



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

GILVÂNIA OLIVEIRA DO NASCIMENTO GONZALEZ

**ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA, GÊNEROS
TEXTUAIS E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

RECIFE

2010

GILVÂNIA OLIVEIRA DO NASCIMENTO GONZALEZ

**ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA, GÊNEROS
TEXTUAIS E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem, na Área de Concentração *Teoria e Análise da Organização Lingüística e seus Distúrbios* e na Linha de Pesquisa *Linguagem, Educação e Organização Social*, sob a orientação do Prof. Dr. Junot Cornélio Matos e co-orientação da Prof^ª Dr^ª Marígia Ana Aguiar.

RECIFE

2010

- G643e Gonzalez, Gilvânia Oliveira do Nascimento
Ensino-aprendizagem da língua portuguesa, gêneros textuais e
prática pedagógica / Gilvânia Oliveira do Nascimento Gonzalez ;
orientador Junot Cornélio Matos ; co-orientador Marígia Ana Aguiar,
2010.
138 f. : il.
- Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco -
UNICAP. Pró-reitoria Acadêmica. Curso de Mestrado em Ciência da
Linguagem, 2010.
1. Análise do discurso. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino.
3. Lingüística. I. Título.

CDU 801.73

**ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA, GÊNEROS
TEXTUAIS E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

GILVÂNIA OLIVEIRA DO NASCIMENTO GONZALEZ

Prof. Dr. Junot Cornélio Matos

Prof^ª. Dr^ª Marígia Ana Aguiar

Dissertação de mestrado submetida à banca examinadora como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Data: ____/____/____

Banca examinadora

Prof. Dr. Junot Cornélio Matos
Universidade Católica de Pernambuco
Orientador

Prof^ª Dr^ª Marígia Ana Aguiar
Universidade Católica de Pernambuco
Co-orientadora

Prof^ª Dr^ª Wanilda M^a Alves Cavalcanti
Universidade Católica de Pernambuco
Examinadora interna

Prof^ª Dr^ª Beth Marcuschi
Universidade Federal de Pernambuco
Examinadora externa

RECIFE

2010

“[...] a língua não se transmite [...]. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles mergulham na corrente de comunicação verbal e somente quando isto ocorre é que tomam consciência de si e do mundo que os cerca.”

Michael Bakhtin

DEDICATÓRIA

A Deus,
luz que ilumina minha vida.
A minha mãe Maria Madalena,
exemplo de vida e força inspiradora.
Ao meu esposo Juliano Gonzalez,
eterno incentivador, torcedor e companheiro.
À Júlia nossa filha,
preciosa semente que carreguei em meu ventre
nos últimos nove meses do mestrado.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas bênçãos e graças concedidas na minha vida, e, principalmente, no período do mestrado.

A minha família, em especial, minha mãe, que sempre esteve ao meu lado, rezando, acreditando e torcendo por mim. A ela, agradeço pelo amor e educação que recebi.

Ao meu esposo, que me acompanhou em todas as etapas do curso, me dando forças e incentivo, depositando sua confiança em mim e transmitindo a segurança de que eu tanto precisava. Seus exemplos, gestos, olhares e palavras me serviram de estímulo para conquistar esse sonho.

A minha amiga de curso Hílina Santos, pela troca de experiências vividas, pelas incansáveis horas de estudos e por ter me acompanhado até à defesa, me animando e me ajudando nos momentos mais difíceis.

Ao meu orientador, Professor Dr. Junot Cornélio Matos, admirável pessoa e educador, pelos esforços, credibilidade e contribuições dedicados a mim e ao meu trabalho.

À professora Marígia Ana Aguiar, pessoa de incontestável competência profissional e admirável carisma humano, por sua presteza na co-orientação deste trabalho e por todos os seus ensinamentos, compreensão e paciência.

Às professoras Beth Marcuschi e Wanilda Cavalcanti, pelas releituras e acréscimos definidores deste trabalho.

Aos docentes do curso de Mestrado em Ciências da Linguagem desta Universidade e demais funcionários que aqui trabalham, por auxiliarem na concretização dos nossos estudos.

Aos colegas da Turma 7, pelo compartilhamento de conhecimentos, especialmente, à Juliana Barreto, que me auxiliou nos momentos finais.

Aos diretores, coordenadores, professores e estudantes das escolas públicas estaduais de Pernambuco, que participaram desta pesquisa, por terem me concedido a confiança e o espaço necessários à esta investigação.

Meu muito obrigada, por fazerem parte da minha vida e permitirem a realização deste trabalho.

“Não existe nada tão comovente - nem mesmo atos de amor ou ódio - como a descoberta de que não se está sozinho.”

(Nathaniel Hawthorne)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 01 – Aspectos Tipológicos	49
Quadro 02 – Sequências didáticas para expressão oral e escrita: distribuição das 35 sequências	50
Quadro 03 – Relação município/escola/rendimento na Prova Brasil 2007	63
Quadro 04 – Denominação dos sujeitos da pesquisa na relação escola/turma	64
Quadro 05 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa	65
Quadro 06 – Cronograma das observações das aulas	68
Quadro 07 – Concepções dos professores sobre linguagem	73
Quadro 08 – Concepções dos professores sobre gêneros textuais	74
Quadro 09 – Exemplos de gêneros textuais segundo os sujeitos da pesquisa	75
Quadro 10 – Forma de aquisição dos conhecimentos sobre os gêneros textuais	77
Quadro 11 – Planejamento das aulas de língua portuguesa para as turmas de 9º ano	81
Quadro 12 – Plano de ensino de língua portuguesa/ II bimestre 2010.1	82
Quadro 13 – Observações das aulas ministradas por S1	85
Quadro 14 – Observações da aulas ministradas por S2	87
Quadro 15 – Observações das aulas ministradas por S3	89
Quadro 16 – Observações das aulas ministradas por S4	91
Quadro 17 – Concepção dos sujeitos sobre leitura	99
Quadro 18 – O trabalho com a leitura na sala de aula	100
Quadro 19 – O trabalho com a produção textual na sala de aula	103
Quadro 20 – Recursos materiais que auxiliam o trabalho com a leitura e a produção textual	108
Quadro 21 – Procedimentos de trabalho com os gêneros textuais	111
Quadro 22 – Critérios utilizados pelos professores para a escolha dos gêneros a serem trabalhados	112
Quadro 23 – Aspectos dos gêneros textuais mais enfatizados pelos professores no ensino	114
Quadro 24 – Dificuldades enfrentadas pelos professores no trabalho com os gêneros textuais	115

Quadro 25 – Documentos oficiais de orientação curricular que os professores conhecem e que orientam sua prática	116
---	-----

ESQUEMAS

Esquema 01 – Relação entre discurso, gênero e texto	35
Esquema 02 – Sequência didática	47

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anresc – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

BCC-PE – Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

MEC – Ministério da Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

SAEPE – Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Pernambuco

OTMs – Orientações Teórico-metodológicas para a Educação Básica

RESUMO

Partindo do princípio de que a) os gêneros textuais constituem fonte de orientação basilar para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, b) que são parte integrante das diretrizes curriculares educacionais e c) que possibilitam compreender a língua em seus usos efetivos no cotidiano social, facilitando a aprendizagem da leitura e da produção textual dos estudantes, a presente pesquisa objetiva investigar as concepções de professores de língua portuguesa sobre os gêneros textuais e sua correlação na prática pedagógica. Busca-se compreender como as atividades de linguagem são desenvolvidas na sala de aula de língua materna, quais os fatores que diferenciam, na prática docente, o trabalho com os gêneros textuais e quais as relações do trabalho docente com as orientações curriculares educacionais que norteiam o ensino. É sabido que nos últimos anos, os estudos relacionados aos gêneros textuais foram intensificados, tornando evidentes as questões de natureza sociocultural no uso da língua. Em decorrência disso, as orientações curriculares educacionais introduziram modificações nas suas diretrizes, despertando nos professores de língua portuguesa a necessidade de atualização dos seus conceitos e reformulação de suas práticas. Entretanto, os baixos índices de desempenho escolar, apresentados pelas avaliações em larga escala, apontam falhas no sistema de ensino público e, embora haja uma explosão de pesquisas sobre gêneros na atualidade e novos materiais didáticos tenham sido elaborados para a renovação do ensino da língua portuguesa, o trabalho do professor continua sendo motivo de muitas reflexões, por apresentar pontos nebulosos no tocante à aplicação de conceitos e utilização de métodos. Por essa razão, acredita-se que o investimento em pesquisas que priorizem a reflexão sobre a prática pedagógica no trabalho com a língua e com os gêneros textuais seja de grande relevância na busca por respostas que contribuam para melhorar a qualidade do ensino no país. Para a fundamentação teórica da pesquisa, utilizaram-se aportes de estudos sobre a linguagem, de influência bakhtiniana (1992 [1929], 2003 [1979]), e que consideram os gêneros textuais como práticas sociais, como as contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo, representado por Bronckart (1999, 2006, 2008), Schnewly (2004) e Dolz (2004); os estudos da Sociorretórica, a partir dos postulados de Miller (2009), Bazerman (2006a, 2006b, 2007) e Swales (1990); e de outros pesquisadores como Marcuschi, L. A. (2005, 2006, 2008), Machado (2009), Devitt (2004) etc. Os sujeitos investigados foram quatro professores de língua portuguesa, do ensino fundamental, de quatro escolas da rede pública de ensino de Pernambuco, todas localizadas na região metropolitana do Recife. Como instrumentos, a pesquisa recorreu à observação de oito aulas em quatro turmas, totalizando 32 horas-aula, e a um questionário para caracterização dos participantes, com dados sobre sua formação acadêmica e experiência profissional, recursos didáticos disponíveis no trabalho com a língua, concepção sobre os gêneros textuais, língua, linguagem e leitura, entre outros aspectos que norteiam a sua prática docente. Com este estudo, foi possível verificar a) que a prática pedagógica com os gêneros textuais ainda se encontra apoiada em modelos e concepções formalistas de ensino, privilegiando a exploração das características estruturais da língua no trabalho com a leitura e a produção textual e excluindo-se a dimensão sociocomunicativa das ações de linguagem; e b) que se desconsidera a língua como fenômeno sócio-histórico e cultural, comprometendo o desenvolvimento das habilidades linguístico-discursivas dos estudantes e, conseqüentemente, o seu sucesso escolar.

Palavras-chave: Gêneros Textuais; Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

Assuming that a) the genres are fundamental source of guidance for Portuguese teaching and learning language, b) which are an integral part of educational curriculum guidelines and c) that enable understanding the language in its effective uses in everyday society, facilitating reading learning and textual production of students, this research aims to investigate Portuguese language teachers conceptions on the textual genres and their correlation in the classroom practices. We seek to understand how language activities are developed in the mother tongue language classroom, which factors are different in the teaching practice, the work with genres and what the teachers work relationships with the educational curriculum guidelines that guide teaching are. It is known that in recent years, studies related to textual genres have been intensified, highlighted the socio cultural issues in language use. As a result, the educational curriculum guidelines introduced changes in its guidelines, making Portuguese language teachers aware of the necessity updating concepts and its practices reformulation. Although, educational performance low levels, presented by large-scale tests, point out failures in the public education system and, however there is an explosion of genre research nowadays and new teaching materials have been produced for the restoration of Portuguese teaching, the teacher's work remains a matter of lots of reflections by presenting shadowy areas in concepts application and methods use. For this reason, it is believed that the investment in research which focus on the reflection on teaching practice in working with the language and the textual genres is of great relevance to the search for answers to help improving the country education quality. For theoretical research, we used contributions from language studies influenced by Bakhtin ([1929] 1992 [1992] 2003), and which consider the textual genres as social practices, such as Sociodiscursive Interaction contributions represented by Bronckart (1999, 2006, 2008), Schneuwly (2004) and Dolz (2004); Socio Rhetoric studies, from Miller's postulates (2009), Bazerman (2006a, 2006b, 2007) and Swales (1990), and other researchers as Marcuschi, L. A. (2005, 2006, 2008), Machado (2009), Devitt (2004) etc. The investigated individuals were four Portuguese language teachers in primary schools, in four schools, in Pernambuco public schools, all located in Recife metropolitan area. As tools, the research appealed for eight classes in four classrooms observation, summarizing 32 classroom hours, and a questionnaire to characterize the participants, with data on their academic and professional experience, available teaching resources in the work with the language, conceptions on textual genres, language and reading, among other aspects which guide teaching practice. With this study, we were able to observe a) that the teaching practice with textual genres is still supported on models and education formalistic conception, focusing on the structural features exploration of the language at working with reading and text production and excluding socio communicative aspects on language actions, and b) it ignores the language as a socio-historical and cultural phenomenon, compromising students linguistic-discursive development skills and, consequently, their academic success.

Keywords: Textual Genres; Portuguese Language Teaching and Learning; Teaching Practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
1.1. CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA O ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS	19
1.1.1 Da linguagem aos gêneros em Bakhtin	20
1.1.2 Gêneros como práticas sociais	24
1.2. OS GÊNEROS NO ENSINO DE LÍNGUA: CONTRIBUIÇÕES DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	38
1.2.1 Orientações teórico-metodológicas para o trabalho com os gêneros no ensino de língua materna	40
1.2.2 Gêneros e prática pedagógica: um olhar para as orientações curriculares educacionais	51
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	58
2.1. DA CONTEXTUALIZAÇÃO À NATUREZA DA PESQUISA	58
2.2. CAMPO DE ESTUDO E SUJEITOS DA PESQUISA	61
2.3. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	66
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS	70
3.1. CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE OS GÊNEROS TEXTUAIS	71
3.2. COMO O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA PLANEJA E REALIZA O TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS	79
3.2.1 Descrições das aulas observadas	83
3.2.2 Perfil da prática pedagógica	93
3.2.3 Ênfase no ensino da leitura e produção textual	98
3.2.4 Ênfase no trabalho com os gêneros textuais	108
3.3. DIMENSÃO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE ORIENTAM O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	126
ANEXO	132

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, os estudos relacionados aos gêneros textuais foram intensificados, tornando evidentes as questões de natureza sociocultural no uso da língua. Em decorrência disso, as orientações curriculares educacionais introduziram modificações nas suas diretrizes, despertando nos professores de língua portuguesa a necessidade de atualização dos seus conceitos e reformulação de suas práticas. Todavia, parecem inúmeras as dificuldades dos docentes em utilizar adequadamente, na organização do seu trabalho pedagógico, as orientações teórico-metodológicas de que dispõem e que auxiliam o seu fazer pedagógico.

Os baixos índices de desempenho apresentados pelas avaliações em larga escala, como a Prova Brasil, por exemplo, evidenciam falhas no sistema de ensino público. Em decorrência dessa situação, e pensando na melhoria da qualidade do ensino, a Secretaria Estadual de Educação e a União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de Pernambuco propuseram, em 2008, o desenvolvimento de ações de produção de linguagem sob a perspectiva dos gêneros textuais, com a implantação da Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino (BCC-PE) – documento em que são apresentadas as competências básicas pretendidas para o ensino de língua portuguesa (com foco em leitura) e que serve de base para a avaliação do desempenho dos estudantes, visando a orientar os sistemas de ensino, a formação e a atuação dos professores da educação básica.

Esse movimento tem promovido, através de programas de formação continuada, em todas as unidades de ensino do estado, os professores a uma reflexão sobre seus conceitos e sua prática, a fim de incorporarem a proposta da BCC-PE às suas aulas, especialmente enfocando os aspectos sócio-históricos e culturais dos gêneros no ensino da língua. Com isso, pode-se rever o direcionamento dado aos trabalhos com a linguagem, à diversidade textual e aos gêneros de forma a favorecer o desenvolvimento da autonomia lingüístico-discursiva dos estudantes.

Uma das teses centrais adotadas por Marcuschi, L. A. (2008), em seus estudos sobre o texto, sustenta que é impossível nos comunicarmos verbalmente sem a mediação dos gêneros. Ao dominarmos um gênero, “não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, L. A., 2008, p. 154). Por isso, a ênfase no ensino deve se voltar menos para a estrutura e mais para a funcionalidade dessa estrutura nas práticas sociais. De acordo com o autor, o ensino que focalize o aprendizado de língua portuguesa, a exploração dos gêneros

textuais nas modalidades da língua falada e escrita serão presumivelmente mais bem-sucedidos, visto que os estudantes obtêm capacidade de se expressar adequadamente nas manifestações às quais sejam expostos.

Bronckart (1999), por sua vez, afirma que dominar um gênero é estar preparado para socialização e inserção nas práticas sociais humanas. Portanto, tratar os gêneros, segundo a perspectiva sócio-histórica, é tratar a realidade social e suas relações com a linguagem humana.

A incorporação desse conceito às práticas pedagógicas dos professores de língua portuguesa é fator indispensável para a melhoria da qualidade do ensino, visto que os gêneros permitem o acesso ao conhecimento de temas de diferentes áreas, a partir de textos que são organizados conforme as necessidades expressivas de cada disciplina, possibilitando aos professores uma maior dinamicidade e aprofundamento dos temas trabalhados em sala de aula, sobretudo porque os gêneros são capazes de mostrar como a língua funciona no meio social, constituindo-se na própria organização da sociedade. Além disso, os gêneros são tidos como objeto de ensino-aprendizagem que preparam os estudantes para agirem com eficácia nas práticas sociais de linguagem, por isso, quanto mais se conhece o universo dos gêneros, mais condições se têm de interagir com eficácia no mundo letrado. Assim, é tarefa da escola, em especial do professor, criar condições para que os estudantes desenvolvam as habilidades de leitura e escrita, tão fortemente envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, pode-se perceber que a prática da leitura e produção textual na sala de aula ainda se encontra apoiada em modelos e concepções formalistas do ensino, desconsiderando a língua como fenômeno histórico, social e extremamente ligado à vida e à cultura de um povo. Consequentemente, o baixo desempenho de algumas escolas nas avaliações em larga escala poderá apresentar relações diretas com essa problemática.

Levando-se em conta que as práticas de linguagem ocorrem via gêneros, o conhecimento ampliado de diferentes gêneros textuais deveria funcionar como um facilitador em atividades de leitura e, naturalmente, de escrita. Os estudantes precisam ser preparados para compreenderem as características dialógicas, sociais e interativas da língua a fim de agirem com eficácia nas práticas de linguagem cotidianas e obterem sucesso frente aos objetivos escolares. Para isso, parece necessário que os professores primeiramente conheçam as teorias dos gêneros para poderem planejar e ministrar suas aulas, oferecendo aos estudantes condições de aprendizagem efetivamente válidas para que compreendam a língua e seus usos. Assim, o trabalho com os gêneros textuais enquadra-se nesse contexto como fonte rica de material autêntico das práticas de linguagem cotidianas.

Partindo do pressuposto de que a) os docentes são orientados para utilizarem os gêneros textuais em suas aulas de forma a favorecer o desenvolvimento das habilidades de linguagem dos estudantes, e que b) a insatisfatória qualidade do ensino público fica evidenciada pelos baixos índices de desempenho escolar apresentados pelas avaliações em larga escala, dentre as quais a Prova Brasil, o objetivo desta pesquisa é analisar as concepções dos professores de língua portuguesa sobre gêneros textuais e sua aplicação na prática pedagógica. A preocupação está em compreender como as atividades de linguagem (oral e escrita) são desenvolvidas na sala de aula de língua materna e quais os fatores teórico-metodológicos que diferenciam, na prática docente, o trabalho com os gêneros textuais. Também constitui interesse desta pesquisa incitar reflexões que favoreçam o desenvolvimento de ações de melhoria do trabalho docente e, portanto, da qualidade do ensino público, com conseqüente elevação dos indicadores de desempenho dos estudantes e respectivo sucesso escolar.

Os motivos que levaram à investigação do trabalho docente frente às exigências educacionais e ao insucesso escolar dos estudantes decorrem, principalmente, da constatação de que a aprendizagem dos estudantes nas avaliações em larga escala, a exemplo dos resultados locais na Prova Brasil, é extremamente baixa e não satisfaz ao que comumente é esperado pela sociedade: uma formação de qualidade para os cidadãos brasileiros. Além disso, motiva a investigação o fato de a pesquisadora ser professora de língua portuguesa da rede pública de ensino, e, no exercício de sua profissão, juntamente com outros educadores, ser levada a cumprir metas escolares, estaduais e nacionais de educação, para as quais, muitas vezes, não recebe orientações necessárias nem lhe serem disponibilizados os recursos materiais adequados para o trabalho pedagógico. Também motiva à realização da pesquisa o fato de a pesquisadora ministrar aulas em cursos de formação continuada, nos quais pode constatar o quanto os professores possuem dúvidas e preocupações a respeito de como ensinar a língua segundo a perspectiva dos gêneros textuais – situação essa que reflete a preocupação dos docentes em atender as exigências que lhes são impostas pelos sistemas de ensino e em exercerem com qualidade as tarefas de sua profissão.

Para a realização da pesquisa, adota-se como fundamentação teórica as perspectivas dos estudos linguísticos que consideram os gêneros práticas sociais, e que se fundam no pensamento bakhtiniano ([1929] 1992) da língua (tida como atividade social que resulta da interação entre os falantes – enunciação que se realiza no processo dialógico), especialmente os estudos da vertente interacionista e sociodiscursiva, que tem como seu principal representante, neste trabalho, o pesquisador Jean-Paul Bronckart (1999, 2006, 2008). Para ele,

os gêneros são produtos de *configurações de escolhas* entre os mecanismos de textualização possíveis, que se encontram momentaneamente estabilizados pelo uso, fenômenos portadores de um ou de vários valores de uso que, em decorrência de uma formação social, são considerados como mais ou menos adequados para uma determinada ação de linguagem, e cuja organização apresenta-se na forma de uma nebulosa, constituída por conjuntos de textos já delimitados e rotulados por avaliações sociais ou para os quais os critérios de classificação e rotulação ainda são móveis e/ou divergentes.

