em sua prática em sala de aula, você trabalha com gêneros textuais? Em caso positivo, cite alguns desses gêneros* –, podemos afirmar que trabalham com exemplares de gêneros e, inclusive, sabem distingui-los dos tipos textuais, uma vez que em suas respostas citaram somente gêneros que abordavam em sala de aula, a exemplo de diário, agenda, artigo de opinião, carta de leitor, entre outros. Essas respostas se confirmaram na observação das aulas ministradas por cada um dos professores. P1, no encontro observado, trabalhou com os alunos o gênero diário e P2, artigo.

Sendo assim, do ponto de vista teórico, os informantes demonstraram, pelo menos nos encontros observados e nas respostas dadas ao questionário, domínio da noção teórica de gêneros, sinalizando práticas letradas

acadêmicas. Afirmaram também que a abordagem de gêneros em sala de aula é produtiva, a exemplo da resposta dada por P2: “como uma das disciplinas que trabalho é redação, especificamente para vestibulares, percebo que é mais do que necessidade o trabalho com a perspectiva de gêneros”. Para esse professor, o trabalho com gêneros faz-se importante porque ensina redação num cursinho pré-vestibular, evidenciando, desse modo, que conhece a natureza das propostas de redação que são apresentadas nesse concurso, pautadas em gêneros, conforme já destacamos. Como seu objetivo é preparar os vestibulandos de modo que tenham um bom desempenho na questão de redação, é coerente e pertinente trabalhar nessa nova perspectiva que vem sendo adotada nesse exame.

Com relação às orientações dadas aos alunos antes da realização da produção de um gênero textual, os professores destacaram os seguintes aspectos:

Ex. 1

Que reúnam e anotem algumas idéias – as que considerem mais importantes – sobre o tema; apresentem exemplos do gênero textual em questão para que possam observar (mediante observação minha) as características estruturais do gênero, seu objetivo, público alvo, etc.; em seguida peça que produzam o texto, organizando as idéias e argumentos selecionados previamente dentro daquela estrutura².
(Resposta dada a 4ª questão pelo P1)

Ex. 2

Pensar na função social do texto, espaço de circulação, prováveis leitores e estrutura específica.
(Resposta dada a 4ª questão pelo P2)

Podemos verificar, nas orientações dadas por P1 e P2, duas práticas letradas acadêmicas quanto à proposta de escrita de um gênero textual, quais sejam: o oferecimento de condições “reais” de produção – “objetivo, público alvo” e “espaço de circulação, prováveis leitores” –, bem como o conhecimento da sua estrutura composicional – “observar as características estruturais do gênero” e “estrutura específica”. P1 destacou ainda outra prática letrada acadêmica para a produção do gênero,

a contribuição temática – “reúnam e anotem algumas idéias [...] sobre o tema”.

Essas orientações são indicadas pelos documentos oficiais de língua portuguesa, a exemplo dos PCN, em artigos e livros que tratam da abordagem de gêneros, enfim, na literatura sobre gêneros. Nesse sentido, acreditamos que o fato de os professores informantes estarem imersos no meio acadêmico (P1 é graduando e P2 mestrando) e, conseqüentemente, estarem em contato com as práticas desse meio, os influenciou no tocante a sua concepção teórica de gêneros. Tal influência é perceptível em, pelo menos, dois aspectos: o trabalho com gêneros, diferenciando-os nitidamente dos tipos textuais e o oferecimento de orientações para a produção com base nas indicações que circulam na academia.

Já do ponto de vista metodológico, verificamos que ambos professores, ao solicitarem a escrita de um gênero, demonstram práticas escolares. P1, por exemplo, assume o papel daquele que traz exemplares prototípicos de gêneros (não pede para os alunos). É ele quem destaca as características composicionais e as condições de produção do gênero, pois, embora diga que os alunos observam os aspectos estruturais do gênero, destaca que isso é feito sob a orientação dele – “mediante observação minha”, declara. Desse modo, a interação professor e aluno parece não se consolidar, no sentido de que a relação assimétrica entre ambos se apresenta de modo visível: o educador parece dominar o conhecimento e repassá-lo para os alunos que, muitas vezes, assumem a postura de sujeitos passivos e receptivos desse conhecimento, característica típica do letramento escolar. Tal postura também foi percebida no encontro observado pela pesquisadora, conforme o trecho do diário de campo:

Ex.: 3

O P1 iniciou a aula pedindo para que os alunos contassem fatos marcantes que aconteceram na vida deles. Em seguida, pediu para que lessem silenciosamente um relato. Depois, cada aluno leu um parágrafo do texto em voz alta. Na sequência, houve

uma discussão interpretativa do texto e, simultaneamente, foram destacadas (anotadas no quadro) pelo professor algumas características do gênero em foco. Discutido o tema e destacados os aspectos composicionais do gênero, o P1 pediu para os alunos produzirem um relato para um amigo, contando um fato marcante que aconteceu na vida deles.
(diário de campo 30 de novembro de 2006)

Conforme podemos perceber, o P1 parece se apresentar como o centro do processo escolar, em vez de estimular os alunos a perceberem as características do gênero, ele mesmo o faz. Apesar de ter motivado os aprendizes no início da aula, permitindo que contassem fatos marcantes, foi um momento muito rápido e P1 deixou apenas alguns alunos falarem. Essa relação assimétrica, típica do letramento escolar, faz com que a interação entre eles seja menor e menos intensa. No entanto, em contextos extra-escolares, nas relações interpessoais, os alunos se encontram, em geral, numa relação simétrica com seus interlocutores, não se sentindo constrangidos ao falar; até porque os assuntos sobre os quais conversam são cotidianos e, na maioria das vezes, relacionados com a experiência deles.

Ainda a propósito do discurso do P1, que estamos considerando, de certa forma, centralizador, pode ser percebido também na resposta dada à segunda pergunta do questionário, quando afirmou que não escrevia os gêneros que solicitava aos estudantes, apenas dizia como deveriam escrevê-los, outra prática escolar. Ou seja, o texto aparece de modo prospectivo em sala de aula, já que ainda será escrito, com base em orientações dadas pelos professores (ROJO, 2001). Essa falta de hábito de escrever gêneros que solicita nas aulas parece ser característica de muitos docentes dos diferentes níveis de ensino (fundamental, médio e cursinho). Isso pode se tornar perigoso na medida em que o fato de dizer como se faz determinado gênero não garante que o professor saiba escrevê-lo. O docente precisa tanto conhecer o gênero como saber produzi-lo, para que

possa ter e demonstrar mais segurança no momento da orientação para a produção textual.

Podemos verificar ainda, no trecho do diário, que P1, ao pedir a escrita do gênero relato, deu as mesmas orientações por ele indicadas na resposta à quarta pergunta do questionário, quais sejam: contribuição temática – pediu para que os alunos contassem fatos marcantes que aconteceram na vida deles; características estruturais do gênero – anotou no quadro: uso de título; presença de um narrador-personagem, personagens, tempo e espaço; verbos no tempo passado; linguagem padrão; e condições de produção – escrever o gênero com o objetivo de contar um fato marcante para um amigo. Essas orientações de P1 reforçam seu domínio teórico da noção de gênero. Entretanto, ainda que tais orientações tenham sido dadas, o gênero textual é escolarizado, já que a situação comunicativa escolar sobrepõe-se à escolar. Em outros termos, ainda que os alunos tenham sido incumbidos de produzir um relato com o objetivo de contarem um fato marcante, estavam escrevendo para o professor com fins de avaliação.

Sob essa perspectiva, poderíamos dizer que P1 é, em parte, influenciado pelas práticas acadêmicas, uma vez que, embora tenha contato com essas práticas e demonstre domínio das noções teóricas acerca de gênero, do ponto de vista metodológico, demonstra práticas típicas do letramento escolar. Isso mesmo pudemos observar em relação à concepção teórico-metodológica de gênero adotada por P2, conforme sinalizam as anotações feitas no diário de campo:

Ex.: 4

P2 iniciou a aula com uma discussão sobre a legalização do aborto. Para tal, apresentou 2 artigos com pontos de vista distintos sobre o assunto. Destacou as características do gênero e, em seguida, solicitou a produção de um artigo. Pediu para que escrevessem para uma revista, expondo seu posicionamento sobre o tema. (diário de campo 01 de dezembro de 2006)

Assim como observado na aula ministrada por P1, P2 deu aos alunos as orientações, normalmente indi-

cadas pela literatura, como sendo apropriadas para uma produção adequada de gêneros: contribuição temática, características composicionais do gênero e condições “reais” de produção do mesmo. Essas orientações, ao que tudo indica, refletem o contato de P2 com práticas acadêmicas com as quais disse ter contato, como já dito. Todavia, assim como verificado na aula ministrada por P1, o gênero é produzido pelos alunos deste com fins de aprendizagem, com vistas a demonstrar para o professor que aprendeu o conteúdo de redação.

