

CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO
PROJETOS DIDÁTICOS
DE GÊNERO NA SALA DE AULA
DE LÍNGUA PORTUGUESA

ANA MARIA DE MATTOS GUIMARÃES
DOROTEA FRANK KERSCH (ORGS.)

CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO
PROJETOS DIDÁTICOS
DE GÊNERO NA SALA DE AULA
DE LÍNGUA PORTUGUESA

MERCADO®
LETRAS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Caminhos da construção : projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa / Ana Maria de Mattos Guimarães, Dorotea Frank Kersch, (orgs.). – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2012.

Bibliografia.

Vários autores.

ISBN 978-85-7591-247-8

1. Linguística aplicada 2. Português – Estudo e ensino 3. Prática de ensino 4. Professores – Formação 5. Sala de aula – Direção 6. Textos I. Guimarães, Ana Maria de Mattos. II. Kersch, Dorotea Frank.

12-14066

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa :
Formação de professores e linguística aplicada : Educação 370.71

capa e gerência editorial: Vande Rotta Gomide

revisão dos originais: Cassiano Haag

Anderson Carmin

preparação dos originais: Editora Mercado de Letras

Apoio: CAPES

(beneficiário de auxílio financeiro da CAPES – Brasil)

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:

© MERCADO DE LETRAS EDIÇÕES E LIVRARIA LTDA.

Rua João da Cruz e Souza, 53

Telefax: (19) 3241-7514 – CEP 13070-116

Campinas SP Brasil

www.mercado-de-lettras.com.br

livros@mercado-de-lettras.com.br

1ª edição

dezembro/2012

IMPRESSÃO DIGITAL

– IMPRESSO NO BRASIL –

Esta obra está protegida pela Lei 9610/98.

É proibida sua reprodução parcial ou total sem a autorização prévia do Editor. O infrator estará sujeito às penalidades previstas na Lei.

SUMÁRIO

ERA UMA VEZ	7
Ana Maria de Mattos Guimarães e Dorotea Frank Kersch	
A CAMINHO DA CONSTRUÇÃO DE PROJETOS DIDÁTICOS DE GÊNERO	21
Ana Maria de Mattos Guimarães e Dorotea Frank Kersch	
E POR FALAR EM GÊNEROS...	45
Alessandra Preussler de Almeida	
DIÁLOGO ENTRE AVALIAÇÃO E AÇÃO DOCENTE: UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA COOPERATIVA	65
Jaqueline Inês Schmitt de Oliveira	
SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA E INCLUSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL	79
Cátia de Azevedo Fronza	

“AFINAL, PROFESSORA, QUANDO VAMOS TER MATÉRIA?”, OU... QUANDO AS CERTEZAS NOS ABANDONAM	91
Lisiane R. Raupp da Costa e Dorotea Frank Kersch	
DE RELATOS ORAIS SOBRE CRIMES À PRODUÇÃO DE NARRATIVAS DE DETETIVE: TRANSFORMANDO LIMÕES EM LIMONADA	109
Deise Tavares del Sent	
FÔLDER + ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL = AULAS INTERESSANTES	133
Carlos Batista Bach	
PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO A PARTIR DE LADAINHAS DE CAPOEIRA	145
Andreza Mara Formento	
E DIÁRIO NÃO É SÓ COISA DE MENINA...	169
Sharon Kist Dorneles	
ENSINANDO LÍNGUA PORTUGUESA EM CONTEXTO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL: PDG COM LETRA DE FUNK CARIOCA	189
Vanessa Dagostim Pires	
CONHECENDO MELHOR OS AUTORES	211