A pesquisa apoia-se também nos estudos desenvolvidos por Schneuwly (2004) e Dolz (2004), os quais se voltam para as questões de natureza didática no ensino de língua materna; também nas contribuições de Miller (2009), Bazerman (2006a, 2006b, 2007) e Swales (1990), sob o prisma da sociorretórica; e em pesquisas realizadas por estudiosos brasileiros, como Marcuschi, L. A. (2008), Marcuschi, B. (2007), Machado (2009), entre outros.

Nesse sentido, procurou-se focalizar e refletir sobre o processo de organização do trabalho pedagógico na condução do ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, levando em conta: a) as concepções dos professores de língua portuguesa sobre os gêneros textuais; b) os procedimentos teórico-metodológicos utilizados pelos professores nas atividades de leitura e produção de textos; c) os fatores que diferenciam, na prática pedagógica, o trabalho com os gêneros; e d) a conformidade do trabalho docente com as orientações curriculares educacionais que norteiam o ensino. Estes constituem, portanto, os objetivos específicos do trabalho.

No conjunto das afirmativas obtidas pelos instrumentos de pesquisa utilizados e por meio da análise da prática pedagógica realizada nas escolas, buscou-se investigar os pontos nos quais o posicionamento dos professores apresentam indícios de distorção ou não incorporação dos conceitos de gêneros textuais na prática didática, e como a exploração das dimensões discursivas e linguísticas dos gêneros são enfocadas no trabalho em sala de aula na relação ensino-aprendizagem.

Este trabalho está organizado em três capítulos. No capítulo 1, discute-se, primeiramente, os pressupostos teóricos que fundamentam os estudos sobre a linguagem, a língua e os gêneros textuais, tomando por base os pressupostos teóricos bakhtinianos sobre o dialogismo, a interação verbal e os gêneros discursivos, e evidenciando a importância da perspectiva enunciativa da língua para os estudos sobre os gêneros textuais. Em seguida, consideram-se as abordagens dos gêneros como práticas sociais, valendo-se das contribuições da Sociorretórica e do Interacionismo Sociodiscursivo.

No capítulo 2, descrevem-se os elementos que compõem a metodologia utilizada para

a realização desta pesquisa, partindo da contextualização do tema e natureza da pesquisa e indo até o espaço de estudo, população, procedimentos metodológicos e estratégias de ação.

No capítulo 3, analisam-se os dados coletados na pesquisa com vistas à apresentação dos resultados finais, buscando relacionar os reflexos das concepções dos professores sobre os gêneros textuais no desenvolvimento de atividades de leitura e produção de textos nas aulas de língua materna.

Embora haja uma explosão de estudos e pesquisas sobre gêneros na atualidade e que novos materiais didáticos tenham sido elaborados para a renovação do ensino da língua portuguesa, o trabalho do professor continua sendo motivo de muitas reflexões, pois apresenta pontos nebulosos no tocante à aplicação de conceitos e utilização de métodos. Dentro desse quadro, entende-se que qualquer tentativa de compreender a relação entre o conhecimento de determinados gêneros textuais e a influência que este conhecimento exerce nas práticas de linguagem é digna de atenção. Por essa razão, acredita-se que o investimento em pesquisas que priorizem a reflexão sobre a prática pedagógica no trabalho com a língua e com os gêneros textuais possui importância significativa na busca pela melhoria da qualidade do ensino no Brasil.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*Todos os diversos campos da atividade humana
estão ligados ao uso da linguagem.*
(BAKHTIN, [1929] 1992)

*A forma e o conteúdo se fundem no discurso compreendido como fenômeno
social: ele é social em todas as esferas de sua existência e em todos os seus
elementos, desde a imagem auditiva até as estratificações
semânticas mais abstratas.*
(BRONCKART, 1999)

Neste capítulo, revisam-se diversas teorias que exploram os gêneros textuais sob a perspectiva discursiva e interacional da linguagem, bem como se discute o tema sob o ponto de vista do ensino de língua materna, desde os pressupostos teóricos até as possíveis orientações metodológicas.

No primeiro item, levantam-se as importantes contribuições teóricas para os estudos dos gêneros, retomando, primeiramente, o trabalho fundamental de Mikhail Bakhtin ([1929] 1992, [1992] 2003) sobre dialogismo, interação verbal e gêneros discursivos. Em seguida, passa-se pela posição da Nova Retórica apresentada pela escola norte-americana, cujos representantes mais expressivos enfocados neste trabalho são Carolyn Miller (2009), Charles Bazerman (2006a, 2006b, 2007) e John Swales (1990). Neste ponto, reflete-se sobre a noção de gêneros como ação social, os quais possuem funções e lugares específicos na sociedade, sobre a ideia de propósitos sócio-comunicativos dos gêneros e comunidade discursiva, e sobre a relação entre discurso, gêneros e texto. Por fim, destaca-se a perspectiva da escola de Genebra, da forma como é representada por Jean-Paul Bronckart (1999, 2006, 2008), Bernard Schneuwly (2004) e Joaquim Dolz (2004), a qual se dedica à questão dos gêneros no ensino de língua materna.

No segundo item, faz-se um levantamento das principais contribuições do interacionismo sociodiscursivo para o ensino da língua materna, enfocando as orientações teórico-metodológicas dessa perspectiva para o trabalho com os gêneros na sala de aula, especialmente debruçando-se sobre a prática pedagógica a partir das orientações curriculares educacionais brasileiras.

1.1 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA O ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS

A exploração e análise dos gêneros textuais, tal como pode ser vista em diversos trabalhos sobre o tema, se apoia, ou ao menos menciona, a importante contribuição teórica dos estudos de Bakhtin ([1929] 1992, [1992] 2003), desde os conceitos de língua/linguagem até a questão do discurso propriamente dita, sobretudo as teses apresentadas em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1992) e *Estética da Criação Verbal* (1992), especialmente, no caso desta última, na parte intitulada “Os gêneros do discurso”, em que é discutida e apresentada a problemática dos gêneros textuais em suas formas de interação nos diversos campos das atividades humanas e sociais.

Do mesmo modo, reconhece-se as importantes contribuições advindas das Escolas Norte-americana (perspectiva sociorretórica) e de Genebra (perspectiva interacionista e sociodiscursiva) para os estudos dos gêneros, as quais se fundam na ideia de gênero como prática social, desenvolvendo pesquisas que procuram observar a descrição das semelhanças entre forma e conteúdo caracterizadoras do gênero e que os padronizam em modelos definidos. Em suas pesquisas, essas Escolas vinculam as semelhanças de caráter linguístico e substantivo dos gêneros às regularidades das diversificadas esferas das atividades humanas de comunicação, procurando reconhecer as relações entre as regularidades dos gêneros e as dimensões socioculturais de uso da língua.

No tocante à perspectiva sociorretórica da escola norte-americana, entende-se que sua abordagem é influenciada por Bakhtin e por estudiosos da antropologia, sociologia e etnografia, ocupando-se com a organização social e as relações de poder inerentes aos gêneros, enquadrando estes fenômenos discursivos às suas próprias instituições de produção e tomando-os sob uma visão amplamente histórica.

Em relação à perspectiva interacionista e sociodiscursiva da escola de Genebra, pode-se destacar a influência psicossocial e psicolinguística herdada do sociointeracionismo, não só inspirada em Bakhtin, mas também em Vygotsky. A maior preocupação dos estudos dessa vertente se volta para questões de natureza didática no ensino de língua materna, integrando tanto a modalidade oral, quanto a escrita (MARCUSCHI, L. A., 2008).

Com efeito, as contribuições das abordagens citadas, sobretudo os estudos de Bakhtin, têm possibilitado reflexões e mudanças teórico-metodológicas em relação às perspectivas do ensino de língua e às discussões sobre a própria concepção de texto e de trabalho com o texto que vêm sendo defendidas nos últimos 30 anos. É sobre essas perspectivas que se discorrerá a seguir.

1.1.1 Da linguagem aos gêneros em Bakhtin

No eixo central da teoria bakhtiniana da linguagem, encontram-se as relações existentes entre linguagem e sociedade. A formulação de seus conceitos dá ênfase à constituição do ser humano como ser essencialmente ideológico. Trata-se de um arcabouço teórico-reflexivo que se estende para além dos estudos filosóficos, linguísticos e literários, reflete campos como a educação, a psicologia, a antropologia, a pesquisa, entre outros.

A concepção de linguagem desenvolvida por Bakhtin ([1929] 1992) é marcada pelo princípio do dialogismo, o qual está indissolavelmente vinculado à noção de interação. No interior dessa abordagem, o conceito de **dialogismo** tem cunho filosófico e abrange tanto as questões de natureza sociodiscursiva no uso da língua, como as questões de natureza textual. Refere-se, contudo, a uma abordagem essencialmente *ativa*, centrada no agente enquanto sujeito interativo e participante de processos linguísticos intercambiáveis, nos quais os enunciados atuam não como meros produtos/discursos no sentido restrito do termo, mas como elementos constituintes das relações verbais intersubjetivas mantidas pelos indivíduos em situações concretas de comunicação.

O dialogismo bakhtiniano, instaura no centro das relações sociais, a **linguagem** e a **interação verbal** (DAHLET, *apud* BRAIT, 1997). Esta última é entendida como parte constituinte do processo de produção de sentido que se funda no diálogo, um processo contínuo de trocas, algo que envolve vários sujeitos no nível do intercâmbio verbal de perguntas e respostas.

De acordo com esta perspectiva, nenhum discurso, seja ele exterior ou interior, deve ser atribuído a um sujeito individual isoladamente – mesmo que o enunciado se realize no silêncio, na comunicação intersubjetiva do agente consigo mesmo. A subjetividade compreende “termos psíquicos, sociais e históricos, em vez de puramente psicológicos” (SOBRAL, 2009, p. 32) e o agente é o sujeito do discurso, aquele que age na relação com outros sujeitos. Pode-se destacar, neste ponto, o deslocamento do conceito de **sujeito**, que perde o papel de centro e é substituído por diferentes vozes sociais (BARROS; FIORIN, 1999), o que facilita a compreensão da teoria dialógica. Assim, o discurso não se constrói focado num único sujeito, mas se organiza em vista do outro, que mantém um vínculo com esse discurso, perpassando-o e atravessando-o numa relação interativa (BRAIT, 1997).

Do ponto de vista dialógico, os discursos constroem seus sentidos nas situações concretas de exercício da linguagem, ou seja, há uma troca interativa de subjetividades entre os interlocutores do discurso. Essa posição se opõe às ideias de língua como: atividade

puramente cognitiva ou sistema de representação sem relação com seus efeitos comunicativos e suas funções sociais (base teórica do subjetivismo idealista, comumente representado pelo alemão Wilhelm Humboldt, que defende uma visão mentalista da língua); ou como sistema de regras passível de descrição, com propriedades estruturais autônomas e sem conexão com as condições evolutivas de produção (tal como defendem Saussure e os seguidores do objetivismo abstrato). As críticas que Bakhtin ([1929] 1992) faz aos modelos citados, a primeira de que o subjetivismo individualista só leva em consideração o ato individual para dar conta dos fatos da língua, e a segunda a de que o objetivismo abstrato rejeita a enunciação, o ato de fala nesse processo, resulta na primazia dialética de sua tese, cuja defesa centra-se na seguinte ideia:

Na realidade, o ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo, não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. *A enunciação é de natureza social.* [...] (BAKHTIN, [1929] 1992, p. 109, grifos do autor)

Daí porque a **língua** é para Bakhtin um fenômeno histórico, situado numa dada cultura social, na qual a realidade evolutiva e viva da língua e de suas funções sociais é o substrato dos estudos da linguagem. Para o autor, (BAKHTIN, [1992] 2003, p. 261) “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Por essa razão, o autor institui o **enunciado** como uma unidade de comunicação discursiva vinculada à interação dos indivíduos e que se manifesta na relação dialógica. Pode-se também extrair de sua fala que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, [1929] 1992, p. 124).

É nesse contexto, de realização concreta da língua, que o conceito de dialogismo instaura-se nas produções discursivas dos atos comunicativos reais, por meio dos quais, locutor e interlocutor encontram-se no mesmo nível, e a linguagem define-se no interior das mudanças que ocorrem entre os enunciados – produtos das enunciações.

A ideia de enunciação, conforme Bakhtin ([1929] 1992), designa o processo de produção de enunciados. Em outras palavras, enunciação refere-se ao processo; e enunciado, ao produto. Os termos se pressupõem mutuamente.

Nessa dimensão, o sentido de **signo** não está separado dos contextos comunicativos concretos, nem da interação verbal e dos seus valores ideológicos, ao contrário, a

compreensão de signo reúne tais aspectos numa relação ativamente dialógica. Em concordância com essa ideia, Ponzio (2008, p. 187) afirma que “no que se refere ao aspecto verbal, o signo é uma enunciação completa que não se pode isolar do contexto social, do campo ideológico e do gênero de discurso a que pertence”.

Sendo a enunciação uma prática social, entende-se que a mesma não pode ser dissociada dos aspectos exteriores da expressão verbal no decorrer dos processos enunciativos. Conseqüentemente, destaca-se como ponto central dessa tese a noção de interação verbal.

O interlocutor, nesta concepção, assume um papel organizador dos discursos direcionando-os para possíveis funções discursivas, e as palavras variam conforme as posições sociais que ocupam os falantes da língua. Esse é um fato de profunda importância na teoria bakhtiniana, as duas faces das palavras:

[...] toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. (BAKHTIN, [1929] 1992, p. 113).

Por essa razão, entende-se que a relação dialógica entre interlocutores é fator primordial para a concretização comunicativa dos discursos, e, especialmente, para a efetivação dos processos de compreensão.

Em suma, o conceito bakhtiniano de dialogismo como condição de sentido do discurso pode ancorar-se numa dupla e indissolúvel dimensão que é apresentada por Brait (1997):

- 1) Por um lado, o dialogismo se refere ao permanente diálogo existente entre os diversos discursos que organizam e constituem uma comunidade, uma cultura, uma sociedade – nesse sentido reside a explicação de dialogismo como instaurador da natureza interdiscursiva da linguagem.
- 2) Por outro lado, o dialogismo diz respeito às relações estabelecidas entre o eu e o outro no âmbito dos processos discursivos situados sócio-historicamente – nesse sentido, dialógico e dialético se aproximam, mas não se confundem, visto que o “eu” se realiza no “nós” (o caráter polifônico da linguagem - várias vozes agindo simultaneamente).

É assim que se desenvolve o desdobramento da teoria bakhtiniana de dialogismo e

interação verbal, considerando, em um plano, as relações entre os participantes da enunciação e a situação social em que se inserem, e noutro plano, o esquemático jogo de vozes dos discursos.

Em meio aos conceitos mencionados, situa-se a engenhosa problemática dos estudos sobre os gêneros do discurso, sobre a qual este trabalho se dedicará em seguida.

Um dos primeiros postulados importantes de Bakhtin sobre os gêneros do discurso diz respeito ao conceito de **enunciado** visto como produto das atividades humanas que integram os diversos campos de atuação da língua e que refletem as condições e finalidades dessas esferas, tanto por seu conteúdo temático e pelo estilo, quanto pela construção composicional. Por conseguinte, cada campo da comunicação determina as características particulares de seus enunciados, que, embora sejam únicos e individuais, se configuram em tipos de enunciados relativamente estáveis, chamados por Bakhtin de **gêneros do discurso** (BAKHTIN, [1929] 1992). Ao mesmo tempo em que salienta a estabilidade dos gêneros do discurso, porque de alguma forma apresentam padrões repetitivos e recorrentes, conservando traços que os identificam como tal, Bakhtin alerta para a constante mutabilidade e heterogeneidade dos mesmos, que dificulta a definição da natureza geral dos enunciados. Todavia, essa não parece ser a preocupação central do autor, uma vez que ele se dedica à caracterização do que denominou de gêneros do discurso primário (simples) e gêneros do discurso secundário (complexos).

Para Bakhtin ([1992] 2003), há uma diferença não-funcional entre os gêneros primários e secundários. O primeiro (discursos do cotidiano), constitui-se em circunstâncias comunicativas mais espontâneas, enquanto o segundo, serve-se da transformação/re-elaboração do primeiro para se constituírem em condições culturais mais organizadas e evoluídas, especialmente na modalidade escrita (como exemplos, o autor cita os romances, dramas, discursos científicos e ideológicos etc.).

Observa-se na teoria bakhtiniana de gêneros uma forte preocupação com a questão do vínculo entre estilo e gênero, uma relação estritamente relacionada com os estilos de linguagem (ou estilos de gêneros) e que não é vista como ato absolutamente individual, mas sócio-histórico e cultural. Nessa abordagem, o estilo não é separado das unidades temáticas e composicionais dos discursos. Nas palavras de Bakhtin ([1992] 2003, p. 266): “o estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento”, mesmo que seja objeto de estudo particular. A escolha de formas gramaticais por parte do locutor do discurso já se define como ato estilístico, conforme esclarece o autor.

Isso significa dizer que a separação entre estilo e gênero pode resultar na

[...] incompreensão da natureza de gênero dos estilos de linguagem e da ausência de uma classificação bem pensada dos gêneros discursivos por campos de atividade (bem como da distinção, muito importante para a estilística, entre gêneros primários e secundários) (BAKHTIN, [1992] 2003, p. 267).

Na compreensão dessa tese, é de fundamental importância verificar que onde houver estilo haverá gênero, pois o estilo (individual ou da língua) satisfaz aos gêneros. A mudança do estilo acarreta a mudança do gênero e o estudo do enunciado como prática discursiva concreta poderá auxiliar mais adequadamente o estudo do sistema da língua, quando convier, já que o estudo da gramática não pode dispensar o estudo da estilística (BAKHTIN, [1992] 2003).

Quando considera a função comunicativa, Bakhtin procura focar sua análise na dialogia entre ouvinte e falante, reconhecendo a interação como processo ativo e não como processo transmissor de mensagem por meio de um código comum. A interação só se dá pelo papel ativo dos interlocutores. Toda palavra busca uma compreensão responsiva ativa. É por isso que, para Bakhtin, toda compreensão é também uma atividade. Conseqüentemente, a análise de gêneros nessa abordagem fortalece a ligação entre os sujeitos sócio-historicamente situados e o enunciado.

Por fim, a concepção de **destinatário**, nesse contexto, é indubitavelmente expressiva a ponto de as expectativas criadas em torno da imagem desse destinatário determinarem tanto a escolha do gênero enunciativo e dos procedimentos composicionais, como dos recursos linguísticos (o estilo do enunciado).

A partir dos estudos desenvolvidos por Bakhtin foi possível redimensionar os demais estudos sobre os gêneros do discurso tão abordados por pesquisadores de diversas áreas, enfocando não a classificação e a especificidade rígida dos modelos textuais, mas o dialogismo do processo comunicativo tão estreitamente interligado com as relações interativas da linguagem. É sobre as ramificações oriundas dos estudos da interação dialógica e do gênero como prática social que se discorrerá a seguir.

1.1.2 Gêneros como práticas sociais

Doravante, busca-se explicitar as noções de gêneros a partir das contribuições da perspectiva da nova retórica e, principalmente, da abordagem interacionista social, tendo esta última maior peso na fundamentação desta pesquisa por desenvolver estudos na área de

ensino. A opção foi por manter um diálogo aberto entre as teorias tratadas em razão de alguns princípios conceituais com os quais os estudiosos representativos operam em matéria de gênero, e, justamente, por possuírem suas bases metodológicas apoiadas em Bakhtin para as análises que pressupõem a concepção de gênero como atividade de linguagem de sujeitos sócio-historicamente situados em relação dialógica e de interação verbal.

Uma preocupação básica da teoria retórica, segundo Miller (2009, p. 22), “é fazer do gênero retórico um conceito classificatório estável” a fim de desenvolver uma perspectiva sobre gênero que corrobore estudos anteriores de áreas concordantes. A autora propõe que a “compreensão de gênero pode ajudar a explicar a maneira como encontramos, interpretamos, criamos e reagimos a textos particulares” (MILLER, 2009, p. 22). O estudo de gêneros nesta linha enfatiza aspectos importantes da retórica, tais como os de bases sociais e históricas.

Em sua definição retórica de gênero, Miller (2009), volta-se para a ação, buscando relacionar as ligações entre gênero, situação recorrente e ação retórica tipificada. Na sua concepção, gênero como ação envolve situação e motivo. Em estudos desenvolvidos no ano 1984, Miller defendeu a ideia de gênero como “artefato cultural”, que podia ser entendido como uma ação recorrente e significativa, mas essa ideia reduzia a noção de gênero a um mero produto, a uma forma individual de cultura material. A crítica partiu da própria autora que, repensando seus conceitos, passou a propor que devemos ver o gênero como “um constituinte específico e importante da sociedade, um aspecto principal de sua estrutura comunicativa, uma das estruturas de poder que as instituições exercem” (MILLER, 2009, p. 52).

Para ela, o **gênero** é um **constituente social** capaz de reprodução manifestada em mais de uma situação e espaço-tempo concreto, e possui poder pragmático de ação social, ajudando as pessoas a atingirem seus propósitos e a manter relações virtuais em nossas mentes. O gênero não é visto como uma entidade puramente formal. Ele incorpora uma função pragmática e retórica uma vez que utiliza as formas retóricas como “respostas estilísticas e substantivas às demandas situacionais” (MILLER, 2009, p. 24). Há um equilíbrio, nesta concepção, entre intenção e efeito, o resultado do que pode ser entendido como uma **ação social**.