Nessa perspectiva, nos dois encontros observados, há simulações de situações comunicativas, o que Schneuwly & Dolz (2004) chamam de “desdobramento do gênero”, em que o gênero não é considerado apenas um instrumento de comunicação, mas sobretudo um objeto de ensino-aprendizagem. O aluno escreve “como se” o seu texto fosse circular socialmente, como se fosse enviado, de fato, para um amigo ou para uma revista. Ainda que sejam dadas condições de produção próximas às situações sócio-comunicativas, os alunos são conscientes de que, embora sejam incumbidos de escrever um artigo para uma revista x com o objetivo de demonstrar seu posicionamento, estão escrevendo, na verdade, para o professor, provavelmente único interlocutor do seu texto, com o intuito de demonstrar que aprenderam a estrutura do gênero, além de obter uma nota. Não há um leitor externo, ou seja, um sujeito que leia o texto por interesse, por prazer, mas um leitor (seja o professor, seja algum colega de classe) que visa aperfeiçoá-lo (MARCUSCHI, ELIZABETH, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os objetivos traçados no presente artigo, podemos dizer que os sujeitos demonstraram apropriação da noção teórica de gêneros, difundida na literatura. O fato de esses professores estarem imersos no meio acadêmico, em contato com as práticas letradas que o caracterizam, deve ter influenciado na sua forma-

ção e, sobretudo, na sua atuação em sala de aula, em especial no que se refere ao trabalho com gêneros textuais nas aulas de redação. No entanto, esses professores não foram influenciados apenas por práticas acadêmicas, mas também por práticas escolares, pois a sua abordagem metodológica de gêneros parece ser limitada ao produto, uma vez que os textos produzidos não ultrapassavam os muros da sala de aula.

Esses resultados apontam para o fato de que há um efeito retroativo dos estudos de gêneros textuais na sala de aula, de modo que a abordagem de tipos textuais, sobretudo da dissertação, tradicionalmente realizados nas escolas, vem sendo substituída pela abordagem de gêneros. Entretanto, a mudança de objeto de estudo deve ser acompanhada por uma mudança de concepção teórico-metodológica, de maneira que não se utilizem gêneros como pretexto para análises gramaticais ou discussões temáticas (LORENZETTI NETO, 2006; GATINHO, 2006).

Seria interessante que pudéssemos realizar mais pesquisas com esse intuito de correlacionar práticas dos professores com seu HL, já que o conhecimento deste pode favorecer o entendimento daquelas, pois as práticas parecem estar enraizadas na história dos sujeitos.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL CONCEPTION OF THE TEXTUAL GENRES IN CLASSROOM: MOBILIZATION OF THE ACADEMIC AND SCHOOL LITERACY PRACTICE

Abstract

This article aims to check if teachers have the notion of textual genres and, if so, to investigate what methodological instructions they give their students when they request the production of this text model. Thus, the corpus was composed of two sets of data: (1) a questionnaire answered by the teachers and (2) field diaries produced by

the researcher. The data, analysed on the basis of textual genres, critical literacy and teacher education, indicated that the informants know the genre theoretical conception, highlighting academic literacy practices in their discourse, but, in the observed classes, they demonstrated a methodological conception of genre grounded in school practices.

Keywords: Textual genres. Academic literacy practices. School literacy practices.