ERA UMA VEZ

*Ana Maria de Mattos Guimarães
Dorotea Frank Kersch*

Preferimos começar este livro contando a história que lhe dá origem. Assim, era uma vez um grupo de pesquisadores que entendia que poderia e deveria ir além da academia, atravessar os muros da universidade e chegar à sala de aula. Ancorados no campo da Linguística Aplicada, no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, na linha de pesquisa intitulada “Linguagem e Práticas Escolares”, o grupo se constituía em torno de preocupações a respeito de como ultrapassar a barreira entre o dizer e o fazer. Ora, isto se passa em 2003, quando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já haviam sido lançados há 5 anos e não se notavam mudanças importantes no cenário do ensino de língua materna. Trabalho realizado por Neves (2002) dá conta dessa realidade. Ela entrevistou 170 professores, tendo constatado que 100% afirmam *ensinar* gramática e confessam acreditar que seu trabalho nessa perspectiva “não serve para nada”. De acordo com a autora, com essa realidade, “despreza-se quase totalmente a atividade de reflexão e operação sobre a lingua-

gem”. O resultado disso são “trabalhos em compartimentos totalmente apartados: de um lado, *redação e leitura com interpretação (...)* e, de outro, gramática” (2002, p. 238). Nesse trabalho, Neves também constatou a preferência dos professores por dois tipos de exercícios: classificação de palavras e discriminação de funções sintáticas. A mesma pesquisa ainda evidenciou que os professores, para fugirem da acusação de trabalharem artificialmente a gramática, afirmam trabalhar a partir de textos, embora isso signifique retirar palavras e frases dos textos e trabalhar com elas como um estatuto autônomo.

Um olhar para trabalhos que se relacionam à realidade do ensino de língua materna em nosso país parece sugerir que, apesar do avanço de pesquisas na área, o ensino não as incorporou – ou talvez, não as tenha compreendido. É verdade que se trabalha com o texto em sala de aula. Mas o que questionamos, neste momento, é o *como* se trabalha o texto em sala de aula. Parece-nos que o tipo de trabalho realizado não se diferencia, muitas vezes, de uma proposta a partir de frases isoladas. No momento em que se pede que o aluno retire, mecanicamente, substantivos ou adjetivos de um texto sem perceber o papel dessas classes para a compreensão do sentido do texto, o texto serve, simplesmente, como um conjunto de frases de onde serão retirados os elementos gramaticais a serem analisados. Na maior parte das aulas de Língua Portuguesa, após a leitura oral e silenciosa, são feitas questões gerais – que nem sempre abordam o texto como um todo – e logo se parte para exercícios que pedem elementos como discriminação de funções sintáticas ou classes gramaticais. Ao final, a atividade de produção textual aborda o assunto do texto lido, em uma proposta bastante artificial.

Essas constatações também estão presentes na voz de uma aluna-estagiária, colaboradora de pesquisa¹ também realizada por

1. Estamos falando da pesquisa “Constituição da profissionalidade do professor de Língua Portuguesa: a formação de futuros docentes em foco”, em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, com apoio da FAPERGS.

nosso grupo, quando apresenta aos alunos uma proposta que intitula *produção textual*. Ela pede aos alunos que troquem os substantivos e adjetivos de letras de músicas que distribuiu a eles, de forma a manterem a coerência dos textos. Embora julgue a tarefa muito simples, como se pode ver pelo extrato a seguir de filmagem realizada em sua aula, os alunos encontram grande dificuldade para dar conta da tarefa. Pudera, estamos numa 6^a série. Que interesse tem um aluno nessa troca? Que clareza de conceitos gramaticais tem esse aluno para realizar a tarefa? Que clareza de conceitos gramaticais tem a estagiária, que confunde substantivo (tristeza) com adjetivo (triste)? Sequer lhe foi pedido que entendesse o texto e já está pedida a coerência com as trocas efetivadas. E tudo em nome de simplificar o processo de produzir um texto!