Os gêneros caracterizam uma cultura. Eles se moldam e surgem para atender às necessidades de comunicação das pessoas; acompanham as evoluções humanas e tecnológicas; “são eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”, como afirma Marcuschi, L. A. (2005, p. 19). O conjunto de gêneros, conforme Miller (2009, p. 49), “representa um sistema de ações e interações que possui funções e lugares sociais específicos,

como também valor ou função repetitiva ou recorrente” – noção que envolve tanto as particularidades dos agentes, como também influências sócio-culturais e institucionais.

A noção de **recorrência** está relacionada com o sentido de situação como “comparáveis, similares ou análogas a outras situações” (MILLER, 2009, p. 30). Mas, o que recorre não são os aspectos materiais, perceptivos e individuais das pessoas, são as significações sociais; nossas interpretações de um tipo. A tipificação – características típicas de uma dada situação – tem sua relevância para uma comunicação eficaz, visto que requer dos participantes um compartilhamento de tipos que lhes são comuns e que surgem de uma criação social (MILLER, 2009).

Nos estudos de Bazerman (2007), pode-se observar o quanto o sujeito recebe dicas do ambiente físico, material ou social que orientam a atividade interpretativa do discurso, e os gêneros podem auxiliar nessa empreitada apontando a situação e a ação discursiva. Nas palavras do autor, “o leitor e o escritor precisam do gênero para criar um lugar de encontro comunicativo legível da própria forma e conteúdo do texto” (BAZERMAN, 2007, p. 23).

Diversos podem ser os princípios classificadores dos gêneros e isso varia de acordo com cada tipo de abordagem sobre o tema. Entretanto, seguindo as orientações dos estudos de Miller, nenhum princípio de classificação deveria deixar de lado a função retórica dos discursos, aberta e organizada em torno de ações situadas. É uma proposta de classificação etnometodológica que evidencia e reconhece os discursos como gêneros potenciais, envolvendo numa inevitável fusão três elementos quase indissociáveis: situação, forma e substância.

Corroborando com essa posição, Bazerman (1994) afirma que, apesar de alguns estudiosos se preocuparem com a questão da classificação, parece impossível estabelecê-la rigidamente porque ela foge das noções fluidas de gênero e caem em caracterizações formalistas. De acordo com Marcuschi, L. A. (2006, p. 24), “classificações são sempre recortes do objeto e não agrupamentos naturais, por isso são sempre de base teórica”, isso significa dizer que distinguir um gênero de outro é uma tarefa que deve ser fundamentada nos aspectos funcionais dos textos.

A teoria retórica de gênero defendida por Miller apresentada até aqui constitui apenas uma parte dos conceitos que ela desenvolveu em seus trabalhos. Algumas implicações dessa teoria podem ser assim resumidas, conforme a autora:

1. O gênero refere-se a uma categoria convencional de discurso baseada na tipificação em grande escala da ação retórica; como ação adquire

significado da situação e do contexto social em que essa situação se originou.

2. Como ação significativa, o gênero é interpretado por meio de regras; regras de gêneros ocorrem num nível relativamente alto de uma hierarquia de regras para interações simbólicas.
3. O gênero é distinto de forma: forma é o termo mais geral usado em todos os níveis da hierarquia. O gênero é uma forma num nível particular, que é a fusão de formas de níveis mais baixos e a substância característica.
4. O gênero serve como a substância de formas em níveis mais altos; como padrões recorrentes do uso linguístico; os gêneros ajudam a constituir a substância de nossa vida cultural.
5. Um gênero é um meio retórico para a mediação das intenções privadas e da exigência social; ele é o motivador ao ligar o privado com o público, o singular com o recorrente. (MILLER, 2009, p. 41)

Tais colocações resumem os postulados de Miller, enfatizando a importância da retórica nos estudos de gênero e trazendo à tona as questões das ações de linguagem humana que são próprias da sociedade e das culturas particulares. Essas ações permitem incluir o outro como participante interativo dos eventos comunicativos, atribuindo aos gêneros a força que as ações ou práticas sociais podem ter.

A definição de gêneros desenvolvida por Bazerman (2006a, 2006b, 2007), aproxima-se das ideias de Miller, visto que ambos se apoiam nos estudos de Bakhtin ([1929] 1992) e enquadram-se na perspectiva sociointeracionista da língua em que o enunciado é tido como comunicativo e os gêneros discursivos são vistos como possuidores de uma estabilização situacional que molda, através de sua influência, a expressividade, a referenciação e o direcionamento, regularizando nossas ações comunicativas, nossas reações frente a esses objetos e nossas interações com outros participantes.

Os posicionamentos do autor também recebem influência da concepção de gêneros de Cohen (1986 *apud* BAZERMAN, 2006a), segundo a qual os gêneros se constroem em contextos históricos e evoluem constantemente em favor das expectativas sociais em constante mudança.

Desse modo, sob a influência de Bakhtin e Cohen, o pesquisador constroi a sua própria compreensão do que vem a ser os gêneros, enquadrando a interação em situações histórico-culturais e estendendo-se pela realidade social no tocante à observação dos conjuntos de gêneros, sistemas de gêneros e sistemas de atividades – noções desenvolvidas pelo autor.

Bazerman (2006b, p. 10) adverte que:

Uma teoria de gênero precisa ser dinâmica e estar sempre mudando [...], precisa incorporar a criatividade improvisatória das pessoas nas interpretações de suas situações, na identificação de suas metas, no uso de novos recursos para alcançá-las e na transformação das situações através de seus atos criativos.

Ao argumentar sobre gênero, Bazerman (2006a, p. 11) afirma que, para entendermos profundamente os gêneros, é necessário compreendê-los como “fenômenos de reconhecimento psicossocial que são parte de processos de atividades socialmente organizadas”. Os gêneros, da maneira como são usados pelos indivíduos, “tornam-se parte de suas relações sociais padronizadas, de sua paisagem comunicativa e de sua organização cognitiva” (BAZERMAN, 2006b, p. 28).

Em seu ensaio sobre as cartas (*Cartas e a base social de gêneros diferenciados*), esse pesquisador defende a tese de que os gêneros são formas tipificadas de usos discursivos que fazemos dos recursos da língua que, de alguma maneira, possuem relações com outras formas anteriores. Daí a ideia de que os gêneros nunca surgem do grau zero, mas numa cadeia sócio-histórica e cultural agindo dentro de instituições e atividades preexistentes.

Na defesa de seu conceito de gênero, o autor salienta:

Gêneros são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos. (BAZERMAN, 2006a, p. 31)

Em seus conceitos básicos, além do que define como gênero, Bazerman (2006a) fornece as seguintes noções:

1. **Fatos sociais** – “são as coisas que as pessoas acreditam que sejam verdadeiras e, assim, afetam o modo como elas definem uma situação; [...] fatos sociais afetam as palavras que as pessoas falam ou escrevem, bem como a força que tais enunciados possuem” (p. 23-24).
2. **Atos de fala** – “são feitos tão somente pelas palavras em si” (p. 25); são as coisas que dizemos com palavras e que “devem ser ditas pela pessoa certa, na situação certa, com o conjunto certo de compreensões” (p. 26).
3. **Conjunto de gêneros** – “é a coleção de tipos de textos que uma pessoa num determinado papel tende a produzir” (p. 32).
4. **Sistema de gêneros** – “compreende os diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de uma forma organizada, e também as

relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e usos desses documentos” (p. 32).

5. **Sistema de atividades** – todas as atividades realizadas em torno de um sistema de gêneros e que nós realizamos devido ao que nos é exigido em funções determinadas.

Outra noção igualmente importante, observada nos estudos desse pesquisador, se refere à **tipificação**. Ao reconhecermos um gênero numa dada situação podemos agir tipicamente diante dele sem precisarmos de muito esforço para articular nossas ações. Isso acontece porque percebemos rapidamente o papel social e as intenções que o gênero carrega, e conseqüentemente, adotamos uma ação responsiva (noção bakhtiniana) típica para a situação. Além da forma textual, outras coisas são tipificadas pelos gêneros, a saber, o modo como as pessoas dão forma às suas atividades.

Em sua abordagem, o pesquisador transcende a noção de gênero como um construto formal e o toma como uma ação tipificada que formata nossas ações e intenções – uma abordagem social que faz do gênero uma **ferramenta de agência**.

Bazerman direciona parte dos seus estudos às questões de ensino, propondo que o trabalho na sala de aula deve dar vida à agência para os estudantes; mostrar o quão a escrita e o domínio da linguagem são significativos para sua cidadania e inserção social. Os professores devem dar o máximo de atenção na escolha de gêneros que os estudantes irão produzir, pois os gêneros “só são úteis se os outros souberem como lê-los, e só serão usados se apontarem para os destinos que atraem os alunos” (BAZERMAN, 2006b, p. 24).

Transportando-se agora para a abordagem swalesiana, na qual os **propósitos comunicativos** dos gêneros se destacam na articulação entre linguagem e práticas sociais, observa-se que a identidade de um gênero é estabelecida, segundo Swales (1990), a partir das intenções, finalidades e objetivos dos textos. Para o autor, é o propósito comunicativo que molda o gênero, determinando sua estrutura interna e impondo limites quanto às possibilidades de ocorrências linguísticas e retóricas.

A base conceitual de gêneros, segundo o estudioso, desenvolve-se a partir da noção destes como construções históricas possuidoras de certa estabilidade que evoluem para responder às necessidades de um mundo em mudanças e que são elementos discursivos que se situam no âmbito de comunidades discursivas, nas quais são importantes as práticas e crenças de seus membros.

A ênfase no propósito comunicativo e na ação social decorre do reconhecimento à contribuição de Miller cuja definição de gênero foge à centralidade do fenômeno na “substância” ou na “forma” do discurso, funcionando como um meio para a realização de intenções comunicativas concretas. Nessa perspectiva, convergem numa mesma finalidade (que seria atingir os propósitos comunicativos) três aspectos integradores do gênero, conforme o autor: os participantes da comunidade discursiva, os eventos comunicativos e as convenções sócio-culturais (SWALES, 1990).

Observa-se, no entorno das formulações de Swales (1990), que houve uma ampliação da sua visão de propósito comunicativo, admitindo, por exemplo, que um mesmo gênero possa atender a diferentes finalidades. Embora possa ser problemático manter a centralidade do propósito comunicativo na categorização de gênero, esse conceito continua sendo um critério indispensável para a compreensão do fenômeno. Os propósitos não podem ser levados ao descaso, desconsiderando-se sua dimensão sociocultural; se assim o fossem, o foco da análise se restringiria ao conjunto de regras linguísticas completamente isoladas dos contextos comunicativos reais (SWALES, 2009).

A explicitação conceitual do que Swales (2009) entende por **comunidade discursiva** antecede a sua definição de gênero. Na verdade, as noções estão intimamente ligadas e relacionadas com o trabalho do linguista aplicado que se dedica ao ensino de inglês instrumental especialmente voltado para a escrita acadêmica. Com efeito, o conceito de comunidade discursiva é fluido e indeterminado, considerando as críticas que recebe de teóricos em relação à noção vaga do termo. Todavia, pode ser apresentado por meio de critérios argumentativos os quais o autor insiste em defender em decorrência da relevância destes para seus estudos. Assim, uma comunidade de discurso

- possui um conjunto perceptível de objetivos que podem ser reformulados pública e explicitamente e também em parte, podem ser estabelecidos por seus membros. Tais objetivos podem ser consensuais ou distintos, mas sempre relacionados;
- possui mecanismos de intercomunicação entre seus membros;
- une mecanismos de participação para uma série de propósitos tais como promover o incremento da informação e do feedback, para canalizar a inovação, para manter o sistema de crenças e de valores da comunidade e para aumentar o espaço profissional;
- utiliza uma seleção crescente de gêneros no alcance de seu conjunto de objetivos e na prática de seus mecanismos participativos;
- já adquiriu e continua buscando uma terminologia específica;
- possui uma estrutura hierárquica explícita ou implícita que orienta os processos de admissão e progressão dentro dela (SWALES, 1992 *apud* SILVEIRA, 2005, p. 87-88).

Muito embora, o conceito de Swales sobre comunidade discursiva tenha sofrido reformulações significativas do próprio autor no percurso de sua compreensão de gênero, pode-se perceber que, entre a ideia anterior e a revista, ele inclui novos critérios caracterizadores, mas mantém outros já defendidos, estes apenas com algumas alterações. Antes, o termo comunidade discursiva era tido como “rede sociorretórica” com objetivos comuns em que seus membros apresentavam familiaridade com determinados gêneros, esses gêneros, por sua vez, não pertenciam aos indivíduos, mas às próprias comunidades de discurso (SWALES, 2009). Em análise, a nova proposta torna-se mais abrangente diante da flexibilidade do termo, primeiro por considerar o aspecto evolutivo dos gêneros, e segundo, pela expansão do léxico (BERNARDINO, 2000 *apud* SILVEIRA, 2005).

Em novas investigações de base etnográfica sobre a noção de comunidade discursiva, realizadas em 1998, sob o título *Other floors, other voices: a textograpy of a small university building*, Swales considera a importância da distinção entre dois tipos de comunidade discursiva, as quais chamou de “local” e “global”, e admite que uma comunidade pode estar inserida dentro de outras (SILVEIRA, 2005). Em contraposição à global, a comunidade discursiva local se restringe a um lugar onde os membros de um grupo trabalham juntos e cada um é consciente dos seus papéis e propósitos no relacionamento coletivo. Consequentemente, os gêneros que surgem no interior desse conjunto podem integrar-se em outras redes externas.

O imprescindível, nesse ínterim de mudanças e revisões de ordem conceitual, é reconhecer que a noção de comunidade discursiva, bem como de propósitos comunicativos, é amplamente utilizada por diversos estudiosos que tratam da questão, apesar das dificuldades de operacionalização dos conceitos, especialmente como instrumento de categorização dos discursos (ASKEHAVE & SWALES, 2009).

No contexto brasileiro, segundo Silva (2005), alguns pesquisadores como Bonini (2002) e Marcuschi, L. A. (2008) defendem a validade significativa de se pensar numa noção de comunidade discursiva no trato com os gêneros textuais, mesmo não sendo tarefa fácil, pois se trata de um aspecto que além de estar intrínseco na discussão, pode orientar possíveis reflexões na compreensão do tema.

Diante do exposto, cabe apresentar a definição de Swales em relação aos gêneros, pois é aqui que o autor abarca os conceitos de seus postulados teóricos:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos cujos membros partilham de um dado conjunto de propósitos comunicativos. Esses

propósitos são reconhecidos pelos *experts* membros da comunidade de discurso e com isso constituem a base lógica para o gênero. Essa base modela a estrutura esquemática do discurso, influencia e condiciona a escolha do conteúdo e do estilo. O propósito comunicativo é tanto um critério privilegiado e um critério que opera para atingir o escopo de um gênero tal como aqui grosseiramente concebido e focado em ações retóricas comparáveis. Em aditamento ao propósito, os exemplares de um gênero exibem vários padrões de similaridade em termos de estrutura, estilo, conteúdo e audiência pretendida. Se todas as expectativas de probabilidade mais altas forem realizadas, o exemplar será visto como prototípico pelos membros da comunidade de discurso. Os nomes dos gêneros herdados e produzidos pelas comunidades de discurso e importados por outras constituem valiosas comunicações etnográficas, mas que tipicamente necessitam de avaliação posterior. (SWALES, 1990 *apud* RAMIRES, 2008, p. 41)

Olhando-se para a dimensão didática, é possível perceber na perspectiva swalesiana que o conceito de gênero pode ser transposto para o ensino sem que se negligenciem as funções sociais, as situações e os propósitos comunicativos dos discursos, e sem reduzir o ensino a um trabalho meramente voltado para a análise das formas estruturais da língua, a qual não dá conta de formar os estudantes para o exercício consciente das práticas de linguagem tão amplamente diversificadas no meio social.

Reportando-se, nesse ponto, para a dimensão sociointeracionista da análise de gêneros pode-se dizer que a tese principal dessa posição parte, principalmente, da ideia de que as condutas humanas são resultados de processos de socialização historicamente desenvolvidos pelo uso de instrumentos semióticos (BRONCKART, 1999). Seguramente, esses instrumentos semióticos podem ser entendidos como unidades sógnicas (linguísticas ou não) que conduzem a produção de sentidos numa troca comunicativa diversificada. Trata-se de uma corrente que busca validar e defender uma concepção legítima do estatuto do ser humano, ou seja, procura entender como uma coletividade se organiza e funciona em relação ao desenvolvimento de atividades de linguagem e de capacidades cognitivas, ampliando-se para a compreensão do funcionamento do psicológico humano indissolúvelmente ligado às interações verbais (BRONCKART, 2006).

Com base nesses princípios, o projeto do interacionismo social, do qual convergem várias correntes filosóficas e científicas, demonstra uma forte preocupação em investigar, primeiramente, as condições de organização social em torno das ações comunicativas especialmente fundadas nas formas de interação semiótica e, em seguida, as propriedades estruturais e funcionais próprias dessas organizações sociossemiotizadas e suas formas de interação. Em outras palavras, o princípio investigativo dessa corrente objetiva compreender como as propriedades sociossemióticas desenvolvem-se em torno dos processos interacionais

e como são apropriadas pelos organismos humanos (BRONCKART, 1999).

Certamente, essas preocupações decorrem da necessidade de compreensão das mudanças e evoluções históricas do ser humano que se configuram na própria organização e desenvolvimento da sociedade.

Com efeito, percebe-se que a posição interacionista social está relacionada com a perspectiva bakhtiniana da linguagem e com a teoria psicossocial vygotskiana por considerar a língua como uma atividade sócio-histórica, cognitiva e sociointerativa.

Neste contexto, a noção de **língua** como **sistema de práticas sociais** historicamente situadas não objetiva ignorar seu aspecto sistêmico-estrutural e simbólico, mas não faz destes fenômenos o ponto central de sua análise. Na realidade, a abordagem em foco contempla a língua como uma atividade sociointerativa de base cognitiva e histórica desenvolvida em contextos comunicativos essencialmente sensíveis à realidade concreta; um sistema de práticas com o qual os interlocutores do discurso agem e interagem para expressarem suas intenções e ideias de acordo com as circunstâncias situacionais.

Segundo Marcuschi, L. A. (2008, p. 62), nessa perspectiva sócio-histórica, “quando se fala em uso e função, não se ignora a existência de formas”, apenas as formas não devem ser entendidas como único fator a ser considerado no estudo da língua, pois só adquirem sentido em contextos sociointerativos reais. Em outras palavras, não se rejeita o funcionamento do sistema linguístico, mas ele não é independente e completo, há outras relações não formais integradas em seu funcionamento, como as atividades reguladas pelas vivências socioculturais.

Com essa posição teórica, a língua passa a ter um enfoque no seu funcionamento (contexto de produção) ganhando ênfase na produção de significações. Os sentidos de um texto não estão somente em suas estruturas linguísticas internas, nem estão no leitor, mas nas relações interativas entre eles e as situações comunicativas.

Do ponto de vista da interação, a língua é para Marcuschi, L. A. (2008, p. 61), “um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas”. Tal noção se caracteriza como não-monolítica e admite o caráter variável, flexível, indeterminado e criativo das atividades cognitivas, as quais possibilitam a interação entre os indivíduos e não simplesmente informar por meio de instrumento.

A língua é lugar de interação, como bem explica Koch (2005), e, nesse sentido, o sujeito é visto como entidade psicossocial devido ao seu caráter ativo e interativo na produção mesma do social.

Segundo a autora (KOCH, 2005, p. 15),

[...] os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir.

Ao falar sobre a língua, Marcuschi, L. A. (2008) destaca a importância do fator interativo, social e mental inerentes ao fenômeno, os quais organizam e estruturam nossos conhecimentos. O autor, apoiando-se nos pressupostos da sociopragmática, também postula a ideia de língua como uma forma de ação colaborativa e social, sempre inserida em contextos institucionais e ideológicos.

Sob o ponto de vista pragmático e sociointeracionista, o conceito de **texto** e de **discurso** surgem de forma complementar entre si e interligada com a definição de **gênero**. Desse modo, é no âmbito das práticas sociais que os termos são aqui conceituados.

Texto e discurso referem-se a unidades linguísticas maiores que simplesmente frases isoladas e descontextualizadas. Os estudos mais recentes sobre a teoria textual e discursiva, especialmente na linha sócio-histórica e cultural como a sociorretórica e o interacionismo sociodiscursivo, preferem não distingui-los rigidamente, entretanto, os classificam de modo articulado. Nesse contexto, o texto é visto como “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (BEAUGRANDE, 1997 *apud* MARCUSCHI, L. A., 2008, p. 72) e o discurso se refere a “prática linguística codificada, associada a uma prática social (sócio-institucional) historicamente situada” (COUTINHO, 2004 *apud* MARCUSCHI, L. A., 2008, p. 84).

Ambos os termos, texto e discurso, estão situados no plano da enunciação e, conseqüentemente, abrangem o universo dos gêneros. Estes, por sua vez, instauram-se como componentes culturais e históricos, configurações repetitivas e expressivas de interagir em conjunto, que ordenam e estabilizam nossas relações na sociedade. Texto, discurso e gênero articulam-se como categorias descritivas em prol dos estudos empíricos do texto.

Compreende-se, com base nas formulações de Marcuschi, L. A. (2008) inspiradas em Coutinho (2004), que o gênero, como modelo enunciativo reconhecível socialmente em atividades comunicativas situadas, opera na articulação entre o discurso e o texto. É como se o gênero se encontrasse no centro, modulando as atividades enunciativas para que estas se materializem em textos. Por conseguinte, essa materialização é resultado de escolhas textuais (linguísticas e estruturais) que os indivíduos fazem ao realizarem seus discursos, sempre dentro de uma prática concreta.