NOTAS

- 1 Estamos entendendo, a grosso modo, o histórico do letramento do professor como um fenômeno relativo à experiência dos docentes com a leitura e a escrita enquanto práticas letradas.
- 2 Os trechos foram transcritos tal como aparecem no *corpus*.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Lúcia. O professor-leitor, sua identidade e sua práxis. In.: KLEIMAN, Ângela B (org.). *A formação do professor: perspectivas lingüísticas*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001. p. 115-136.
- BARTON, David e HAMILTON, Mary. Literacy Practices. In.: BARTON, David; HAMILTON, Mary & IVANIC, Roz. *Situated Literacies*. London e New York: Routledge, 2000. p. 07-15.
- BOGDAN, Roberto & BIKLEN, Sari Knopp. Estudos de caso. In.: *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994. p. 89-97.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRONCKART, Jean-Paul. As condições de produção dos textos. In.: _____ *As atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC, 2003. p. 91-103.
- CANÇADO, Márcia. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, n. 23, 1994. p. 55-69.

- DELLISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: inferências e contexto sócio-cultural*. FALE – UFMG, Belo Horizonte, 1988. 225p.
- GUEDES, Paulo Coimbra, FISCHER, Luís Augusto & SIMÕES, Luciene Juliano. O paradigma de avaliação da redação na UFRGS. In.: PAIVA, Maria da Graça Gomes & BRUGALLI, Marlene (orgs.). *Avaliação – novas tendências, novos paradigmas*. Porto alegre: Mercado Aberto, 2000. p. 49-103.
- GATINHO, João Beneilson Maia. Seqüências de atividades didáticas propostas por professores em formação continuada. In.: SIGNORINI, Inês et al. (org). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.143-156.
- GEE, James Paul. The New literacy studies. In.: *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London: Routledge, 2000. p. 180-197.
- GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Narrativas de práticas de leitura: trajetórias da professora alfabetizadora. In.: KLEIMAN, Ângela B (org.). *A formação do professor: perspectivas lingüísticas*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001. p. 69-94.
- GUEDES-PINTO, Ana Lúcia et all. Percursos de letramento dos professores: narrativas em foco In.: KLEIMAN, Ângela B. & MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (orgs.). *Letramento e formação do professor – práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras (Coleção Idéias sobre Linguagem), 2005. p.65-92.
- HEATH, Shilery B. *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- KLEIMAN, Ângela B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho. In.: KLEIMAN, Ângela B (org.). *A formação do professor: perspectivas lingüísticas*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001. p. 13-35.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. A intertextualidade. In.: _____ *Introdução à Lingüística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 145-157.
- LORENZETTI NETO, Hugo. Leitura, gênero e juízo: linguagem e “deve ser” em seqüências de atividades didáticas. In.: SIGNORINI, Inês et al. (org). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.157-173.
- MARCUSCHI, ELIZABETH. Redação escolar, que há um texto?. In.: *Investigações, Lingüística e teoria literária*. Vol. 13. Dezembro de 2001, p. 173-185.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In.: DIONISIO, A. et alli. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.
- ROJO, Roxane. Letramento escolar em três práticas: perspectivas para a multivocalidade. In.: *Revista ANPOLL*. n. 11, p. 235-262, jul./dez. 2001.
- SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. *Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.
- SCRIBNER, S. & COLE, M. *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Havard University Press, 1981.
- SIGNORINI, Inês. O relato autobiográfico na interação formador/formando. In.: KLEIMAN, Ângela B. & MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (orgs.). *Letramento e formação do professor – práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras (Coleção Idéias sobre Linguagem), 2005. p. 93-126.
- TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In.: KLEIMAN, Ângela. *Os significados do letramento*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995. p. 91-117.

Enviado em 22 de junho de 2009

Aprovado em 05 de agosto de 2009

ANEXO

Universidade Federal de Campina Grande
Unidade Acadêmica de Letras
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino
Disciplina: Tópico Especial: Letramento
Professora: Denise Lino de Araújo
Aluna: Elizabeth Silva

QUESTIONÁRIO

1. Em sua prática de sala de aula, você trabalha com gêneros textuais? Em caso positivo, cite alguns desses gêneros.
2. Que gêneros você costuma ler e/ou escrever? Com que objetivo(s)?
3. Quais os referenciais que você utiliza quando planeja aulas que envolvem gêneros textuais?
4. Que orientações metodológicas você dá aos alunos quando solicita a produção de um gênero textual?
5. Você sente dificuldades ao orientar os alunos para a produção de um gênero? Qual(is)? Por quê?