- 161 S. *triste é um substantivo tristeza é um adjetivo de triste*
 162 *(.) então assim gente vocês têm tempo suficiente pra pensá*
 163 *tempo suficiente prá fazê a atividade só que si: vocês*
 164 *ficarem pensando em trocá de música pensando quanto a*
 165 *música é chata que vocês não conhecem vocês vão tá*
 166 *perdendo tempo*
 167 ALUNO *xxx tudo xxx(ininteligível)*
 168 S. *todos os substantivos todos os adjetivos*
 169 ALUNO 2 *isso aqui professora por exemplo xxx*
 170 S. *Xxx(ininteligível)*
 171 ALUNO 3 *é muito grande*
 172 S. *assim ó gente que nem eu expliquei pra vocês na segunda-*
 173 *feira (.) o meu plano de estágio > tinha aquelas opções que*
 174 *eu falei pra vocês < ou a gente ia trabalhá crônicas ou a*
 175 *gente ia trabalhá uma produção textual xxx narrativa*
 176 *dissertativa ou músicas com as músicas eu achei essa*
 177 *atividade pra vocês só trocarem só-subst fazerem essa*
 178 *substituição (.) se vocês fossem fazer mesmo uma produção*
 179 *textual xxx como manda a regra vocês iam ter que escrever*
 180 *todinho um texto tirando aqui ó =*
 181 *((S. aponta para sua própria cabeça))*
 182 S. *= só de dentro da cabeçinha de vocês (.) então tá meio*
 183 *caminho andado*

Na voz de outra professora-estagiária de Língua Portuguesa em Escola Municipal de cidade da Grande Porto Alegre, aluna de 5º semestre de Faculdade de Letras, encontra-se possivelmente a explicação:

P: Normalmente eu pego textos (.) de livros ou jornal agora até tô começando a trabalhar mais com textos jornalísticos até agora tava trabalhando poema, e aí as questões eu mesma elaboro. Dificilmente eu pego questões prontas de (.) livro didático porque eu não::: não gosto muito.

P: Eu eu vou dizer o que eu uso né (.) o que eu tenho como maior objetivo assim que eu acho que é eles saberem usar as classes gramaticais dentro de um texto (.) eles saberem identificar dentro de um texto que é onde eles não conseguem é a gramática textual (.) é conseguir trabalhar a gramática textual com os alunos.

Felizmente, há docentes que pensam de forma diferente:

K: Eu tento aborda(r) as três principais linhas que eu acho básicas que é leitura, produção textual e gramática. São as três coisas que a gente tem que tenta(r) leva(r) parelho. Então a gente trabalha com a leitura, fizemos também trabalhos de livro, dos assuntos que eles leem. Produção textual é quase toda a semana. ... enfim, a gente +... eu tento engloba(r) tudo, tudo junto, né. Eu tento i(r) levando assim porque é isso que a gente tem que faze(r), né.

Alunos, ou melhor, ex-alunos, também corroboram a importância desse trabalho com textos, como mostra Diana Corso, em texto escrito no jornal Zero Hora, no dia 15 de outubro de 2008, dia do professor:

(...) Durante aquele ano (...), a professora Simone determinou que escrevêssemos uma composição (era assim que denominávamos as redações) por dia, logo, sete por semana. A cada segunda feira,

reunidos em pequenos grupos, escolhíamos as menos piores para serem lidas para o resto da classe.(...)

Simone não era a Professora Maluquinha, alfabetizadora sensível do livro de Ziraldo, nem eu era uma aluna bacana de quem ela fosse lembrar. Inesquecível foi o desafio que ela orquestrou para nós. Vivências escolares definem destinos, professores tatuam almas com suas ideias, atitudes, propostas, atividades. (...)

Seja na voz da professora ou da recordação da aluna, está presente a importância atribuída à produção textual. Nenhuma dessas vozes, entretanto, faz referência à noção de gênero como instrumento de ensino-aprendizagem, central na proposição das mudanças curriculares:

Todo o texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam. (PCNs 1998, p. 21)

Essa noção de gênero, entretanto, não é a que subjaz o trabalho daqueles que afirmam desenvolver seu trabalho em torno de gêneros textuais. Vejamos um cenário de trabalho real, em uma aula de Língua Portuguesa de 6^a série de escola particular de cidade do interior do Rio Grande do Sul:

P: No 1^a bimestre... nós... trabalhamos... com narrativa. Lembram... (Ruídos vários, os alunos estão se acomodando). Lembram o que é uma narrativa?