Em suma, é quase impossível pensar o discurso, o gênero e o texto de maneira

dissociada. Veja-se a relação no Esquema 01 a seguir:

Esquema 01 – Relação entre discurso, gênero e texto



No quadro das considerações levantadas sobre o texto, há uma distinção conceitual entre a noção de texto e de **enunciado** que parece abstrair de certo rigor e concisão, diferentemente do que se acabou de ver acima em relação ao texto/discurso/gênero, e talvez essa distinção seja importante para compreensão de algumas colocações ao longo deste trabalho. Maingueneau (2005, p. 56-57) apresenta claramente essa diferença:

[...] alguns lingüistas definem o enunciado como uma *unidade elementar da comunicação verbal*, uma sequência dotada de sentido e sintaticamente completa. [...] “texto” emprega-se igualmente com um valor mais preciso, quando se trata de apreender o enunciado *como um todo, como constituindo uma totalidade coerente*. (grifos da autora)

Outra distinção terminológica significativa para o estudo dos gêneros se faz entre o que se convencionou chamar de **gênero textual** de um lado, e **tipo textual** de outro. Há, inclusive, uma diversidade de autores que tratam da questão, porém o enfoque dado neste trabalho se deterá, especialmente, à posição defendida por Marcuschi, L. A. (2005, p. 22), a qual pode ser apresentada nas palavras do autor:

- (a) Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza lingüística* de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.
- (b) Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para definir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas*

definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. [...] (grifos do autor)

Em relação aos tipos de textos, pode-se acrescentar que eles possuem duas faces: “uma operação psicológica de escolha dentro de um conjunto possível e uma expressão linguística dessa escolha no nível linguístico” (SCHNEUWLY, 2004, p. 38). A escolha no nível psicológico da qual se refere o autor diz respeito às escolhas discursivas, e, portanto verbais, que se operam em diversos níveis do funcionamento psicológico de produção. Nesse sentido, compreende-se que os diferentes tipos de textos (ou até sua hibridização) fazem parte da construção e funcionamento dos gêneros de textos, atuando, conseqüentemente, na passagem dos gêneros primários aos secundários.

É importante perceber, nesse contexto, que, para distinguir tipo textual de gênero, é necessário reconhecer os critérios formais e funcionais, visto que, tais elementos constituem a estrutura básica específica que, de alguma forma, auxiliam na caracterização do gênero de acordo com a produção, recepção e contexto comunicativo em que esse gênero se insere. Porém, o fator mais significativo e influente na determinação e reconhecimento de um gênero são primordialmente suas funções comunicativas sócio-historicamente definidas e por critérios situacionais, embora isso não seja mais uma preocupação dos estudiosos atuais, pois o foco passou a dirigir-se para a explicação de como os gêneros se constituem e circulam socialmente (MARCUSCHI, L. A., 2008).

Outra discussão importante ao se tratar da definição de gêneros textuais se refere aos “**gêneros escolares**”, não os gêneros típicos da esfera escolar que organizam o funcionamento das instituições e que nelas circulam, como lista de chamada, plano de aula, horário escolar, registro de aulas, programa de disciplina, entre outros, mas os que surgiram em decorrência do processo ensino-aprendizagem, especialmente a narração, a descrição e a dissertação. Trata-se de “autênticos *produtos culturais da escola*, elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar, progressiva e sistematicamente, as capacidades de escrita dos alunos” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 77).

Apesar de reconhecer e concordar que a narração (ou história), a descrição e a dissertação são tipos textuais específicos, Marcuschi, B. (2007, p. 65), admite que, na escola, “adquirem conotação singular, pois estão vinculadas a condições de produções bastante específicas”, ou seja, são utilizadas para atender a propósitos pedagógicos próprios do currículo escolar, como por exemplo, o cumprimento de tarefas didáticas concernentes à produção de textos escritos. Assim, esses gêneros escolares possuem características que são comuns a todos os outros gêneros textuais – propósitos comunicativos, conteúdo, estilo e

composição específicos. Entretanto, se compreendidos como objetos de ensino-aprendizagem apenas (ou conteúdos), desprovidos dos valores comunicativos que lhes são inerentes (mesmo em situações de ensino), os gêneros escolares passam a assumir o lugar de modelos linguísticos cujo objetivo é expressar um pensamento, uma experiência ou uma percepção (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004).

De acordo com Schneuwly & Dolz (2004, p. 82), “toda introdução do gênero na escola faz dele, necessariamente, um gênero escolar, uma variação do gênero de origem”, em outras palavras, são gêneros que ao serem utilizados em prol do ensino-aprendizagem passam a assumir outros objetivos, diferentes daqueles originais dos seus contextos comunicativos de referência. Os textos clássicos, por sua vez, pertencentes ao conjunto de gêneros escolares citados (narração, descrição e dissertação), podem funcionar perfeitamente como exemplos de modelos concretos para o ensino, com constituição específica historicamente situada. Porém, são tradicionalmente usados pela escola, exclusivamente, para promover a progressão escolar através do desenvolvimento da escrita, sem haver qualquer atenção para os aspectos comunicativos que lhes são próprios e que se instauram entre os estudantes e os professores.

Já os **domínios discursivos**, termo utilizado para se referir às esferas da atividade humana que dão origem a um conjunto de gêneros que atuam em instâncias discursivas específicas (como os discursos religiosos, jornalísticos, jurídicos, pedagógicos, políticos, industriais, militares, familiares, lúdicos etc.), produzem modelos de ação comunicativa que se estabilizam nas esferas sociais com propósitos bem definidos e que dão origem às formas organizadas de ação social, resultando em formatos textuais específicos, os quais desembocam nos gêneros (MARCUSCHI, L. A., 2008).

É possível perceber que há uma relação terminológica bastante significativa entre as noções de “comunidades discursivas” de Swales (1990), apresentada anteriormente, e “domínios discursivos” de Marcuschi, L. A. (2008), que as une num contínuo teórico, especialmente vinculada ao conceito de gênero como prática social em que o discurso opera com convenções definidas numa coletividade social com objetivos comuns e mecanismos próprios de comunicação.

No âmbito educacional, as noções de propósitos comunicativos, comunidades discursivas, domínios discursivos, gêneros e tipos textuais seguem de perto a posição bakhtiniana e não devem ser usadas de maneira equivocada no ensino, especialmente no ensino de língua, pois podem comprometer a compreensão dos usos da linguagem por parte dos educadores e dos aprendizes, tanto no âmbito da produção, quanto na recepção de textos. Daí a importância em definir com clareza os conceitos com os quais se trabalha nesta

pesquisa, na tentativa de traduzi-los coerentemente para a análise das práticas pedagógicas em investigação.

1.2 OS GÊNEROS NO ENSINO DE LÍNGUA: CONTRIBUIÇÕES DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

A base filosófica do interacionismo sociodiscursivo (ISD) inspira-se, antes de tudo, no quadro teórico do interacionismo social (influenciado por Bakhtin) e está baseado nos estudos de Spinoza (monismo), Marx (materialismo) e na teoria psicológica de Vygotsky, segundo a qual o ser humano (organismo vivo e ativamente consciente) deve ser compreendido na sua dimensão onto e filogenética, com constituição biológica específica que é ressignificada por suas relações sócio-históricas e culturais (ou seja, comportamentais), construídas pelo trabalho e pelo uso de instrumentos (dentre eles a linguagem), mas que também é consciente de suas capacidades psíquicas através das quais se expressa constantemente nos momentos de interação verbal. Em suma, é uma perspectiva teórica que envolve a epistemologia monista, materialista e evolucionista.

Das correntes teóricas desenvolvidas sobre os gêneros textuais, uma das que mais se preocupou com a questão do ensino de língua materna foi exatamente a perspectiva adotada pelos estudiosos da chamada Escola de Genebra, dentre os quais se destacam como mais representativos Jean-Paul Bronckart (1999, 2006, 2008), Bernard Schneuwly (2004) e Joaquim Dolz (2004).

O ISD é um quadro teórico transdisciplinar que considera as condutas humanas como “ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização” (BRONCKART, [1997] 1999, p.13).

Neste enfoque, a ideia defendida é que o desenvolvimento dos indivíduos está estritamente relacionado com as atividades sociais inseridas em um meio organizado por pré-construídos diversos e por meio de processos de mediação, dos quais participa a linguagem.

Coerentemente, os procedimentos metodológicos propostos pelo ISD orientam tanto para o estudo das características funcionais dos pré-construídos sociais (dimensões da vida social) e da forma como são organizados, como também para a compreensão de como se dá, na educação, a transmissão desses pré-construídos no processo de desenvolvimento do indivíduo.

Essa configuração metodológica é chamada por Bronckart (2008, p. 111) de “método

de análise descendente” do seu programa de pesquisa, que não abandona um dos pontos primordiais de sua análise: o movimento dialético permanente entre as sequências que são analisadas segundo seu projeto, tais quais:

- 1- O estatuto dos pré-construídos sociais e sua organização;
- 2- Os processos sociossemióticos de mediação formativa;
- 3- Os efeitos dessas mediações sobre o indivíduo.

Com a abordagem desse método descendente, fica clara a importância da linguagem e das atividades discursivas para o desenvolvimento humano, pois “é ela que organiza, regula e comenta as atividades humanas e é por meio dela que se constroi uma “memória” dos pré-construídos sociais” (MACHADO, 2009, p.48).

Nessa perspectiva, o ISD se relaciona com o ensino de língua materna ao orientar para a análise e interpretação de textos, vinculando-os às situações de usos concretos e direcionando o ensino para uma formação significativa dos estudantes – uma formação autônoma e condizente com as reais necessidades de comunicação diante dos desafios sociais e que os preparem para agir no mundo através da linguagem.

Pode-se dizer que a abordagem desse grupo se vincula perfeitamente às intervenções educativas, compreendidas em sua dimensão escolar, visto que dá margem para uma reflexão de abrangência pedagógica de como os educadores conduzem suas práticas didáticas no ensino e na preparação dos estudantes para a recepção e (re) produção dos pré-construídos sociais e sociossemiotizados.

O próprio autor situa e esclarece o objetivo geral de sua abordagem:

Nossos trabalhos que se encontram no campo das *ciências do texto* se inscrevem nesse esquema geral [dos procedimentos metodológicos] e visam mostrar como os mecanismos de produção e interpretação dessas entidades verbais [os textos] contribuem para a transformação permanente das pessoas agentes, e, ao mesmo tempo, dos fatos sociais (BRONCKART, 2006, p. 129-130, grifos do autor).

Nesse quadro, o trabalho com os textos, e, evidentemente, com os gêneros, se inscreve no âmbito geral de uma psicologia da linguagem orientada pelos princípios epistemológicos vygotskianos do desenvolvimento humano e da linguagem, e, adota a tripla dimensão bakhtiniana da constituição do gênero composta pelo conteúdo temático, pela estrutura composicional e pelo estilo.

1.2.1 Orientações teórico-metodológicas para o trabalho com os gêneros no ensino de língua

De acordo com a perspectiva do ISD proposta por Bronckart (2006), os **gêneros de textos** são produtos de *configurações de escolhas* entre os mecanismos de textualização possíveis, que se encontram momentaneamente estabilizados pelo uso. Segundo o autor, os gêneros são portadores de um ou de vários valores de uso; em decorrência de uma formação social, um gênero específico é considerado como mais ou menos adequado para uma determinada ação de linguagem; sua organização apresenta-se na forma de uma nebulosa, constituída por conjuntos de textos já delimitados e rotulados por avaliações sociais ou para os quais os critérios de classificação e rotulação ainda são móveis e/ou divergentes. Em um determinado estado sincrônico, essa nebulosa de gêneros indexados constitui uma espécie de reservatório de modelos textuais, ao qual o agente de uma ação de linguagem recorrerá (BROCKART, [1997] 1999).

Todavia, para que o agente recorra aos modelos mencionados acima e desenvolva conhecimentos para novas práticas languageiras, é necessário que haja o contato com os modelos a serem aprendidos, de forma que a aquisição seja propiciada por meio de um ensino consciente das características de regularização, de organização e funcionamento dos gêneros de textos, bem como dos tipos de discursos – o que permitirá aos agentes-estudantes maior autonomia para que compreendam e produzam seus textos com consciência, criticidade e flexibilidade.

Segundo Cristóvão e Nascimento (2006, p. 44), “as capacidades de um agente mobilizar a “flexibilidade” leva-o à adoção e adaptação de um gênero durante sua produção textual”. Assim, esse agente tanto poderá se dar bem nas suas escolas diante dos gêneros, como também será capaz de efetuar mudanças no gênero, ou até apontar para o surgimento de um gênero novo.

No contexto educacional, a proposta do ISD aponta para uma formação fundada na consciência dos atores quanto às questões pragmáticas das ações de linguagem e direciona para o desenvolvimento dessa consciência ou competência discursiva, que abrange a reflexão e a criticidade.

Dessa forma, entende-se que os gêneros medeiam essa conjuntura através de quatro aspectos:

[...] 1) adaptação a uma situação tendo em vista as coerções linguísticas que

lhes são próprias e as indexações sociais que um gênero traz consigo; 2) mediação pelos signos linguísticos; 3) mediação pelos tipos de discurso; e 4) mediação pelos mecanismos de textualização. (BRONCKART, 1996 *apud* CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2006, p. 44)

Diante das orientações teórico-metodológicas para o trabalho com os gêneros no ensino de língua propostos pelo ISD, é de fundamental importância que se compreenda as noções de práticas de linguagem e atividades de linguagem no tocante aos gêneros, bem como a noção de desenvolvimento humano como um processo de apropriação das experiências sociais.

Segundo Schneuwly (2004, p. 72), as **práticas de linguagem** compreendem as “dimensões particulares do funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais em geral”. O autor se apoia na ideia de que a linguagem é responsável pela mediação de tais práticas. Se a compreensão do funcionamento da linguagem envolve as dimensões sociais, cognitivas e linguísticas de uma dada situação comunicativa, como defende Bautier (1995 *apud* SCHNEUWLY & DOLZ, 2004), é possível dizer que as práticas sociais são expressões do particular e do social ao mesmo tempo, pois os atores manifestam suas representações com base na sua identidade social e no que interpretam dos usos da linguagem.

No que concerne às **atividades de linguagem**, pode-se afirmar que funcionam como “uma interface entre o sujeito e o meio (e respondem) a um motivo geral de representação-comunicação” (SCHNEUWLY, 2004, p. 73). De acordo com o autor, as atividades de linguagem surgem sempre em situações comunicativas, desenvolvendo-se por meio de articulações sociais, e por fim, funcionam como explicações do funcionamento das práticas sociocomunicativas. São também entendidas como *sistema de ações* pelas quais nos comunicamos.

As atividades de linguagem se decompõem em **ações de linguagem**. Estas se referem à produção, compreensão, interpretação e/ou memorização de um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos, ou seja, os **textos** – tidos como unidades linguísticas (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004).

As ações de linguagem, segundo Schneuwly & Dolz (2004, p. 74), implicam “[...] adaptar-se às características do contexto e do referente [...], mobilizar modelos discursivos [...] e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas”. É importante destacar que a semiotização é que dá nascimento às atividades de linguagem materializadas empiricamente nos discursos ou textos.

As noções de **práticas sociais** e **atividades sociais** são similares em Schneuwly e

Bronckart, referem-se às organizações funcionais do comportamento humano com as quais se acessa o meio social para representar o que se constroi como conhecimento. Já o termo **formações sociais** é usado para se referir ao conjunto diversificado de interesses e conflitos de grupos sociais diferentes inseridos na comunicação verbal. Por sua vez, uma comunidade verbal possui múltiplas formações sociais, cada uma com suas modalidades particulares de uso da língua (as chamadas **formações discursivas** de Foucault ou **formações sociodiscursivas** de Bronckart) moldadas pelas variadas formas de discurso: os gêneros de textos (BRONCKART, 2007).

No contexto escolar, os estudantes, no papel de atores/agentes, precisam desenvolver habilidades de compreensão e interpretação de práticas de linguagem, para que possam agir com eficácia em situações sociais e favorecer ao seu próprio **desenvolvimento humano**, o qual está estreitamente ligado às práticas sociais reais – daí se destaca o papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e da sociedade, bem como a função dos gêneros para as ações comunicativas, os quais se inscrevem, nessa discussão, entre as práticas de linguagem e as atividades dos agentes comunicativos.

É sabido que a comunicação verbal se dá pela mediação dos gêneros e é impossível fazê-la senão dessa forma (MARCUSCHI, L. A., 2008). Ao dominarmos um gênero, “não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, L. A., 2008, p. 154). Dessa forma, os gêneros apoiam, dão suporte e são responsáveis pela materialização das práticas de linguagem nas atividades sociais languageiras (SHNEUWLY & DOLZ, 2004).

É neste ponto da discussão que entra a questão da aprendizagem. O processo de aprendizagem da linguagem encontra-se entre as práticas e as atividades de linguagem (SHNEUWLY & DOLZ, 2004). Dessa forma, os textos escritos e orais são **objetos de estudo** – tanto no âmbito da leitura e da análise (compreensão e interpretação), como da produção – que favorecem o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Com isso, as aulas deixam de ter um caráter dogmático, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes, específicas em cada situação. O estudante poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, o que faz do gênero textual um megainstrumento para o ensino (no sentido que Schneuwly atribui ao termo), dá suporte para as atividades e serve de referência para os estudantes.

Assim, o trabalho com gêneros passa a ser fundamental na escola, pois eles são utilizados como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, tanto no

domínio do ensino da produção de textos, quanto na leitura e no trabalho com os conhecimentos linguísticos, levando em conta, ainda, seus usos, funções e características em momentos efetivos de comunicação.

O grande problema, muitas vezes, está em achar que os gêneros deixaram de ser instrumentos de comunicação e passaram a ser **objeto de ensino-aprendizagem** apenas. Se assim forem compreendidos, os gêneros conduzirão os estudantes a desenvolverem práticas dissociadas da realidade a que pertencem. Onde fica a comunicação segundo esse modelo?

Os gêneros não devem ser transformados em expressão do pensamento, da experiência e da percepção como se fossem desprovidos de relações comunicativas reais, como defendem Schneuwly & Dolz (2004); eles são frutos naturais de práticas discursivas situadas e construídas sócio-historicamente. Nesse contexto, a escola não deve se negar como um lugar específico e autêntico de comunicação. Ela não pode desvincular os gêneros das práticas sociais em que estes se realizam.

Em consequência, há um risco comprometedor em relação ao tratamento dos gêneros na escola se eles forem trabalhados de forma restrita ao universo interno escolar, sem ultrapassar as dimensões da sala de aula e sem que sejam estabelecidas relações com outros gêneros externos a esse ambiente.

O risco de que se fala é o de limitar a capacidade criativa e de assimilação de conhecimentos por parte dos estudantes, desfavorecendo o desenvolvimento da autonomia destes diante da compreensão e uso da língua.

Há de se destacar que os gêneros textuais são produtos de interação social e devem servir de inspiração para compreensão e produção de outros gêneros necessários à comunicação, não só aqueles que são aprendidos na escola por procedimentos didático-pedagógicos, mas também os que circulam no meio social e que organizam as atividades de linguagem dos indivíduos.

Por essa razão, cabe à escola criar condições de interação a partir do uso da linguagem, ser criativa e estimular os estudantes para a inserção plena e consciente no mundo letrado, tanto utilizando gêneros considerados mais propícios ao processo de ensino-aprendizagem, como também orientando para a criação e/ou adaptação de novos gêneros:

[...] o ensino de línguas deve formar o aluno para a maestria em relação aos modelos preexistentes, mas também deve, progressivamente, e explorando a flexibilidade dos alunos, desenvolver suas capacidades de deslocamento, de transformação dos modelos adquiridos. [...] O trabalho de formação (escolar) para a maestria da língua inscreve-se também nesse processo. Como sabemos, as crianças e os adolescentes podem em suas produções

linguageiras, demonstrar uma “criatividade” muito grande em relação aos modelos existentes em todos os níveis de organização textual. (BRONCKART, 2004 *apud* CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2006, p. 46)

Diante disso e do conceito de gênero textual preconizado pelo ISD, compreende-se que dominar os gêneros como instrumento que proporciona uma melhor relação com a leitura e a produção de textos constitui uma forma de agir conscientemente com a linguagem, reconhecendo suas condições de funcionamento na prática, pois, ao utilizar um texto pertencente a um determinado gênero, o agente demonstrará o conhecimento e a habilidade que possui para comunicar-se adequadamente e com eficácia diante das inúmeras possibilidades textuais que estão a seu dispor, até mesmo com gêneros pouco ou nada conhecidos.

Na proposta do ISD, ao produzir uma ação de linguagem, o agente-produtor escolhe o modelo textual (gênero) que considera mais adequado para a situação particular da ação – modelo que pode corresponder a diferentes textos empíricos a depender das decisões de quem o produz.

Assim, para decidir entre um gênero e outro, o agente-produtor necessita mobilizar algumas capacidades, como mostram Schneuwly & Dolz (2004 *apud* CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2006, p. 43): “[...] adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (**capacidades discursivas**) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (**capacidades linguístico-discursivas**)”.

Acredita-se que é pelo aprofundamento e melhoria dessas capacidades mencionadas que os professores de língua devem trabalhar, pois atuarão no campo da formação de modo a permitir que os estudantes adotem e adaptem os gêneros que conhecem e os que lhes estão disponíveis na intertextualidade para as condições reais de utilização, incidindo sobre a composição do texto, dos mecanismos de textualização e da modalização pertinentes para a ação em foco.