As: Sim!!

P: O texto para ser considerado uma narrativa precisa ter...? Vou encontrar narradores?... Quando o narrador é personagem?... Que tipos de narradores existem?...

Na verdade, a professora está se referindo a tipo de texto, não a gênero. De qualquer forma, um gênero será introduzido (a professora não pode ser acusada de não trabalhar *com* textos!), mas a tarefa elaborada com base nesse gênero evidenciou que ele não foi o *objeto de ensino*. A ênfase foi colocada nos aspectos estruturais ou formais do texto, perdendo-se seu aspecto comunicativo. Ficou esquecida a dupla articulação que um gênero deveria adquirir na escola: objeto de ensino, mas, simultaneamente, instrumento de comunicação.

A vontade de mudar

Para mudar, é preciso estudar. Para entender o que significa fazer um trabalho em sala de aula a partir de gêneros, voltamo-nos para Voloshinov e Bakhtin. Na obra desse último, está uma definição de gênero, que é fundamental para quem pretende ensinar através dele:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) [...]. 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 indissolivelmente no *todo* da enunciação, 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 de discurso*. (Bakhtin 1979[1997, p. 279])

A noção de gênero foi retomada pelo Interacionismo Socio-discursivo – ISD (Bronckart 1999), sob o rótulo de gêneros de texto. Adotando esse ponto de vista teórico, Schneuwly e Dolz (2004) desenvolveram uma proposta didática, a partir do princípio de que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”. Uma vez que, na missão de ensinar, o gênero não é apenas um instrumento de comunicação, mas constitui, ao mesmo tempo, um objeto de ensino/aprendizagem, desenvolvem a ideia de que “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” (*id.*, p. 15).

O ponto de partida dessa proposta é a transposição didática do gênero a ser ensinado, que passa pela definição dos princípios (por exemplo, o plano geral do gênero de texto escolhido), dos mecanismos enunciativos que se põem em ação e das formulações linguísticas, ou seja, os mecanismos de textualização, que devem constituir os objetos de aprendizagem dos alunos. Esse modelo assenta-se em um tripé com base em:

- conhecimentos de referência;
- objetivos de ensino;
- capacidades observadas dos aprendizes.

A construção do modelo didático de um gênero leva em consideração, portanto, a análise de um conjunto de textos que se considera pertencente a esse gênero, a partir de características da situação de produção, dos conteúdos típicos veiculados por este gênero, da construção composicional característica e do estilo particular (considerando-se aqui variados elementos da arquitetura textual, como proposta por Bronckart 1999).

Nesse processo, duas observações são fundamentais:

- Didatização de um gênero não é sinônimo de modelo. Quando falamos em modelo didático, não estamos falando em uma forma a ser copiada, mas em um processo a ser realmente construído.
- Há diferenças entre descrição linguística de gênero e transposições didáticas necessárias para acompanhar o processo de desenvolvimento da escrita visando à construção de um sistema de produção de linguagem, voltado para as necessidades dos aprendizes.

Nesse sentido, estabelece-se a diferença entre o trabalho tradicionalmente praticado com gêneros e a proposta que defendemos. Tradicionalmente, o ensino de língua portuguesa trabalharia com gêneros (como fábula, narrativa de enigma, conto de fadas, crônica literária etc.), enfocando apenas as semelhanças existentes entre eles, sob o rótulo de “trabalho com o texto narrativo”. O professor procuraria, por exemplo, analisar, de uma maneira geral, em todos os gêneros, a estrutura narrativa, os personagens, o espaço, o tempo, o narrador e os fatos narrados, bem como os tipos de discurso neles existentes, sem observar como esses elementos diferem de um gênero para o outro. Ou seja, nesse caso, o objeto de ensino não seria o gênero enquanto unidade comunicativa adaptada a uma situação, mas sim os elementos de uma narrativa ou a sequência narrativa.

A proposta de trabalho com gêneros aqui defendida caminha em outra perspectiva: *podem ser destacadas semelhanças de gêneros que pertencem a um mesmo tipo de texto, mas cada gênero deve ser trabalhado por um determinado período de tempo, com ênfase em seus conteúdos específicos, que o diferenciam dos demais gêneros, sem perder de vista seu propósito comunicativo*. Essa proposta concebe gêneros de texto como uma forma de articular as práticas languageiras, entendendo-os como passíveis de serem aprendidos, mas, sobretudo, como formas de interação. Como afirmam Machado e Cristovão (2006, p. 561), “as atividades propostas por um determinado material didático destinado ao ensino de um gênero podem ser analisadas e avaliadas de acordo com as capacidades de linguagem

que essas atividades permitem desenvolver: ou as capacidades de ação, ou as discursivas e/ou linguístico-discursivas”.

Partimos pessoalmente para o desafio de entender como uma proposta com gêneros, tal como pensada pelo grupo de Genebra, poderia ser transposta para a realidade brasileira. Inicialmente, essa proposta foi vivenciada por nós em uma pequena escola de periferia, numa turma que acompanhamos por 3 anos, da 3ª à 5ª série. Então, em diferentes escolas, em realidades sociais diversas, dentro de projetos que sustentam essa introdução,² cujos resultados estão em Guimarães (2004; 2006), Campani (2005), Guimarães, Campani-Castilhos e Drey (2008), Kersch (2011), Kersch e Morais (2011), partimos para a comprovação de que o trabalho com gêneros é possível. Ela foi estruturada através do que Schneuwly e Dolz (2004) chamam de *sequência didática*, que pode ser definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um determinado gênero textual oral ou escrito”, que tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor tal gênero, “permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (Schneuwly e Dolz 2004, p. 97). Mas sentimos que precisávamos ir além.

Apesar dos bons resultados que alcançávamos com as experiências com sequência didática, percebemos que às vezes os trabalhos eram um pouco artificiais. Se numa turma se conseguia grande engajamento de alunos e professora, noutra o trabalho era avaliado como monótono e cansativo. Paralelamente, em nosso grupo de discussão, os bolsistas professores relataram que era praxe fazer visitas aos alunos para conhecer melhor sua realidade. E o que os professores faziam com essas informações, na sua realidade de sala de aula? Aqui vimos a oportunidade de avançar: não se tratava apenas de dominar o gênero, mas compreender a sua circulação na comuni-

2. Estamos falando dos projetos: “A construção da escrita em ambientes sociais diversos: o interacionismo sociodiscursivo em questão”, desenvolvido com apoio do CNPq e “Desenvolvimento de narrativas e a construção social da escrita”, com apoio da FAPERGS.

dade em que os alunos se achavam inseridos, ou, melhor, perceber as práticas sociais de que os alunos participavam – ou teriam de participar – e identificar os gêneros necessários para essas práticas.

A escola brasileira mudou muito nas últimas décadas: se até os anos 1960 a maioria dos alunos que frequentava a escola vinha de famílias letradas, hoje também as classes populares ocupam os bancos escolares; se já garantimos o acesso a esses alunos, não podemos dizer o mesmo de sua permanência; se antes o professor sabia que o que ensinava aos seus alunos valia para a vida toda, hoje lhe é solicitado que desenvolva competências para a prática reflexiva e necessárias à formação de cidadãos ativos – o que passa pelo ensino da leitura e da escrita, com a promoção de eventos de letramento que se aproximem da realidade vivenciada fora do ambiente escolar.