Desse modo, os agentes-produtores poderão utilizar os gêneros com segurança e autonomia, certos de que suas opções foram adequadas e eficazes em relação aos objetivos visados (contexto social e conteúdo temático) para cada ação de linguagem.

Nessa perspectiva, tanto a língua, quanto os gêneros, serão fortemente usados com vistas a seu funcionamento destacando, como mostra Cristóvão e Nascimento (2006, p. 44): “as formas composicionais, a expressividade, a escolha dos recursos lexicais e semânticos dos enunciados determinados pela interação e enunciação [...]”.

Em meio às condições de escolha de um gênero surgem, conforme aponta Schneuwly (2004), os esquemas ou parâmetros de sua utilização, como:

- primeiro, a base que orienta uma ação discursiva que compreende a finalidade, o destinatário e o conteúdo da ação discursiva (no qual se configura a ideia de gênero como **instrumento semiótico complexo** que medeia as relações entre o indivíduo que age e o objeto ou a situação sobre a qual ele age);
- segundo, os diferentes níveis de operações necessárias para a produção de um texto, que, inclusive, são moldados pelo gênero: o tratamento do conteúdo, o tratamento comunicativo e o tratamento linguístico.

O fato é que tais esquemas, muitas vezes, não são devidamente adequados à situação concreta de uso do gênero. Daí a atenção para o caráter imediatista entre a escolha e a utilização do gênero, para que não se cometa o erro de pensar que só porque o indivíduo possui um rico repertório de gêneros saberá naturalmente como utilizá-los e adequá-los às situações de uso.

É importante perceber que a ideia de gênero como instrumento psicológico desenvolvida nos estudos de Schneuwly (2004) recebe a influência de Vygotsky e está apoiada no pressuposto de que as práticas de linguagem se internalizam nos indivíduos (ou aprendizes, no contexto do ensino-aprendizagem) através dos gêneros. Estes fundam a possibilidade de comunicação e interação nas práticas sociais.

Por essa razão, o termo **megainstrumento** é usado para se referir aos gêneros enquanto suportes das atividades nas situações de comunicação discursiva, isto é, medeiam as ações de linguagem. E, é por isso também, que o termo “instrumento” deve ser entendido como elemento propiciador de comunicação, “um meio de conhecimento” nas palavras do autor (SCHNEUWLY, 2004, p. 28), ou seja, atua na prefiguração das ações de linguagem, e não como meio ou ferramenta para ensinar uma língua – que seria a noção instrumental da língua segundo as abordagens tradicionais do ensino.

Em outras palavras, a perspectiva dos estudos de gêneros de Schneuwly (2006), frente às questões do ensino e do desenvolvimento, mostra que o trabalho didático com os gêneros textuais em circulação no meio social contribui significativamente não só para melhorar a competência linguístico-discursiva dos estudantes, mas também para proporcionar a participação social dos mesmos pelas práticas de linguagem diversificadas. Para isso, o professor deve priorizar o trabalho com a diversidade textual, obviamente, e organizar o

ensino utilizando-se da estratégia das sequências didáticas.

Por **sequência didática** entende-se “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma prática de linguagem” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 51), ou “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). É um procedimento metodológico em que se inserem gêneros textuais diversos, especialmente os de elaboração mais complexa, a qual pode ser facilitada através de atividades didáticas apropriadamente, ou intencionalmente, sistematizadas e condizentes com as reais capacidades e dificuldades dos estudantes.

Essa metodologia das sequências didáticas, sugerida pelos pesquisadores, toma os gêneros como megainstrumentos utilizados para agir em situações de linguagem. Elas funcionam como um viés por onde se pode acessar e adquirir novos conhecimentos de práticas languageiras e instrumentos (gêneros textuais) que facilitam essa apropriação.

Nas palavras de Marcuschi, L. A. (2008, p. 214), “a finalidade de trabalhar com sequências didáticas é proporcionar ao aluno um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero”, o que permitirá a este aluno falar ou escrever de maneira mais adequada numa situação comunicativa particular. Para isso, na escolha por determinados gêneros a serem trabalhados na escola, os educadores devem focar, evidentemente, aqueles que são mais urgentes aos estudantes e que eles precisem dominar em razão de suas maiores necessidades comunicativas, assim como aqueles que lhes são de difícil acesso.

O procedimento das sequências didáticas proposto pelos autores, a saber, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), está dividido em três níveis:

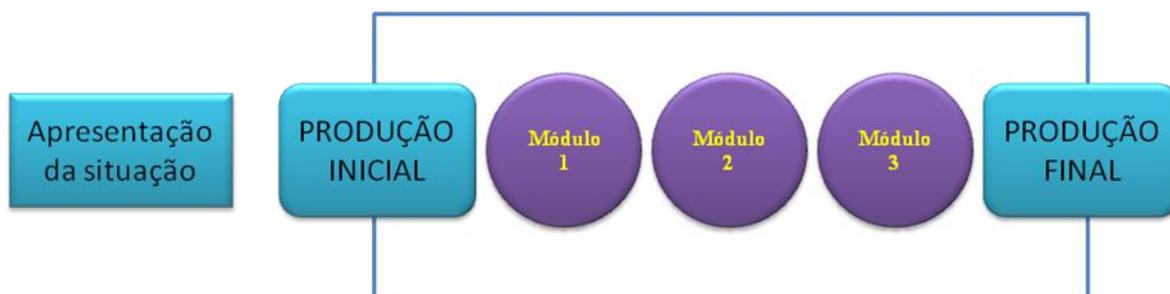
- A) No primeiro, é necessário mensurar o que é relevante, ou seja, quais são as dimensões do gênero a serem ensinadas;
- B) No segundo, ocorre a transformação em saber efetivamente ensinado;
- C) No terceiro, espera-se que o conhecimento seja efetivamente aprendido.

Propõe-se, a partir desse segmento, que os gêneros sejam agrupados, a fim de que seja criado um processo de progressão e articulação no processo ensino-aprendizagem via gêneros textuais, sempre ressaltando que esse trabalho não apresenta viés reducionista dessa proposta, pois essa perspectiva sugere um trabalho voltado para “as operações de linguagem constitutivas do texto, tais como a ancoragem enunciativa e a escolha do modo de

apresentação ou de tipos de seqüencialidades” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 58).

O Esquema 02 abaixo representa a estrutura de base de uma seqüência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

Esquema 02 – Sequência didática



De acordo com essa proposta, a seqüência didática deve seguir quatro fases:

1. Apresentação da situação inicial:

Momento em que o estudante será apresentado a uma determinada situação de comunicação para a qual realizará uma tarefa de expressão oral ou escrita que é definida em função de um projeto coletivo. Escolhe-se o gênero e decide-se sobre seus elementos pragmáticos. Preparam-se os conteúdos dos textos que serão produzidos podendo-se fazer pesquisas, leituras, discussões em grupos etc., com o acompanhamento do professor para que este forneça instruções de como os gêneros se organizam;

2. Primeira produção:

Nesse momento o professor observa as capacidades que os estudantes possuem a respeito de determinado gênero a partir de uma produção textual oral ou escrita que pode ser realizada coletiva ou individualmente, podendo ser avaliada. Ela pode ser tida como o primeiro contato com o gênero e poderá ser revista antes do resultado final do trabalho;

3. Os módulos:

São atividades variadas que instrumentalizarão os estudantes no sentido de que eles consigam se apropriar do gênero em estudo em determinada esfera comunicativa. Neles, serão observados os problemas referentes à elaboração dos

textos partindo-se dos mais simples aos mais complexos, desde os elementos pragmáticos até os textualizadores. No primeiro módulo, enfocam-se os problemas da primeira produção e como superá-los; no segundo, analisam-se os textos quanto ao gênero produzido, conduzindo-se os produtores a observarem seu próprio trabalho; e no terceiro, destaca-se a aquisição de uma linguagem mais técnica adequada ao gênero e à situação.

4. Produção final:

Essa atividade propiciará a observação e reflexão da produção final do gênero e, a partir dela, os estudantes poderão colocar em prática os conhecimentos que adquiriram com as atividades desenvolvidas. A avaliação também é feita nessa etapa levando-se em conta os avanços dos estudantes diante dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero trabalhado, bem como pode-se atentar para as necessidades que ainda podem existir a respeito desse gênero.

A proposta de trabalho com as sequências didáticas integra oralidade e escrita como modalidades que se encontram num mesmo nível de dificuldades. Não há privilégio de uma sobre a outra, o que permite o conhecimento de situações diversificadas de produção textual em momentos de comunicação social também diversos. Há uma articulação entre o trabalho com as sequências e a produção de gêneros textuais também com outros domínios do ensino de língua.

Nesse sentido, no enquadre de seus objetivos, “as sequências visam o aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas” tão necessárias aos profissionais que trabalham com o ensino de língua (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 114). Do mesmo modo, sob uma perspectiva textual, as sequências apontam para o tratamento dos problemas da textualidade inculcada nos gêneros, como as questões gramaticais, sintáticas e ortográficas que se configuram, do ponto de vista da complexidade didática, como elementos difíceis de serem trabalhados no âmbito escolar.

Desse modo, para tratar o ensino dos gêneros, os autores propõem que se agrupem os modelos textuais considerando as modalidades retóricas correspondentes aos tipos textuais (sequências tipológicas) mencionados anteriormente neste trabalho. Tais agrupamentos, da forma como são organizados pelos autores, não são definitivos nem estanques, visto que a classificação absoluta de um gênero é impossível em decorrência da sua variabilidade,

flexibilidade e transformação. Apenas tenta-se organizar os gêneros em prol da sua escolha e organização numa dada progressão.

O agrupamento proposto abaixo tem em vista o desenvolvimento da expressão oral e escrita (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 121):

Quadro 01 - Aspectos Tipológicos

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR <i>Mimeses</i> da ação através da criação de intriga	Conto narrativo Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio bibliográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta ao leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos “expositivos” ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Outro aspecto relevante das sequências didáticas diz respeito à distribuição dos gêneros por série, como o fazem os autores para o ensino do francês. Com efeito, concorda-se com a opinião de Marcuschi, L. A. (2008) de que para o trabalho com a língua portuguesa, uma adaptação seria indiscutivelmente necessária.

O Quadro 02 é um modelo orientador para a distribuição da sequências, podendo ser modificado e adaptado para atender às necessidades de cada situação de sua utilização.

**Quadro 02 - Sequências didáticas para expressão oral e escrita:
distribuição das 35 sequências**

AGRUPAMENTO	CICLO			
	1 ^a – 2 ^a	3 ^a – 4 ^a	5 ^a – 6 ^a	7 ^a – 8 ^a
NARRAR	1. O livro para completar	1. O conto maravilhoso 2. A narrativa de aventura	1. O conto do porquê e do como 2. A narrativa de aventura	1. A paródia de conto 2. A narrativa de ficção científica 3. A novela fantástica
RELATAR	1. O relato de experiência vivida* (Apresentação em áudio)	1. O testemunho de uma experiência vivida	1. A notícia	1. A nota biográfica 2. A reportagem radiofônica*
ARGUMENTAR	1. a carta de solicitação	1. A carta de resposta ao leitor 2. O debate regrado	1. A carta de leitor 2. A apresentação de um romance*	1. A repetição 2. A nota crítica de leitura 3. O ponto de vista 4. O debate público*
TRANSMITIR CONHECIMENTOS	1. Como funciona? (apresentação de um brinquedo e seu funcionamento)	1. O artigo enciclopédico 2. A entrevista radiofônica	1. A exposição escrita 2. A nota de síntese para aprender 3. A exposição oral*	1. A apresentação de documentos 2. O relato científico 3. A entrevista radiofônica*
REGULAR COMPORTAMENTOS	1. A receita de cozinha* (apresentação em áudio)	1. A descrição de um itinerário*	1. As regras do jogo	
	5 sequências (sendo 2 orais)	8 sequências (sendo 3 orais)	9 sequências (sendo 2 orais)	13 sequências (sendo 4 orais)

Obs. Os asteriscos indicam as sequências de expressão oral.

O que está sendo proposto aqui é que o ensino amplie o trabalho com os gêneros em prol do desenvolvimento dos estudantes. Esse posicionamento corrobora os postulados teóricos que consideram os gêneros como práticas/ações sociais historicamente situadas num espaço e num tempo, a saber, os estudos de Miller (2009), Bazerman (2006), Swales (1990), Bronckart (1999), Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi, L. A. (2008), entre outros.

1.2.2 Gêneros e prática pedagógica: um olhar para as orientações curriculares educacionais

A noção de **currículo** adotada neste trabalho segue o posicionamento de Dolz & Schneuwly (2004), para os quais o termo em destaque designa os conteúdos disciplinares definidos em função das capacidades dos estudantes e das experiências necessárias para o desenvolvimento destes, opondo-se, entretanto, à noção de **programa escolar** como um apanhado de matérias a serem ensinadas e que são recortadas ou divididas segundo a estrutura interna dos conteúdos e transmitidas pelos professores sem nenhuma articulação com a realidade das turmas.

Essa noção de currículo aponta para a sua importância enquanto instrumento orientador dos objetivos visados pelo ensino em relação às práticas de linguagem, aos saberes e às habilidades a serem desenvolvidas e apropriadas no processo de aprendizagem dos estudantes, nos vários níveis de ensino em que estes se encontram, especialmente, no que se refere ao ensino da expressão oral e escrita.

Segundo Dolz & Schneuwly (2004), a **progressão** de um currículo, expressão que diz respeito à organização temporal do ensino e das atividades programáticas e que merece uma atenção especial dos professores, apresenta-se como um dos componentes problemáticos de definição por causa da difícil precisão dos objetivos gerais de cada ciclo de ensino e da sequência temporal que deve acompanhar os objetivos e conteúdos internos de cada disciplina.

Entretanto, por mais que seja laborioso, o currículo deve ser pensado sob o ponto de vista interacionista do ensino, para que a interação social seja promovida com destaque e atenda às intenções, finalidades e necessidades de todos aqueles que organizam e participam da escola.

Com efeito, a organização de uma progressão no ensino deve priorizar o funcionamento comunicativo dos estudantes, com vistas à:

- prepará-los para dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes;
- desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntária, favorecendo estratégias de auto-regulação;
- ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração. (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 49)

Dessa forma, para favorecer o desenvolvimento do potencial expressivo e comunicativo dos estudantes, é indispensável que se trabalhe com as sequências didáticas (que têm por seu objeto os gêneros textuais), permitindo assim, que o trabalho com os gêneros siga um procedimento organizado e coerente com a realidade desses estudantes, sem fazer da transposição didática um simples processo de aplicação de teoria científica.

Neste contexto, inserem-se as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCNs) para o ensino de leitura e produção de textos escritos e orais, fazendo forte apelo para o trabalho com gêneros como objetos de ensino dos usos efetivos da língua materna. Tais documentos consideram a linguagem como uma ação interindividual realizada nas práticas sociais e a língua como um sistema de signos sócio-histórico usado para significar o mundo. O texto, por sua vez, é tido como materialização de um gênero que atua como um suporte para aprendizagem de suas propriedades características. Essa perspectiva textual pode ser identificada nas seguintes passagens dos PCNs, conforme aponta Rojo e Cordeiro (2004, p. 11):

Ainda que a unidade de trabalho seja o *texto*, é necessário que se possa dispor tanto de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do *gênero*, quanto das particularidades do texto selecionado... (PCNs 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, p. 48, grifos das autoras)

Os *textos* organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de *gênero*, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (PCNs 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, p. 23, grifos das autoras).

Em decorrência dessa abordagem, surgiram inúmeras dúvidas em relação à transposição didática, dentre as quais a pergunta abaixo se destaca como a mais recorrente entre os profissionais de educação: “Como pensar o ensino dos gêneros orais e escritos no contexto escolar?”

A problemática é tratada por Schneuwly e Dolz (2004) no desenvolvimento dos seus estudos, os quais tentam indicar em que direção deve se voltar o trabalho didático com a língua materna. Para isso, os autores sustentam a hipótese 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” (SHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 89).

Em seus estudos, os autores apontam para um trabalho com a oralidade e a escrita que se inscreve no contexto do ensino e da aprendizagem de língua no qual se promovam ocasiões de produção textual (oral e escrita) sem que tais produções sejam, obrigatoriamente, objetos de ensino rígido e sistemático.

Veja-se que as sequências didáticas são apontadas como uma forma de acesso às práticas de linguagem que são novas para os estudantes; uma maneira de adquirir e aprender paulatinamente os gêneros textuais; dominá-los quanto a sua utilização e funcionamento (aspectos estes que se desenvolvem através da compreensão dos usos concretos da língua nas diferentes atividades humanas em que é empregada).

É por isso que a escola, particularmente os educadores, tem um papel fundamental na organização e orientação das inúmeras e diversificadas formas de atividades pedagógicas que podem ser realizadas no espaço interno ou externo da sala de aula:

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá os alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 96).

Os PCNs de língua portuguesa reiteram a função da escola de promover condições para que os estudantes reflitam sobre os conhecimentos construídos ao longo do seu processo de socialização e possam agir sobre eles, transformando-os, continuamente, nas suas ações, conforme a demanda dos espaços sociais em que atuam (BRASIL, 2000).

Constitui um dos objetivos desse documento trabalhar os conhecimentos necessários sobre as diferentes formas de realização da língua na sociedade, a fim de que os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem possam se comunicar produtivamente nos grupos sociais dos quais participam e/ou participarão.

O principal propósito da leitura, nessa abordagem, é que o leitor, por meio da interação com o texto a que está submetido, assumam uma posição ativa frente à realidade que o cerca, para questionar os acontecimentos da sociedade e atuar positivamente e produtivamente em suas relações com o mundo social.

Quanto ao ensino da produção textual, a tese principal dos PCNs é que essas práticas

focalizem os diferentes gêneros textuais, partindo-se do estudo prévio dos gêneros já conhecidos pelos estudantes e que estão presentes na sua vida cotidiana, até chegar aos gêneros desconhecidos, mais complexos, os quais poderão fazer parte do mundo profissional dos estudantes, sempre se respeitando a gradação dos ciclos, níveis e necessidades das turmas.

Apesar das diversas tendências de estudos da linguagem, da multiplicidade de pesquisas sobre os gêneros no ensino de língua e da insistência em direcionar o trabalho com a língua materna à luz da leitura e da produção de textos baseados em diferentes gêneros textuais, podem ser encontrados, nos PCNs, assim como em alguns livros didáticos, dificuldades de caracterização em relação às noções de gêneros e tipologias textuais. É o que defende Marcuschi (2008), que embora reconheça a primazia inovadora dos PCNs em relação a muitos aspectos do ensino, critica a forma como os gêneros vêm sendo tratados neste documento.

O pesquisador afirma que as observações dos PCNs são imprecisas e vagas ao tratar a questão da noção entre gêneros e tipos, ou sobre a noção de língua falada e escrita (acentuada na ideia de escrita como uma transposição da fala). Porém, há estudos dessa ordem que já mostraram que a escrita não é uma mera representação da fala, nem daria conta dessa função por lhe faltar mecanismos comunicativos que só são possíveis na oralidade.

Marcuschi, L. A. (2008, p. 210) faz uma observação importante sobre os PCNs ao afirmar que “há muito mais gêneros sugeridos para a atividade de compreensão do que para a atividade de produção” e que a ênfase recai sobre os gêneros com realização linguística mais formal e não os das atividades cotidianas, de elaboração mais simples.

Estes fatos não contribuem para o desenvolvimento pleno da linguagem dos estudantes, tampouco para o incentivo da produção de texto, tão escassa no meio estudantil, e, ao mesmo tempo, tão necessária aos atores sociais. Acredita-se que a escola não deve priorizar a compreensão textual em detrimento da produção, ou o contrário. O estudante deve ser formado com vistas a uma completude linguístico-discursiva que favoreça sua inserção em práticas de linguagem o máximo diversificadas.

Para o autor, há um problema de ordem metodológica nos PCNs ao proporem conteúdos programáticos específicos para o ensino e ao indicarem as respectivas ações de aplicação no trabalho didático, sugerindo que os professores trabalhem os fenômenos que ali estão elencados.

Em decorrência dessa posição, os PCNs mostram-se redutores quanto à definição dos conteúdos, e homogeneizadores, quanto à definição das ações (MARCUSCHI, L. A., 2008). Quando, na verdade, a preocupação deveria voltar-se mais para o âmbito conceitual,

explanatório e de orientação teórico-metodológica do que para os conteúdos.

As indicações dos PCNs para o trabalho com os textos podem ser coerentes e produtivas sim, em diversos aspectos, defende Brait (2000). Porém, nas palavras da autora, “encerrando o trabalho com o texto em modelos preestabelecidos, afastam-se da proposta do dialogismo bakhtiniano diante do texto, dos discursos, da vida, do conhecimento” (BRAIT, 2000, p. 24). Por isso, as orientações curriculares devem afastar-se da “restrição” em favor de um trabalho mais dinâmico, aberto, no qual se possam articular as teorias de ensino-aprendizagem aos aspectos histórico-culturais da língua, dos textos, dos discursos, sempre em estreita consonância com os possíveis leitores.

Embora os modos de transposição dos PCNs para a prática em sala de aula, os princípios organizadores dos conteúdos do ensino de língua portuguesa, os critérios para a sequenciação destes conteúdos, a organização da progressão curricular e outras organizações didáticas especiais, como os projetos e módulos didáticos, estejam representados de forma clara e organizada neste documento, para sua efetivação prática é necessário que os professores estejam bem preparados. E essa preparação pode ser viabilizada pelos órgãos educacionais estatais através da formação inicial e das formações continuadas.