As práticas sociais, em consonância com a dinâmica da própria sociedade, estão cada vez mais heterogêneas e complexas, o que nos faz afirmar, do mesmo modo que Street (1984), que existem diferentes (e múltiplos) letramentos. Nesse sentido, desenvolver as habilidades de leitura e escrita do aluno para capacitá-lo a agir nas mais diferentes frentes da vida cotidiana, tanto na escola quanto na comunidade de que faz parte, é tarefa da escola como um todo, é interdisciplinar, embora se saiba que não é uma tarefa exclusiva da escola. Esse desenvolvimento acontece nos mais diferentes espaços e situações da sociedade, sendo a escola apenas um desses espaços.

Todas essas reflexões levaram a pensar em uma nova proposta de didatização de gêneros. Essa proposta começava a se configurar, quando...

Toc toc

Meados de 2010, recebemos um contato interessante de parte da assessoria de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo. Trata-se de um município localizado

na região metropolitana de Porto Alegre, tem 257.746 habitantes e uma população escolar de 21.498 alunos no Ensino Fundamental e 4.889 alunos na Educação Infantil. O município tem tradição de atenção à educação. Entretanto, a equipe encarregada da gestão da educação no município tem olhado com preocupação para o desempenho de suas escolas nas provas oficiais, o que se reflete em seu IDEB. Em 2009, do total de 76 escolas municipais de Novo Hamburgo, 51 foram avaliadas; dessas, 21 baixaram sua nota, o que demonstra a necessidade de ações localizadas e efetivas para a correção desse cenário. Ainda que sua média seja superior à de um grande número de município brasileiros, esses dados tinham de ser acompanhados com atenção, por isso a parceria com nossa instituição.

Forma-se um novo grupo

Numa inter-relação muito necessária entre o dizer da universidade e o fazer dos professores, chegou-se à proposta do projeto de pesquisa "Por uma formação continuada cooperativa: o processo de construção de objetos de ensinios relacionados à leitura e produção textual". Esse projeto foi aprovado dentro do Programa Observatório de Educação 2010 da CAPES. Foi possível formar um novo grupo, o grupo da inter-relação. E aqui estamos. Somos hoje 4 pesquisadoras, todas professoras do PPGLA; 3 doutorandos, bolsistas Capes e os bolsistas do projeto: 1 mestranda, 6 bolsistas de Iniciação Científica e 6 bolsistas professores da Rede de Ensino Fundamental.³

Este livro reflete o trabalho desse grupo. Cada um dos pesquisadores e dos bolsistas assina individualmente ou em conjunto um capítulo do livro, mostrando o fazer continuado que nos caracteriza,

3. Este grupo é apresentado ao final deste livro, através da seção "Conhecendo melhor os autores." Pela intensa participação de todos os integrantes na efetivação do primeiro ano do Projeto, pelas discussões de cada planejamento, entendemos que poderíamos considerá-los como autores, ainda que alguns não tenham autoria explícita de um capítulo.

mas também refletindo o dizer. Este grupo reúne-se, desde janeiro de 2011, semanalmente, numa mesa redonda (oval, para sermos mais precisos), de forma que todos tenham a mesma posição no jogo entre o dizer e o fazer que se estabeleceu desde o primeiro encontro.

A história não termina aqui

Para contar o desenvolvimento desta história, chamamos os seus personagens para escreverem tanto sobre a postura acadêmica que ampara a proposta didática, quanto sobre como tais conceitos se concretizaram na sala de aula. Assim, nasceu este livro, que se estrutura em duas partes. A primeira delas, com 4 capítulos, traz a ancoragem na didatização de gênero, através do que as autoras Ana Maria de Mattos Guimarães e Dorotea Frank Kersch estão chamando de Projeto Didático de Gênero (PDG) e da ênfase que passam a dar aos processos de letramento relacionados à prática social da escrita pelos aprendizes. Segue-se o capítulo de Alessandra Almeida que mostra as representações construídas pelos professores da rede municipal a respeito de pontos-chave para o desenvolvimento do projeto conjunto. Já o texto de Jaqueline Schmidt trata da contextualização da realidade do ensino no município de Novo Hamburgo, a partir dos índices oficiais medidos pelo INEP. Finalmente, o texto de Cátia de Azevedo Fronza aponta para a necessidade de se pensar a inclusão em processos de educação continuada como o proposto pelo projeto.

É a segunda parte que traz a voz de professores da rede municipal participantes do projeto, no momento em que relatam sua experiência com a construção dos PDGs e procuram também ouvir os seus alunos, que os ajudaram a desenvolver tais projetos. Dentro desse bloco, Lisiane Raupp da Costa e Dorotea Frank Kersch relatam (e refletem sobre) o processo de construção de conhecimento do professor que decide trocar a zona de conforto do ensino baseado na repetição, para adotar uma concepção de ensino pautada no diálogo e na construção conjunta. Seguem-se os capítulos que trazem proje-

tos didáticos de gêneros relatados pelos professores que os conceberam: De relatos orais sobre crimes à produção de narrativas de detetive: transformando limões em limonada, de Deise Del Sent; Fôlder + alimentação saudável = aulas interessantes de Carlos Bach; Projeto didático de gênero a partir de ladainhas de capoeira de Andreza Mara Formento; E diário não é só coisa de menina... de Sharon Kist. Além disso, Vanessa Dagostim Pires traz à discussão a possibilidade de associar um gênero da cultura dos alunos (letra de funk) ao ensino de língua como uma forma de inclusão.

Bem que gostaríamos de colocar um “viveram felizes para sempre”, ao final desta introdução, mas sabemos que não há finais em educação, mas processos de mudança, que, no caso desta proposta, possam reafirmar que, através da didatização de gêneros, seja possível mudar o cenário do ensino-aprendizagem em língua materna. Agora, tentamos ir além da experiência anteriormente relatada, acrescentando a prática social ao nosso trabalho, como mostraremos a seguir. Apresentamos propostas de didatização do gênero, pensando na escola e no contexto social, na escola como uma esfera social e na sua relação com outras esferas sociais.

Referências bibliográficas

- BAHKTIN, M. M. (1979[1997]). *Estética da criação verbal*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- BRASIL (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. 3ª ed. Brasília: Ministério da Educação e Cultura / Secretaria da Educação Básica.
- BRONCKART, J.-P. (1999). *Atividade de Linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC.
- CAMPANI, D. (2005). *Questões para além da didatização do gênero: um olhar para o ensino de pontuação em sequência*

- didática sobre o gênero textual conto humorístico infantil*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Unisinos.
- GUIMARÃES, A. M. de M. (2004). “Desenvolvimento de narrativas e o processo de construção social da escrita.” *Calidoscópio*, vol. 2, n.º 2. São Leopoldo: Unisinos.
- _____. (2006). “Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades.” *Linguagem em (Dis)curso*, vol. 6, n.º 3. Tubarão: Unisul.
- GUIMARÃES, A. M. de M.; CAMPANI-CASTILHOS, D. e DREY, R. (2008). *Gêneros de texto no dia-a-dia do Ensino Fundamental*. Campinas: Mercado de Letras.
- KERSCH, D. (2011). “Eles sempre vão lembrar disso: quando a cultura do aluno vira assunto da aula de língua portuguesa.” *Desenredo*, vol. 7, n.º 1. Passo Fundo: UPF.
- KERSCH, D. e MORAES, L. R. (2011). “Trabalhar com gêneros ou ensinar gramática? Entre a tradição e a inovação nas aulas de língua portuguesa.” *Acta Scientiarum. Language and Culture*, vol. 32, n.º 2. Maringá: UEM.
- MACHADO, A. R. e CRISTÓVÃO, V. L. L. (2006). “A construção de modelos de didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino e gêneros.” *Linguagem em (Dis)curso*, vol. 6, n.º 3. Tubarão: Unisul.
- NEVES, M. H. M. (2002). *A gramática: história, teoria, análise e ensino*. São Paulo: UNESP.
- SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- STREET, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.