Alguns problemas e procedimentos da formação de professores em relação à transposição didática podem ser apresentados por Rojo (2000), que se baseou em duas experiências de transposição didática realizadas pelo Grupo Grafe (Grupo de Assessoria, Pesquisa e Formação em Escrita – EEEFM-SP):

1. O processo de construção de conhecimento dos professores sobre a teoria da enunciação e dos gêneros discursivos;
2. A exclusão das novas teorias em relação às teorias textuais e cognitivas anteriores;
3. A falta de divulgação de pesquisas e textos científicos ligados a estes problemas, bem como, a falta de investimento em sua elaboração;
4. O despreparo dos professores quanto à compreensão e ao trabalho com os conteúdos indicados no eixo reflexão sobre a língua e a linguagem contido nos PCNs;
5. A necessidade de rediscussão do ensino de gramática;
6. A insatisfatória compreensão dos processos de descrição de gêneros e de como trabalhá-los em sala de aula;
7. A escassez de material didático para utilização nas formações continuadas dos

professores;

8. A falta de reflexão sobre os processos de interação que têm lugar na sala de aula e que são primordiais para a aprendizagem pela troca de conhecimentos;
9. Dificuldades em definir os critérios de organização de progressões curriculares devido ao grau de complexidade do objeto de ensino-aprendizagem e das exigências das tarefas nas práticas de uso e de análise da linguagem.

Com efeito, percebe-se que teorias importantes de base sócio-histórica vygotskiana, como a teoria da aprendizagem e do desenvolvimento, não devem estar ausentes nos currículos dos cursos de letras, nas disciplinas de prática de ensino das faculdades e nas formações continuadas de professores, visto que isto implicaria em dificuldades de como identificar e definir com segurança e fundamentação as possibilidades de ensino com base nas necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Talvez, se a elaboração dos materiais didáticos (como o livro didático) levasse em conta o agrupamento dos gêneros, tanto na forma como está proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e apresentado anteriormente neste trabalho, como na forma organizada nos PCNs, poderia contribuir significativamente para a integração do texto como unidade de ensino e para a construção do gênero como objeto de ensino relacionando à análise e reflexão sobre a língua aos seus usos em práticas sociais, e, dessa forma, contribuiria para possíveis soluções dos problemas acima apontados.

Vale salientar que os PCNs de língua portuguesa (2000) agrupam os gêneros em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários e de divulgação científica.

Para a organização das atividades didáticas, os PCNs sugerem a utilização das sequências didáticas. Acredita-se, pois, que este procedimento pode ser proveitoso, especialmente, para os módulos e projetos, uma vez que favorece à ampliação e profundidade do trabalho didático, indo além das simples unidades do livro didático, estendendo-se para todo planejamento do professor.

Outro ponto de destaque no tocante às orientações curriculares educacionais para o ensino de língua portuguesa com base nos gêneros textuais se refere à Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco (BCC-PE, 2008) – documento que apresenta as competências básicas pretendidas para o ensino de língua portuguesa (com foco em leitura); que objetiva orientar os sistemas de ensino, a formação e atuação dos professores da Educação Básica; e que objetiva servir como referencial à avaliação do desempenho dos

estudantes através do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Pernambuco (SAEPE).

A BCC-PE defende uma organização curricular dotada de flexibilidade para que se possa levar em conta a diversidade do tempo e do modo de aprendizagem dos indivíduos, das culturas e das situações em que estão inseridos. Este documento aponta para dois aspectos fundamentais do ensino de língua portuguesa: o trabalho com o texto, em que se privilegie a diversidade de gêneros de textos que circulam nos diferentes meios sociais; e a transposição didática, que deve ser organizada a partir de orientações externas, como os livros didáticos e as propostas curriculares educacionais, e da transformação dos conhecimentos do professor em objetos a serem ensinados.

Acredita-se que o foco dos saberes a serem ensinados e explorados na sala de aula está no próprio texto (oral ou escrito), em suas regularidades e seus modos de ocorrência e de concretização. O texto deve ser o objeto de estudo e nortear o trabalho em sala de aula. Ele deve ser transformado em conhecimento.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

*Os filósofos não têm feito senão interpretar
o mundo de diferentes maneiras,
o que importa é transformá-lo.*
(MARX, Karl. XI Tese sobre Feuerbach, 1984)

Neste capítulo, os elementos que compõem a metodologia utilizada para a realização deste trabalho são descritos iniciando pela contextualização do tema e natureza da pesquisa; espaço e população de estudo, até chegar aos procedimentos e estratégias de ação.

2.1 DA CONTEXTUALIZAÇÃO À NATUREZA DA PESQUISA

A relevância do ensino de línguas para a formação de um indivíduo letrado é inquestionável. Sobretudo, um ensino que proporcione o desenvolvimento da autonomia dos estudantes no processo de leitura e produção textual. Entretanto, para atingir essa autonomia, parece necessário que o estudante compreenda e tenha domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação social, tarefa que só é possível através da apropriação das características discursivas e linguísticas dos gêneros textuais, uma vez que é por meio dos gêneros, que as práticas de linguagem incorporam-se às atividades comunicativas dos estudantes.

O domínio de um gênero nos torna aptos para agir em sociedade, não apenas porque dominamos uma forma linguística, mas pela aquisição de uma forma apropriada para nossas realizações linguísticas particulares (MARCUSCHI, L. A., 2008). Por isso, a ênfase no ensino deve se voltar menos para a estrutura da língua e mais para a funcionalidade desta nas práticas sociais.

Marcuschi, L. A. (2000) defende que o ensino que focalize, no aprendizado da língua portuguesa, a exploração dos gêneros textuais, tanto na modalidade da língua falada como escrita, será presumivelmente bem-sucedido, visto que os estudantes desenvolvem a capacidade de se expressar adequadamente em situações diversas às quais sejam expostos.

Bronckart (1999), por sua vez, afirma que dominar um gênero é estar preparado para socialização e inserção nas práticas sociais humanas.

Espera-se que a escola, em especial o professor, crie condições para que os estudantes desenvolvam as habilidades de leitura e produção textual com foco nos gêneros, utilizando para isso, as orientações curriculares educacionais que lhes são disponíveis e estudos de materiais aprofundados sobre o tema.

Com a implantação da BCC-PE, em 2008, em todas as unidades de ensino do estado, os professores foram levados a refletir sobre seus conceitos e suas práticas, a fim de enfocar os aspectos sócio-históricos dos gêneros textuais no ensino de língua. Todavia, resta saber se, na prática, este enfoque está sendo dado ao ensino, e se os professores em exercício estão devidamente preparados para esse trabalho.

Outro fator que contribui para exigir dos professores das escolas públicas estaduais de Pernambuco uma ação didática voltada para a abordagem dos gêneros textuais no ensino da língua portuguesa diz respeito ao documento disponibilizado pela Secretaria de Educação do Estado que apresenta as Orientações Teórico-metodológicas para a Educação Básica. Trata-se de uma ação de apoio ao trabalho pedagógico dos professores em que se apresentam os conteúdos básicos necessários para a formação dos estudantes nos contextos de interação autor-texto-leitor e das práticas socioculturais dos usos da língua. Tais conteúdos e respectivas orientações são vistos como referenciais estruturadores das práticas de ensino da leitura e da escrita pautadas na noção de língua/linguagem como uma atividade de interação social. O documento mencionado é conhecido como OTMs.

Dessa forma, considerando que os gêneros textuais constituem fonte de orientação basilar para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, que são parte integrante das diretrizes curriculares educacionais e que possibilitam compreender a língua em seus usos efetivos no cotidiano social, facilitando a aprendizagem da leitura e da produção textual dos estudantes, a presente pesquisa objetiva investigar as concepções dos professores de língua portuguesa sobre os gêneros textuais e as respectivas correlações na prática pedagógica. Busca-se compreender como as atividades de linguagem (oral e escrita) são desenvolvidas na sala de aula de língua materna e quais os fatores teórico-metodológicos que diferenciam, na prática docente, o trabalho com os gêneros textuais. Com efeito, constituem os objetivos específicos:

- Identificar as concepções dos professores de língua portuguesa sobre os gêneros textuais;

- Verificar os procedimentos teórico-metodológicos utilizados pelos professores nas atividades de leitura e produção de textos;
- Reconhecer os fatores que diferenciam, na prática pedagógica, o trabalho docente com os gêneros no ensino de língua portuguesa.
- Analisar a conformidade do trabalho docente com as orientações curriculares educacionais que norteiam o ensino.

O interesse por esta investigação decorre dos seguintes motivos:

- Dos baixos índices de desempenho em língua portuguesa apresentados pelas avaliações em larga escala, como por exemplo, a Prova Brasil;
- Da experiência didática da pesquisadora enquanto professora de língua portuguesa em exercício, licenciada em Letras pela Faculdade de Formação de Professores de Garanhuns - Universidade de Pernambuco, especializada em Programação do Ensino da Língua Portuguesa pela mesma instituição e professora que leciona nos níveis fundamental e médio em escolas da rede pública estadual de ensino;
- Das participações da pesquisadora em cursos de formações continuadas, especialmente voltados para o trabalho com a língua portuguesa e com os gêneros textuais no âmbito escolar;
- Das leituras empreendidas a respeito dos documentos oficiais que orientam os profissionais em educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco;
- Dos estudos da pesquisadora sobre o ensino de língua portuguesa e de como trabalhar com a diversidade textual na sala de aula;
- De leituras a respeito do ensino das expressões orais e escritas extremamente necessárias à formação dos estudantes;
- Das experiências da pesquisadora enquanto formadora de professores em cursos de formação continuada.

Em consonância com as questões expostas e à luz da teoria sociointeracionista da língua, pergunta-se: **como é desenvolvido o trabalho com a leitura e a produção de textos nas aulas de língua portuguesa do ensino fundamental, tendo por base a perspectiva dos gêneros textuais?**

A investigação aponta para a identificação dos pontos fundamentais que atrapalham a eficácia de um ensino de qualidade para todos e, num cenário mais amplo, motiva reflexões, debates e projetos de mudanças adequados para o enfrentamento das problemáticas que norteiam o ensino.

Nesse contexto, a pesquisa desenvolve-se sob uma abordagem qualitativa, caracterizando-se por um estudo de base descritiva – cujo foco está na descrição e na compreensão crítico-reflexiva das situações observadas (ANGERS, 1992; BOGDAN, 1994) – objetivando, assim, contemplar os questionamentos acerca do tema e fundamentar teoricamente a interpretação e análise dos dados.

Para isso, foi feito um levantamento bibliográfico que fundamentou o trabalho, conduzindo as discussões para os posicionamentos defendidos. Em seguida, fez-se a coleta de dados e sua análise, e, por fim, a apresentação dos resultados.

2.2 CAMPO DE ESTUDO E SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em quatro escolas públicas da rede estadual de ensino de Pernambuco, localizadas na região Metropolitana do Recife, sendo duas pertencentes ao município de Camaragibe e duas ao município de São Lourenço da Mata. O que preponderou na escolha dos municípios foi a compatibilização com a realização de outra pesquisa similar em desenvolvimento no Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco¹, cujo foco repousa na Formação dos Professores de Língua Portuguesa nos Cursos de Letras, na mesma região e cidades, o que poderia fornecer um mapeamento da atividade educacional escolar naqueles municípios, contemplando tanto a prática docente nas escolas de ensino básico da região, como a formação nas instituições de ensino superior, cujos egressos se estabelecem na região.

A escolha dos municípios se deu com base em três critérios:

- Por estarem localizadas na mesma região geográfica (Zona da Mata Sul do Estado), recebendo do Ministério da Educação, via Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, e dela própria, o fomento e o apoio pedagógico

¹ Dissertação de Mestrado de Hílina Alves dos Santos, intitulada *Os gêneros textuais na formação do professor de língua portuguesa em instituições de ensino superior*. UNICAP, 2010.

deferidos pelas políticas públicas;

- Por fazerem parte da mesma GRE (Metropolitana Sul), cujos educadores alocados dispõem, ou deveriam dispor, das mesmas oportunidades de participação em projetos de formação continuada promovidos pela Secretaria de Educação do Estado;
- Por possuírem características socioeconômicas e culturais semelhantes, para não cair na variante de classes distintas.

Trata-se de municípios vizinhos, nos quais a maioria da população possui condições econômicas baixas e os estudantes regularmente matriculados nas escolas públicas estaduais possuem um padrão de vida similar com as mesmas possibilidades de acesso à cultura, trabalho e lazer.

Quanto às unidades escolares, optou-se por três critérios de seleção:

- O primeiro, a participação das escolas na avaliação da Prova Brasil (que é aqui utilizada como um aspecto motivador da pesquisa);
- O segundo, está relacionado às médias obtidas em 2007 por cada escola nos resultados finais da referida prova, sendo selecionadas duas escolas em cada município: aquela que obteve a maior nota e aquela que apresentou o menor desempenho na avaliação em foco, a fim de que o trabalho dos professores pudesse ser investigado a partir de situações contextuais diferentes quanto à qualidade do ensino oferecido.

Com esses critérios, buscou-se reconhecer, na prática pedagógica, os fatores que diferenciam o trabalho dos professores em relação ao tratamento dado aos gêneros textuais no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, bem como a conformidade do trabalho docente com as orientações curriculares educacionais que norteiam o ensino da língua materna.

O Quadro 03 apresenta a relação entre as escolas, os municípios e as médias gerais obtidas por elas na Prova Brasil 2007 (ano que se teve acesso aos dados da referida Prova na época da elaboração do projeto de pesquisa/ final de 2008).

Vale ressaltar que as médias apresentadas no Quadro 03 serviram de base apenas para a seleção das escolas participantes, sem haver nenhuma relação direta com as análises dos dados posteriormente apresentadas.

Quadro 03 – Relação município/escola/rendimento na Prova Brasil 2007

Municípios	Escolas (denominação)	Média geral na Prova Brasil 2007
Camaragibe	E1 (maior nota)	4,3
	E2 (menor nota)	1,7
São Lourenço da Mata	E3 (maior nota)	3,8
	E4 (menor nota)	2,4

Os códigos E1, E2, E3 e E4, apresentados no Quadro 03, se referem às escolas participantes que foram organizadas numa ordem numérica crescente considerando os municípios de que fazem parte. Eles serão utilizados, no decorrer da pesquisa, com o objetivo de facilitar a compreensão da leitura, especialmente nas análises de dados. Naturalmente, não se trata de remeter aos docentes a responsabilidades pelos resultados obtidos na aludida prova. Entretanto, é possível verificar, mesmo considerando tratar-se de somente um indicador, a baixa qualidade consignada nos resultados obtidos.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram quatro professores de língua portuguesa do ensino fundamental. Cada um representa uma das quatro escolas participantes. Na sua maioria, são profissionais com longa experiência de trabalho e que residem nas proximidades das escolas em que lecionam, constituindo-se como membros das comunidades locais que conhecem e que vivenciam a realidade sociocultural destas. São todos professores formados em Letras pelas faculdades do Recife-PE ou região metropolitana, tais como: Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata – unidade de ensino público pertencente à Universidade de Pernambuco, na qual estudou S1; Universidade Salgado de Oliveira – instituição da rede privada de ensino superior, na qual estudou S2; Universidade Federal de Pernambuco – esfera de educação pública na qual estudaram S3 e S4.

O nível das turmas do ensino fundamental escolhido para participar da pesquisa foi o 9º ano (8ª série) por representar o ano de conclusão do quarto ciclo da escolarização básica, ou seja, fase final de um período de nove anos de estudos, por meio do qual os estudantes têm acesso, ou ao menos deveriam ter, a um conjunto vasto de conhecimentos em leitura e produção de textos, bem como a uma gama de atividades diversificadas com os gêneros textuais, tão importantes para formação e inserção dos jovens no mundo letrado.

Com um amplo conhecimento linguístico-textual e habilidades desenvolvidas no campo da leitura e produção de gêneros, entende-se que os estudantes do 9º ano devem estar aptos para compreender e enfrentar os desafios que lhes são impostos na etapa de escolarização posterior ao ensino fundamental, o ensino médio.

Com efeito, para melhor compreensão da leitura na análise dos dados, os sujeitos foram assim denominados: S1, S2, S3 e S4, seguindo a ordem da denominação das escolas feita no Quadro 04. Esses sujeitos são os professores de língua portuguesa que representam as escolas em que trabalham da seguinte maneira:

- S1 – refere-se ao sujeito da E1;
- S2 – refere-se ao sujeito da E2;
- S3 – refere-se ao sujeito da E3;
- S4 – refere-se ao sujeito da E4.

As turmas e respectivos estudantes não aparecem como sujeitos diretamente investigados, visto que o objetivo principal da pesquisa está centrado no trabalho docente, ou seja, na ação dos professores diante da utilização dos gêneros textuais no ensino. Mas, o interesse e a participação desses estudantes nas atividades escolares serão levados em consideração.

O Quadro 04 apresenta a disposição dos sujeitos em relação às escolas e turmas em que foram observados no período da pesquisa:

Quadro 04 – Denominação dos sujeitos da pesquisa na relação escola/turma

Sujeitos	Escolas	Turmas
S1	E1	T1
S2	E2	T2
S3	E3	T3
S4	E4	T4

Desse grupo, apenas o representante da E2 possui o curso de Magistério, os demais cursaram o antigo Científico ou Técnico em Contabilidade. Entretanto, todos eles são

formados em Letras e possuem algum curso de especialização na área em que atuam. Nenhum sujeito possui mestrado e/ou doutorado e apenas S1 e S4 participaram de cursos de formação continuada nos últimos três anos que tenham contribuído positivamente para sua prática pedagógica.

No geral, são profissionais com experiência de, no mínimo, 6 anos de carreira. S2 leciona a um tempo estimado entre 6 e 10 anos; S4, entre 16 e 20 anos; S1 e S3 ensinam a mais de 20 anos. Todos os sujeitos possuem experiência de trabalho em escolas públicas estaduais de Pernambuco e nenhum deles ensina em instituições privadas. Vale ressaltar que esta pesquisa não irá acarretar ônus para os sujeitos, visto que suas identidades são totalmente preservadas.

O Quadro 05 apresenta melhor a caracterização dos sujeitos da pesquisa quanto à formação profissional e experiência didática:

Quadro 05 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

I. Formação Profissional	Sujeitos			
	S1	S2	S3	S4
Curso de Magistério	não	sim	não	não
Licenciatura Plena em Letras	sim	sim	sim	sim
Especialização em Linguagem ou Educação	sim	sim	sim	sim
Mestrado	não	não	não	não
Doutorado	não	não	não	não
Cursos recentes de Formação Continuada	sim	não	não	sim
II. Experiência Didática	Sujeitos			
	S1	S2	S3	S4
Tempo de serviço como professor	mais de 20 anos	6 a 10 anos	mais de 20 anos	16 a 20 anos
Tempo de serviço em escolas públicas estaduais	16 a 20 anos	1 a 5 anos	mais de 20 anos	16 a 20 anos
Vínculo atual com escolas particulares	não	não	não	não

2.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Inicialmente, o projeto elaborado para a realização desta pesquisa foi submetido ao Comitê Científico e de Ética da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP, tendo sido analisado e aprovado pelos integrantes do mesmo. Em seguida, o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) foi apresentado às escolas participantes, para que estas tomassem conhecimento dos objetivos e metas propostos pelo trabalho e autorizassem sua realização nas respectivas instituições. Isso se deu por meio de reuniões agendadas separadamente com cada instituição. Primeiramente, com os gestores, adjuntos e coordenadores pedagógicos, posteriormente, com os professores selecionados.

No primeiro encontro com os professores, apresentou-se o projeto e a proposta de participação dos mesmos na pesquisa. Com a aprovação de todos, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram assinados.

Iniciou-se, então, a pesquisa de campo nas quatro escolas participantes a partir da utilização dos seguintes instrumentos de coleta de dados: questionário (RUDIO, 1990) e observação (AKTOUF, 1987). Primeiro, aplicou-se o questionário aos sujeitos investigados, em seguida fez-se as observações das aulas.

De acordo com Rudio (1990), o questionário é um instrumento que possibilita ao pesquisador adquirir as informações que ele pretende atingir. E, “a observação figura sistematicamente ao lado das outras técnicas de coleta do material qualitativo” (JACCOUD; MAYER, 2008, p. 255).

Para Triviños (1987, p. 138), quando a técnica do questionário é utilizada, deve-se dar “atenção especial ao informante [...]”. Por essa razão, foi feito um levantamento do perfil dos sujeitos quanto à sua caracterização, a fim de contextualizar suas experiências de estudos e de trabalhos.

Quanto à observação, Aktouf (1987) admite que tal recurso envolve ao mesmo tempo aprendizagem e prática: adquire-se capacidade de decodificar tudo o que se passa para, em seguida, transformar as informações coletadas em anotações sistemáticas, e, só depois, esforçar-se no sentido de compreendê-las; “é assim que ocorrem as associações e as relações carregadas de significações” (JACCOUD; MAYER, 2008, p. 271).

A aplicação do questionário foi realizada individualmente no horário e local de trabalho de cada participante, no início do II bimestre do ano letivo 2010. Ele está composto por trinta questões, sendo cinco abertas e vinte cinco fechadas. No conjunto dessas questões abordam-se temas como a formação dos professores, sua experiência profissional e os

conhecimentos que eles possuem a respeito da linguagem, dos códigos da linguagem e da comunicação.

Aos sujeitos foram disponibilizados tempo e espaço necessários para resolução das questões. No momento da aplicação, não houve interrupções de terceiros, barulhos ou qualquer outro motivo que comprometesse o momento da leitura. Os participantes responderam ao questionário na mesma hora em que este lhes foi entregue, não havendo, assim, consulta a materiais de pesquisa sobre os temas ali abordados. Com efeito, suas respostas, provavelmente, resultam das habilidades e conhecimentos que eles possuem.

Durante o preenchimento do questionário, não houve, por parte dos professores, manifestações verbais de dúvidas em relação à elaboração das questões. Todos demonstraram tranquilidade em respondê-las. Após a aplicação dos questionários as observações das aulas foram agendadas com cada professor, de acordo com o horário de trabalho de cada um.

Com os questionários aplicados foi possível:

- Identificar as concepções dos professores sobre gêneros textuais, a forma como adquiriram tais conhecimentos e a maneira como planejam o trabalho com os gêneros;
- Caracterizar os docentes quanto a sua formação e experiência profissional;
- Observar a compreensão que os professores de língua portuguesa possuem sobre língua, linguagem e leitura, bem como a finalidade com que trabalham esses elementos (incluindo a produção textual) e a forma como os avaliam na aprendizagem dos estudantes;
- Identificar os documentos oficiais de orientação curricular que os professores conhecem e que orientam sua prática quanto ao planejamento das aulas;
- Verificar os recursos materiais existentes nas escolas, especialmente aqueles que auxiliam as atividades de leitura e produção textual;
- Reconhecer os critérios utilizados pelos professores para a escolha dos gêneros a serem trabalhados, bem como, quais são as maiores dificuldades enfrentadas por esses educadores ao realizarem o trabalho com os gêneros e os aspectos dos gêneros que são mais enfatizados nas aulas;
- Distinguir os traços característicos dos gêneros que são mais enfatizados pelos docentes na sua prática.

As observações das aulas também ocorreram durante o II bimestre do ano letivo 2010, entre os meses de abril, maio e junho. Foram observadas oito aulas em cada uma das quatro turmas participantes (uma turma por professor). Cada aula teve uma duração de cinquenta minutos. Os procedimentos utilizados pela pesquisadora obedeciam à seguinte ordem: entrada na sala de aula junto com os estudantes, saudação ao professor e à turma, observação das aulas de forma imparcial e silenciosa, saída somente ao final do horário. Nos primeiros encontros com as turmas, fez-se a apresentação da pesquisadora aos estudantes para que estes pudessem conhecê-la e entender as razões da sua presença na sala de aula.

As observações foram todas presenciais, sendo realizadas nos horários em que as aulas de língua portuguesa eram geminadas, ou seja, em que se ministravam duas aulas seguidas no mesmo dia. Assim, puderam ser observadas duas aulas por vez, totalizando quatro visitas em cada turma participante. De acordo com a proposta inicial do projeto de pesquisa, deveriam ser observadas oito aulas consecutivas de língua portuguesa em cada turma. Porém, devido às dificuldades surgidas no agendamento com os professores e em decorrência de alguns dias sem aula nas escolas, não foi possível realizar as observações numa sequência corrida de aulas, muito embora esse fato tenha contribuído para um acompanhamento das atividades em diferentes fases do planejamento do professor. Dessa forma, as datas das observações seguiram o cronograma abaixo, apresentado no Quadro 06.

Quadro 06 – Cronograma das observações das aulas

Escolas	Datas das observações (2 h/a seguidas em cada dia)
E1	07/04/2010 05/05/2010 12/05/2010 19/05/2010
E2	07/04/2010 12/05/2010 19/05/2010 26/05/2010
E3	20/04/2010 28/05/2010 11/06/2010 18/06/2010
E4	14/05/2010 20/05/2010 28/05/2010 11/06/2010

Por meio das observações das aulas foi possível:

- Coletar dados que favoreceram a compreensão de como o trabalho com os gêneros textuais é desenvolvido nas escolas;
- Identificar os tipos de atividades com os textos realizadas nas aulas de língua portuguesa;
- Verificar os procedimentos, objetivos e resultados da prática didática diante do trabalho com os gêneros;
- Observar a consonância entre o planejamento dos professores e sua execução nas aulas de língua portuguesa;
- Confrontar os dados teóricos presentes nos questionários com as apurações concretas da prática pedagógica.

De modo geral, o processo de observação aqui adotado visa a verificar se há uma conformidade entre a atuação dos professores, suas concepções teóricas sobre os gêneros textuais e o planejamento elaborado por esses profissionais para o ensino da língua portuguesa.

Após a coleta de dados, partiu-se para a análise dos resultados, fazendo as inferências e reflexões pertinentes e necessárias ao assunto.

Cabe destacar que todas as informações obtidas através dos instrumentos de coleta de dados foram importantes e válidas para uma ampla compreensão dos aspectos que envolvem o ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Acredita-se que os procedimentos teórico-metodológicos aplicados nesta pesquisa corresponderam às expectativas esperadas, dando suporte para realização das análises e respectivas conclusões.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Toda vida é multidimensional. Não de maneira harmoniosa, complementar e realizada, mas no conflito, no dilaceramento, na contradição.
(Edgar Morin, 2003)

Neste capítulo, analisam-se os dados coletados na pesquisa com vistas à apresentação dos resultados. Importa, aqui, focar o objetivo geral que é analisar as concepções dos professores de língua portuguesa sobre gêneros textuais e as respectivas correspondências na prática pedagógica, a fim de verificar como é desenvolvido o trabalho com a leitura e a produção textual nas aulas de língua portuguesa e como a noção de gênero textual está envolvida nesse processo. Para isso, a análise do trabalho docente com os gêneros textuais, objeto desta pesquisa, leva em consideração as situações contextuais em que os sujeitos estão envolvidos: sua formação profissional, experiência de serviço, condições de trabalho, interação com os estudantes, apoio técnico-pedagógico de que dispõem e interesse pessoal.

A análise também se instala sob uma concepção crítica e dinâmica da linguagem enquanto propiciadora de interação sociocomunicativa dos indivíduos e aborda o ensino como principal meio de formação linguístico-discursiva escolar da expressão oral e escrita.

A base teórica utilizada para fundamentar a análise concentra-se na perspectiva dos estudos sobre os gêneros como práticas sociais. Desse modo, foram consideradas as contribuições de Miller (2009), Bazerman (2006a, 2006b, 2007), Swales (1990), e principalmente, do interacionismo sociodiscursivo a partir dos posicionamentos de Bronckart (1999, 2006, 2008), Schneuwly (2004) e Dolz (2004). Todavia, outras contribuições sobre o tema também foram levadas em consideração, como os estudos de Marcuschi, L. A. (2008), Machado (2009), entre outros.

Para organização e análise dos dados, categorizou-se o capítulo em três espaços de discussão, com o objetivo de compreender, sistemática e minuciosamente, os aspectos teóricos e contextuais que norteiam a pesquisa e que a conduzem para o alcance do seu objetivo geral: o de refletir sobre a prática docente do professor de língua portuguesa do ensino fundamental no trabalho com os gêneros textuais.

No primeiro momento, abordam-se as concepções dos professores sobre os gêneros

textuais, valendo-se das reflexões levantadas a respeito do que eles compreendem sobre língua e linguagem, a fim de reunir informações que expliquem, ou ao menos auxiliem na compreensão da forma como os professores conduzem seu trabalho com a língua portuguesa na sala de aula, tanto no que refere ao ensino da leitura, como também da produção textual. Essa discussão poderá levar a uma série de afirmações sobre o fazer pedagógico, não só a respeito do tratamento dado aos gêneros e à diversidade textual na sala de aula, mas também sobre como se planeja o ensino e o que precisa ser mudado para melhorar a qualidade das aulas. Para a discussão, serão utilizados os dados obtidos através das observações das aulas e parte dos dados coletados nos questionários.

No segundo momento, procura-se focar o trabalho realizado com os textos e suas implicações na prática pedagógica, apoiando-se nos dados dos questionários e nos quatro eixos do ensino da língua portuguesa (leitura, produção textual, análise linguística e oralidade), buscando reconhecer os fatores que diferenciam o trabalho dos professores quando das estratégias metodológicas utilizadas para abordar os gêneros no ensino da língua portuguesa. Essa discussão poderá revelar como os gêneros textuais estão sendo trabalhados nas escolas e se há uma relação direta entre os planejamentos dos professores e os seus objetivos de ensino. Para isso, serão usados os dados obtidos nas observações, mas principalmente, os adquiridos com os questionários.

No terceiro momento, discute-se sobre os documentos institucionais de orientação curricular elaborados pelas escolas participantes, pela Secretaria de Educação do Estado (PE) e pelo MEC, visando a identificar as possíveis correlações entre esses documentos e o trabalho desenvolvido pelos professores. Acredita-se que através de tal discussão seja possível verificar se os professores investigados conhecem e fazem uso desse material, fonte rica de leitura e pesquisa para a prática didática, julgando que são documentos organizados por órgãos educacionais competentes e que buscam fundamentar-se em abordagens teórico-metodológicas atuais. Após essa última discussão, pretende-se chegar a algumas conclusões que tão logo serão mencionadas na parte final deste trabalho.

3.1 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE OS GÊNEROS TEXTUAIS

De acordo com os diversos estudos sobre os gêneros textuais apresentados na fundamentação teórica desta pesquisa, já se tornou evidente que os gêneros são fenômenos

históricos profundamente ligados à vida cultural e social, contribuindo para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas cotidianas. Essa noção privilegia a natureza funcional e interativa dos gêneros, distanciando-se do enfoque exclusivamente formalista e estruturalista da língua.

A língua, nesse contexto, é vista como fenômeno histórico, situado numa dada cultura social, na qual a realidade evolutiva e viva de suas funções sociais é o substrato dos estudos da linguagem (BAKHTIN, [1929] 1992).

Em Bakhtin ([1929] 1992), a noção de linguagem é marcada pelo princípio do dialogismo, no qual está inserida a interação verbal entre os interlocutores do discurso. Estes se relacionam intrinsecamente nos momentos comunicativos em busca da construção de sentidos para seus enunciados.

Nessa dimensão sócio-histórica integra-se a posição interacionista social, segundo a qual a língua é uma atividade sociointerativa de base cognitiva e histórica desenvolvida em contextos comunicativos essencialmente sensíveis à realidade concreta; um sistema de práticas com o qual os interlocutores do discurso agem e interagem para expressarem suas intenções e ideias de acordo com as circunstâncias situacionais.

Para que esses interlocutores cheguem à comunicação efetiva, seja na oralidade ou na escrita, é necessário que se apropriem conscientemente dos recursos da língua que lhes servem como instrumentos de mediação entre as suas ideias e expressões. Essa apropriação, portanto, ocorre tanto por meio das interações culturais, quanto por procedimentos sistematizados no ambiente escolar.

Por essa razão, é atribuído aos educadores, especialmente àqueles que atuam na sala de aula, a responsabilidade de promover o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos estudantes com vistas à formação consciente e crítica destes, profundamente importante e necessária para a eficácia comunicativa e para a possível inserção dos mesmos nas práticas sociais cotidianas.

Desse modo, para uma adequada iniciação investigativa dos conhecimentos teóricos que fundamentam a prática pedagógica dos sujeitos aqui investigados e para melhor compreender perfil profissional deles enquanto professores de língua portuguesa, será analisado o conceito de linguagem que eles possuem e que permitirá refletir sobre a visão de língua adotada. Tal análise auxiliará tanto na compreensão das definições dos sujeitos sobre os gêneros textuais que serão apresentadas ao longo das análises, como também no entendimento das suas ações pedagógicas.

O Quadro 07 apresenta as concepções de linguagem conforme as posições de cada

sujeito. De acordo com os dados apresentados, todos os sujeitos apresentam as mesmas concepções de linguagem, embora ela não seja totalmente contemplada nas atividades propostas pelos professores na sala de aula.

Quadro 07 – Concepções dos professores sobre linguagem

Concepções de linguagem	Sujeitos			
	S1	S2	S3	S4
Forma ou estrutura – sistema de regras.				
Instrumento – transmissor de informações.				
Atividade cognitiva – ato de criação e expressão do pensamento.				
Atividade sociointerativa situada historicamente.	X	X	X	X

Na concepção de linguagem como atividade sociointerativa situada historicamente, está impressa a ideia de língua como um conjunto de práticas sociais e cognitivas igualmente situadas historicamente. Essa visão de língua e de linguagem, segundo Marcuschi, L. A. (2008), se caracteriza como não-monolítica e admite o caráter variável, flexível, indeterminado e criativo das atividades cognitivas, as quais possibilitam a interação entre os indivíduos e não simplesmente informar por meio de instrumento.

Nesse contexto, pode-se dizer que a língua não é vista como um sistema de regras ou instrumento transmissor de informação, tampouco como atividade meramente cognitiva de criação e expressão do pensamento. Ela abrange o universo dinâmico das práticas sociais emergentes, atendendo às necessidades comunicativas próprias de cada comunidade cultural.

Dessa maneira, o conceito dos sujeitos sobre linguagem possui consonância com os pressupostos teóricos do interacionismo sociodiscursivo, os quais defendem a linguagem como organizadora das atividades humanas, reguladora e responsável pela construção da “memória” dos usos sociais (MACHADO, 2009).

Assim, de acordo com a concepção de língua e linguagem admitidas pelos professores, pressupõe-se que os mesmos enquadram-se teoricamente na perspectiva sócio-histórica e interativa da língua e da linguagem defendida pelos estudiosos que consideram os gêneros textuais como práticas sociais situadas, como aqueles que fundamentam esta pesquisa.

Todavia, é fácil perceber, nos dados apresentados no Quadro 08, que nem todos os sujeitos têm clareza quanto às teorias dos gêneros textuais, visto que diferem na forma de conceituação do termo.

O Quadro 08 mostra o que os sujeitos entendem por gêneros textuais e revela que os conhecimentos dos professores sobre o assunto ainda é incipiente.

Quadro 08 – Concepções dos professores sobre gêneros textuais

Concepções sobre os gêneros textuais	Sujeitos			
	S1	S2	S3	S4
Diferentes formas de expressão textual definidas por propriedades sociocomunicativas como: conto, crônica, carta pessoal etc.	X	X	X	X
São tipos de textos diversos com estrutura composicional definida que são diferenciados pela maneira como são escritos, por exemplo, narração, descrição, dissertação etc.			X	

De acordo com o Quadro 08, os sujeitos 1, 2 e 4 demonstram, seguramente, em relação a S3, o que compreendem a respeito do conceito de “gêneros textuais” (diferentes formas de expressão textual definidas por propriedades sociocomunicativas, como o conto, a crônica e a carta pessoal). Esta questão, no entanto, após sua aplicação levantou um questionamento com relação à sua pertinência, visto oferecer apenas duas opções, as quais se revelaram restritas e vagas do ponto de vista de sua elaboração.

No entanto, comparando os quatro sujeitos, apenas S3 revela certa ambiguidade ou incompreensão acerca do conceito de gênero e de tipo de texto apresentado, ao afirmar que os gêneros são tanto as expressões textuais sociocomunicativas quanto os tipos/sequências linguístico-composicionais que configuram os textos. Embora se reconheça que a questão possa apresentar uma limitação quanto às opções oferecidas, não se deixa de estabelecer uma distinção entre gênero e tipo, o que não foi percebido por S3, embora o tenha sido pelos outros três sujeitos. Pode-se argumentar em favor de S3 a perspectiva de domínio discursivo, no caso, o escolar, onde as noções de tipo e de gênero textual têm um tratamento peculiar, como resultado da prática didática de produção textual em sala de aula, em que se preserva o

conceito de narração, descrição e dissertação como gêneros escolares.

Por outro lado, em outra questão, apresenta-se uma lista de gêneros textuais para que os sujeitos indiquem aqueles que eles reconhecem como sendo exemplos de gêneros propriamente ditos. Embora todas as opções ali apresentadas estejam fora dos seus contextos de uso, os sujeitos fizeram suas escolhas e marcaram as opções que acreditavam serem realmente exemplos de gêneros textuais. É interessante perceber que, mesmo com as opções descontextualizadas, os professores emitiram suas respostas sem questionar ou manifestar dúvidas, optando por alguns gêneros em detrimento de outros. Esse fato pode revelar, a depender do olhar que se tenha diante da questão, que o conhecimento dos sujeitos a respeito dos gêneros ainda é incipiente do ponto de vista da extensão do assunto e das inúmeras pesquisas e estudos que tratam o assunto. Evidencia-se, claramente, a ausência de conhecimentos em relação à abordagem da narração, descrição e dissertação como gêneros textuais “genuinamente” escolares (MARCUSCHI, B., 2007).

As opções de gêneros oferecidas aos sujeitos na questão 24 envolvem os seguintes domínios discursivos: jornalístico, religioso, instrucional, interpessoal, saúde e lazer, incluindo os gêneros escolares. Seguem os exemplos: notícia, artigo de opinião, descrição, história em quadrinhos, charge, receita caseira, bula de remédio, narrativa, fábula, bilhete, oração, argumentação, artigo científico, resumo, resenha. O Quadro 09 apresenta os exemplos de gêneros textuais que foram indicados pelos sujeitos.

Quadro 09 – Exemplos de gêneros textuais segundo os sujeitos da pesquisa

Sujeitos	Exemplos considerados como gêneros textuais	Exemplos de gêneros não reconhecidos pelos sujeitos
S1	Notícia, artigo de opinião, história em quadrinhos, charge, receita caseira, bula de remédio, fábula, bilhete, oração, artigo científico, resumo e resenha.	Descrição, narração e argumentação.
S2	Notícia, artigo de opinião, história em quadrinhos, charge, receita caseira, bula de remédio, fábula, bilhete, artigo científico, resumo e resenha.	Descrição, narração, argumentação e oração.
S3	Artigo de opinião, descrição, história em quadrinhos, narrativa, fábula.	Notícia, charge, receita caseira, bula de remédio, bilhete, oração, argumentação, artigo científico, resumo e resenha.
S4	Notícia, artigo de opinião, história em quadrinhos, charge, receita caseira, bula de remédio, fábula, bilhete.	Descrição, narração, oração, argumentação, artigo científico, resumo e resenha.

No geral, observa-se a necessidade de uma melhor compreensão da diferença entre o conceito de “gêneros” e “tipos de textos” por parte dos professores, bem como as razões que levam alguns estudiosos a considerarem a narração (história), a descrição e a dissertação (argumentação) como gêneros escolares.

De acordo com Marcuschi, L. A. (2008, p. 22), os gêneros textuais se referem aos “*textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas definidas* por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”, conceito este que difere completamente do que se entende por tipo de texto segundo o autor, pois os tipos de textos designam “uma espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza lingüística* de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}” (MARCUSCHI, L. A., 2008, p. 22).

Em relação aos gêneros escolares, pode-se dizer que são aqueles que se originam no espaço escolar para atender a propósitos didático-pedagógicos, próprios dos planos de ensino e objetivos internos das escolas (MARCUSCHI, B., 2007). Dentre eles, destacam-se a narração, a descrição e a dissertação. São gêneros que possuem características particulares que os definem como tal (o estilo, a composição, o conteúdo e a função comunicativa).

Os gêneros, de acordo com Bronckart ([1997] 1999), são produtos de configurações de escolhas entre os mecanismos de textualização possíveis, que se encontram momentaneamente estabilizados pelo uso. A consciência dessa noção é imprescindível para o profissional em educação, especialmente o professor de língua portuguesa, visto que é dele que se exige, mais fortemente, um trabalho direcionado para a formação de cidadãos linguisticamente críticos, ajudando-os a ajustarem-se consigo mesmos, com o mundo e com os outros; um trabalho em que se deixem de lado os exercícios estritamente metalingüísticos, extrapolando o sistema e dando abrangência à língua como ela se apresentada diariamente, com as mais diferentes funções exercidas, que fazem parte do nosso cotidiano.

O estudante precisa saber ler um texto não apenas no sentido de decodificá-lo, mas também de compreendê-lo e interpretá-lo, saber identificar as intenções do autor ao escrevê-lo e formar uma opinião crítica a respeito do que leu.

Na conjuntura dos fatores definidores e de reconhecimento dos gêneros ressalta-se a primazia das funções sociocomunicativas e dos critérios situacionais em que os gêneros são constituídos. Pois, como afirma Marcuschi, L. A. (2008), são as funções de um gênero que o definem como tal, e não os aspectos formais de sua estrutura.

Voltando-se para a questão do gênero “oração”, presente na lista do questionário, cabe destacar a ambiguidade com a qual o termo foi usado na questão.

Visto de fora da sua dimensão discursiva (domínio religioso), o gênero “oração” pode ser entendido como a parte de uma frase que contém um verbo (sentido gramatical), não constituindo, dessa forma, um caso específico de gênero textual, pois, para constituir um gênero, o texto precisa ter uma unidade de sentido completo, situado e definido sócio-historicamente por funções pragmáticas e retóricas, com lugar social específico e com valores recorrentes, o que não é o caso das partes de uma frase, mas das frases como um todo.

Sendo assim, é possível dizer que a ambiguidade do termo pode ter provocado nos sujeitos 2, 3 e 4 o não reconhecimento do exemplo “oração” como sendo um gênero textual. Todavia, isso não justifica a atitude desses professores por terem sido todos os exemplos da lista colocados de maneira descontextualizada, ou seja, fora do contexto discursivo de que comumente fazem parte.

A hipótese levantada para a investigação das concepções dos professores sobre gêneros textuais é a de que esses sujeitos teriam adquirido tais conhecimentos através da sua formação inicial, dos cursos de especialização, formação continuada, leituras de trabalhos e pesquisas científicas, ou mesmo, por meio da troca de experiência com colegas de trabalho, uma vez que a função que estão desempenhando dentro das escolas, ao mesmo tempo em que lhes faculta trabalhar em prol da formação linguístico-discursiva dos estudantes, exige deles atualização dos conhecimentos na área em que atuam.

Entretanto, o processo de investigação demonstrou que nem todos tiveram as mesmas formas de acesso aos conhecimentos de gêneros, pelo menos até o momento da realização da pesquisa. O Quadro 10 mostra como os sujeitos adquiriram seus conhecimentos acerca dos gêneros textuais.

Quadro 10 – Forma de aquisição dos conhecimentos sobre os gêneros textuais

Forma de acesso aos estudos de gêneros	Sujeitos			
	S1	S2	S3	S4
No curso de licenciatura.		X		
No curso de especialização.	X	X		X
Em cursos de formação continuada.	X			X
Através da leitura de textos que encontro sobre o assunto (revistas, jornais etc.)	X		X	X
Por meio de conversa informal com os colegas de trabalho.	X		X	X
Em palestras que participei	X	X		
Outros.				

De acordo com os dados apresentados no Quadro 10, todos os sujeitos afirmam ter adquirido conhecimentos sobre os gêneros textuais.

Dos quatro participantes, S1 foi o que teve mais oportunidades de acesso a tais conhecimentos, a saber: no curso de especialização do qual faz parte; em formação continuada realizada entre os anos 2007 e 2009; através de leituras sobre o tema, inclusive despertadas por interesses pessoais; por meio de conversa informal com os colegas de trabalho; e, em palestras afins.

Na sequência, destaca-se o sujeito 2 como aquele que teve três formas de acesso aos conhecimentos sobre gêneros: no curso de licenciatura concluído no ano 2005; no curso de especialização concluído no ano 2008; e, em palestras sobre o tema. Esse sujeito (S2) destaca-se como sendo o segundo componente do grupo a ter mais formas de acesso aos estudos de gêneros.

Em seguida, destacam-se os sujeitos 3 e 4 como os únicos que tiveram apenas duas formas de acesso aos conhecimentos de gêneros: o sujeito 3, através de leituras feitas por interesse pessoal e por meio de conversas informais com os colegas de trabalho; e o sujeito 4, no curso de especialização (concluído no ano 2009) e em formação continuada (realizada nos últimos três anos).

Isto pode ser um indicador de que esses sujeitos, especialmente S3 e S4, apresentam uma lacuna em sua formação e que precisam conhecer melhor os aportes teóricos que fundamentam e explicam a constituição e organização dos gêneros como objetos de estudo e de ensino-aprendizagem, ao se ter como meta a disponibilização aos estudantes de um ensino de qualidade, no âmbito da leitura, análise e produção textual, de forma que as aulas deixem de ter um caráter estritamente dogmático e aproximem-se das práticas sociais reais, pois

[...] 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” (SHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 89).

De modo geral, os gêneros textuais devem servir de megainstrumentos para o ensino, conforme orienta Schneuwly (2004), dando suporte para as atividades e servindo de referência para os estudantes.

A restrita forma de acesso aos estudos dos gêneros enfrentada pela maioria dos participantes pode explicar algumas das suas atitudes e posições diante do trabalho com os gêneros textuais (aspecto que será discutido no tópico 3.2). Mas, isso não justifica que eles

executam o seu trabalho sem os esclarecimentos necessários. O professor, entre outras atribuições da sua profissão, deve ser pesquisador e buscar sempre atualização dos seus conhecimentos e da sua prática.

3.2 COMO O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA PLANEJA E REALIZA O TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS

Entendendo-se que: a) o processo de ensino-aprendizagem deve: primeiro, estar centrado nos estudantes; segundo, dar ênfase tanto ao método quanto ao conteúdo potencialmente integrados com o contexto cultural da sociedade; b) que o ensino da língua portuguesa deve: 1) mobilizar conhecimentos sobre seu sistema e contexto de produção no qual está inserida; 2) considerar os propósitos dos interlocutores e as habilidades de linguagem com as quais se expressam e se comunicam; e que c) o desenvolvimento da leitura e da escrita ocorre através do estímulo e promoção das capacidades dos estudantes e do trabalho do professor, a abordagem interacionista e sociodiscursiva da língua argumenta que, para o pleno desenvolvimento linguístico-discursivo dos estudantes socialmente integrados no meio organizado por pré-construídos diversos, o professor deve estar atento tanto para a realidade interna e externa dos textos trabalhados em sala de aula (as características funcionais e estruturais que lhes são próprias), como também, para a compreensão de como se dá, na educação, a transmissão e aquisição desses textos (BRONCKART, 1999).

Na dimensão escolar, os estudantes devem ser levados a conhecer consciente e criticamente as formas de uso da linguagem, para que possam analisá-las quanto aos propósitos das suas regularidades. Por isso, o trabalho com os textos, e, evidentemente com os gêneros, é fonte de material rico e autêntico das práticas de linguagem vinculadas às situações de usos concretos.

Todavia, ao orientar para uma formação fundada na consciência dos atores quanto às questões pragmáticas das ações de linguagem, direcionando o ensino para o desenvolvimento dessa consciência ou competência discursiva, a proposta do ISD não prioriza apenas o contato com a diversidade textual na sala de aula, disponibilizando o acesso, a leitura e a interpretação dos diferentes textos, mas enfatiza o ensino sistematizado didaticamente no qual se explore o conhecimento implícito dos gêneros (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004).

Trabalhar com a diversidade textual na sala de aula não significa, necessariamente, trabalhar os gêneros, pois o professor pode conduzir o estudante somente para que este

manuseie os textos e os analise superficialmente, sem, contudo, explorar os aspectos linguísticos e socioculturais dos gêneros extremamente importantes para a compreensão global dos textos.

Nessa dimensão, Santos, Mendonça e Cavalcante (2007, p. 40-41) afirmam:

O mais importante, em qualquer situação de ensino de língua materna, é manter o foco nos objetivos centrais assumidos num planejamento pedagógico. Numa perspectiva de letramento, a ampliação das experiências com o mundo da escrita e com as práticas sociais por ela mediadas exige o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Assim, o trabalho com textos e a exploração da constituição dos gêneros são parceiras inseparáveis para a realização de um trabalho de qualidade já que, [...] não podemos separar um do outro, pois a textualidade se manifesta num gênero textual específico e, obviamente, os gêneros se materializam em textos.

O plano de aula é uma ferramenta muito importante para o trabalho do professor. Por meio dele, o educador pode fazer a previsão dos conteúdos que serão trabalhados, organizar as atividades que serão desenvolvidas, definir os objetivos que pretende alcançar e as formas de avaliação apropriadas para cada conteúdo e turma de estudantes.

É importante que o plano de ensino esteja articulado com o projeto pedagógico institucional e com os documentos oficiais de orientação curricular propostos pelo MEC e pelas Secretarias Estaduais de Educação, adequados e adaptados às reais necessidades dos estudantes.

De acordo com Libâneo (2001, p. 125), o projeto pedagógico "deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola", tendo em conta as características do instituído e do instituinte. Segundo Vasconcellos (1995, p 143), o projeto pedagógico

é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita re-significar a ação de todos os agentes da instituição.

Sendo assim, o projeto pedagógico dinamiza as direções do ensino, permitindo clarificar a ação educativa das instituições educacionais em sua totalidade e conduzindo os professores para a efetivação das suas intencionalidades para com a formação participativa, responsável, crítica e criativa dos estudantes.

O Quadro 11 mostra, no caso dos sujeitos pesquisados, os critérios usados para a elaboração do plano de ensino, considerando o ano letivo 2010 e as turmas de 9º ano:

Quadro 11 – Planejamento das aulas de língua portuguesa para as turmas de 9º ano

Critérios usados para elaboração do plano de ensino Disciplina: Língua Portuguesa Nível da Turma: 9º ano	Sujeitos			
	S1	S2	S3	S4
Utilização de planos anteriores sem modificação				
Sugestões do livro didático	X	X	X	X
Uso das Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental	X	X	X	X
Experiência profissional própria	X			
Material adquirido em formação continuada	X			X
Material adquirido com colegas de trabalho		X		
Não elaborei o plano de ensino até o momento				
Outros				

Com a investigação dos critérios utilizados pelos professores para planejar o ensino da língua portuguesa para as turmas de 9º ano do ensino fundamental, constatou-se a unanimidade dos quatro sujeitos em consultar as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e a adesão de todos às sugestões dos livros didáticos.

No entanto, apenas os sujeitos 1 e 4 afirmam utilizar os materiais adquiridos em formação continuada; o sujeito 2 afirma usar materiais adquiridos com os colegas de trabalho; e, apenas o sujeito 1, faz uso da experiência profissional adquirida ao longo da sua carreira pedagógica.

Todavia, ao verificar a relação dos planos de ensino elaborados para o II bimestre do ano letivo 2010 (que serão mais bem analisados nos tópicos 3.2.1 e 3.2.2 deste trabalho) com a prática em sala de aula, constatou-se que há falhas no ensino, pois o que se planeja em relação ao trabalho com os textos e com os gêneros não é o que se executa em sala de aula de língua materna.

O Quadro 12 expõe alguns dos tópicos dos planos de ensino elaborados pelos sujeitos para o ensino da língua portuguesa. Nele, foram destacados, exclusivamente, os itens que têm como foco de ensino os gêneros textuais, a fim de atender aos objetivos deste trabalho:

Quadro 12 – Plano de ensino de língua portuguesa/ II bimestre 2010.1

Sujeitos	Itens do plano de ensino referentes ao trabalho com os gêneros
S1	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Identificar as finalidades dos textos narrativos: crônicas, contos e notícias;</i> • <i>Reconhecer o relato de viagem como gênero do narrar em suas especificidades (estilo e intenção);</i> • <i>Reconhecer o Romance enquanto gênero narrativo destacando seus elementos e percebendo as diferenças nos discursos diretos e indiretos utilizados pelo autor no decorrer da narrativa;</i> • <i>Reconhecer os efeitos de sentido produzidos pela utilização de recursos não verbais (leitura de imagens);</i> • <i>Reconhecer informações centrais e secundárias em um poema;</i> • <i>Produzir textos discursivos e identificar recursos que marcam o discurso de um texto.</i>
S2	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Reconhecer os elementos constituintes do esquema narrativo do conto (personagens, cenário e desenvolvimento de um conflito);</i> • <i>Reconhecer e identificar as ideias centrais do texto;</i> • <i>Ser capaz de reconhecer as características próprias do gênero conto e ficção científica [...];</i> • <i>Ser capaz de produzir textos narrativos fazendo a descrição do cenário e das personagens, obedecendo a uma sequência descritiva e coerente.</i>
S3	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Identificar as ideias centrais dos textos;</i> • <i>Identificar as características dos interlocutores;</i> • <i>Conhecer em textos marcas típicas da modalidade oral.</i>
S4	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Identificar o objetivo dos textos estudados;</i> • <i>Identificar os fenômenos linguísticos nos textos orais;</i> • <i>Identificar as características dos textos estudados;</i> • <i>Reconhecer os esquemas constitutivos do esquema narrativo do romance;</i> • <i>Identificar sentidos e informações em imagens e outros recursos visuais;</i> • <i>Produzir textos considerando as características dos gêneros;</i> • <i>Reconhecer as características dos gêneros textuais estudados;</i> • <i>Reconhecer o tema central do texto;</i> • <i>Identificar os elementos constituintes de uma crônica: fato, tempo, espaço, personagem, narrador desfecho.</i>

De modo geral, os planos de ensino elaborados pelos sujeitos são constituídos muito mais por objetivos relacionados ao estudo da estrutura interna dos textos do que por suas características externas (ideológicas, sociocomunicativas e culturais).

No entanto, deveria haver um equilíbrio na exploração das duas dimensões (intratextuais e extratextuais), pois, nas aulas de língua portuguesa, os textos podem ser tratados tanto do ponto de vista apenas do “texto”, como exclusivamente do “gênero”. Vai depender dos objetivos a que se propõem os planos de ensino, conforme o direcionamento dado por cada professor, para cada turma e nível de ensino.

Objetivos, tais como, identificar as finalidades de um texto (S1); identificar as características próprias de um gênero (S2 e S4); identificar as características dos interlocutores (S3); e identificar a ideia central de um texto (S2, S3 e S4), bem como outros objetivos dispostos no Quadro 12, envolvem a análise do gênero e não do texto isolado e desprovido do seu contexto comunicativo e social.

Nesse sentido, pode-se dizer que os planos de aula dos sujeitos investigados contemplam tanto o universo dos gêneros, como dos textos. Porém, resta saber se os procedimentos metodológicos utilizados na prática pedagógica correspondem aos itens propostos por cada professor nos planos de ensino e se contemplam a perspectiva sociointeracionista da língua (aspecto que será discutido nos próximos tópicos).

Segundo Santos, Mendonça e Cavalcante (2007), um professor pode elaborar uma atividade de compreensão de texto para um gênero específico, “crônica”, por exemplo, sem explorar as características próprias da maioria dos textos desse gênero. Então, estará direcionando o trabalho para um enfoque linguístico visando à materialidade do texto.

Do mesmo modo, um professor pode concentrar a análise apenas na observação da estrutura textual assumida pelo gênero em cumprimento de sua função social. Então, estará abordando uma forma de análise linguística que está a serviço do gênero.

Com efeito, pode-se estar privilegiando um tipo de análise em detrimento do outro, isto é, ou trabalhar apenas o aspecto interno dos textos ou apenas o externo. E isso vai contra as diretrizes fundamentais que orientam o ensino da língua portuguesa.

Assim, para a melhoria da qualidade do ensino de língua materna, o professor deve incorporar no seu plano de ensino, e logicamente pôr em prática, atividades de linguagem nas quais o eixo norteador se concentre no equilíbrio entre a materialidade dos textos e seu funcionamento social, visto que, como afirmam Santos, Mendonça e Cavalcante (2007, p. 40) “[...] essas duas dimensões precisam ser articuladas sempre, pois os alunos devem perceber

que os aspectos socioculturais [...] e os linguísticos [...] são componentes indissociáveis na produção de sentido por meio da linguagem”.

3.2.1 Descrição das aulas observadas

Neste tópico, são apresentadas as descrições das 32 aulas observadas durante a realização da pesquisa. Para isso, utilizam-se quatro quadros nos quais são explicitadas as atividades propostas pelos professores, os procedimentos metodológicos e recursos materiais utilizados para efetivação das tarefas em sala de aula, bem como algumas informações sobre a participação dos estudantes. Os quadros foram assim organizados, tendo em vista os sujeitos e suas turmas:

- Quadro 13 – Observações das aulas ministradas por S1
- Quadro 14 – Observações das aulas ministradas por S2
- Quadro 15 – Observações das aulas ministradas por S3
- Quadro 16 – Observações das aulas ministradas por S4

Em decorrência das observações terem sido de aulas geminadas (duas horas aulas seguidas por dia, cada uma de 50 minutos de duração), os dados apresentados nos quadros se referem às informações obtidas em aulas duplas, pois as atividades propostas pelos professores eram planejadas para serem realizadas durante o tempo estimado para as duas aulas (100 minutos).

Sendo assim, procurou-se organizar os quadros por sujeito, seguindo uma numeração dupla de aulas que vai de 01 a 08, em cada turma, totalizando quatro grupos de 2h/a:

- Aulas 1 e 2
- Aulas 3 e 4
- Aulas 5 e 6
- Aulas 7 e 8

É importante salientar que as atividades intituladas como “produção de texto” ou “produção textual”, que aparecem nos quadros, se referem às produções escritas dos estudantes, uma vez que, as atividades com a oralidade ocorreram em número muito menor que as escritas e, quando aparecem nos quadros, são devidamente explicitadas.

Quadro 13 – Observações das aulas ministradas por S1

Aulas	Atividades propostas	Procedimentos metodológicos	Recursos materiais	Participação da turma
1 e 2	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura; - Produção de texto narrativo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura silenciosa (crônica de Luiz Antônio Veríssimo contida no livro didático); - Produção de texto narrativo a partir da história lida; - Exposição oral sobre o objetivo da atividade (objetivo: avaliar a escrita); - Instruções gerais para elaboração dos textos (exigências do uso da linguagem formal); - Revisão de textos (trabalho conjunto entre professor e aluno). 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro didático (Projeto Araribá, Português 8ª série, Editora Moderna, SP, 2006); - Quadro branco; - Cadernos dos estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pouco interesse na realização das tarefas; - Dispersão por meio de conversas paralelas; - Dispersão por meio do uso de aparelhos celulares na sala de aula; - Falta de atenção para com a aula.
3 e 4	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura; - Produção de texto argumentativo; - Revisão e reescrita de texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição teórica sobre a argumentação; - Leitura individual de propagandas publicitárias sobre o Dia das Mães; - Produção de texto argumentativo a partir de temas relacionados com o Dia das Mães; - Instruções gerais para elaboração dos textos (o professor dita quantos parágrafos devem ser feitos (cinco) e o que deve conter em cada um (no 1º, exposição do problema; no 2º, exposição das causas do problema; no 3º, exposição das consequências; no 4º, exposição das soluções; e, no 5º, exposição de uma mensagem final); - Solicitação da criação de um título para as produções; - Revisão de textos quanto à pontuação, ortografia, palavras repetidas, margens e paragrafação (atividade realizada pelos próprios estudantes); - Reescrita de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cadernos dos estudantes; - Quadro branco. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pouco interesse na realização das tarefas; - Dispersão por meio de conversas paralelas; - Dispersão por meio do uso de aparelhos celulares na sala de aula para a escuta de músicas e prática de jogos eletrônicos; - Exagero de barulhos na sala de aula; - Falta de atenção para com a aula.

<ul style="list-style-type: none"> - Leitura; - Produção de texto argumentativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de fragmento de texto poético – “Tecendo a manhã”, de João Cabral de M. Neto (leitura realizada pelo professor); - Discussão sobre o tema abordado na leitura; - Exposição teórica sobre o texto argumentativo; - Produção de texto argumentativo com base no tema discutido – “A união faz a força”; - Instruções para elaboração dos textos (o professor informa sobre a sequência das ideias: 1º- cite um problema que precisa ser solucionado; 2º- explique que para solucioná-lo muitas pessoas devem ajudar; 3º- como as pessoas podem ajudar; 4º- qual poderá ser o resultado dessa união); - Entrega das atividades ao professor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Xérox de texto; - Quadro branco; - Cadernos dos estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pouco interesse na realização das tarefas; - Falta de atenção para com a leitura; - Exagero de barulhos na sala de aula; - Excesso de conversas paralelas; - Dispersão por meio do uso de aparelhos celulares na sala de aula; - Falta de atenção para com a aula.
<ul style="list-style-type: none"> - Resolução de exercício escrito sobre concordância verbal; - Leitura; - Resolução de exercício escrito de interpretação textual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Distribuição de fichas xerocadas (contendo exercício sobre concordância verbal); - Resolução de exercício escrito sobre concordância verbal; - Correção coletiva do exercício com instruções sobre o assunto; - Perguntas dirigidas sobre o tema da aula; - Resolução de exercício escrito contido do livro didático (1º sobre os elementos de um debate; 2º sobre as características e significados do debate); - Debate em dupla sobre “O uso da informática” (tema extraído do texto lido no exercício anterior); - Leitura individual (texto transcrito de um debate transmitido pela TV Cultura sobre o uso da informática na educação – proposta do livro didático); 	<ul style="list-style-type: none"> - Xérox de exercício; - Livro didático; - Quadro branco; - Dicionários de Língua Portuguesa; - Cadernos dos estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interesse de alguns na realização das tarefas; - Interação com o professor na atividade de discussão oral; - Colaboração nos momentos de formação de grupos; - Exagero de barulhos na sala de aula; - Falta de atenção para com a aula.

Quadro 14 – Observações das aulas ministradas por S2

Aulas	Atividades propostas	Procedimentos metodológicos	Recursos materiais	Participação da turma
1 e 2	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura; - Montagem das partes de um texto; - Resolução de exercício escrito de interpretação textual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização da turma em grupos; - Instruções gerais sobre a atividade (o professor informa que cada grupo receberá um envelope com as peças de um quebra-cabeça para ser montado, trata-se das partes de um texto); - Montagem do quebra-cabeça (gêneros textuais envolvidos: resenha, crônica, reportagem, romance de aventura e fábula); - Leitura em voz alta para apresentação dos textos montados e para a análise da sequência das ideias ordenadas pelos grupos; - Anotação de exercício no caderno (sobre as características compositionais da narrativa e questões de interpretação de texto); - Resolução do exercício escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro branco; - Quebra-cabeça de textos; - Cadernos dos estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participação interativa; - Interesse de alguns na realização das tarefas; - Atenção para com a aula e o professor; - Adesão da turma às atividades propostas.
3 e 4	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de imagens; - Produção de narrativa de aventura, mistério ou romance. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização da turma em grupos; - Anotação no caderno a respeito da atividade do dia (produção de textos narrativos); - Instruções sobre a natureza da atividade (fins avaliativos); - Distribuição de imagens para leitura; - Leitura de imagens (com ênfase no cenário e nos personagens) para extração de temas para as produções textuais; - Produção textual em dupla de uma narrativa de aventura, mistério ou romance com base na imagem lida (o professor informa a quantidade de linhas para a elaboração das produções, 25 a 30 linhas); - Instrução para a criação de um título para as produções; - Entrega das atividades ao professor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro branco; - Cadernos dos estudantes; - Recortes de jornais e revistas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participação interativa; - Interesse na realização das tarefas; - Atenção para com a aula e o professor; - Adesão da turma às atividades propostas.

<p>5 e 6</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de texto descritivo; - Resolução de exercício escrito de interpretação textual; - Leitura de imagens; - Produção de texto descritivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização da turma em grupos; - Distribuição de dicionários da Língua Portuguesa para consulta; - Instruções sobre a primeira atividade do dia (que seria a continuação da aula anterior com o texto “Coisa da Índia”, de Raul Boop); - Resolução de exercício do livro didático sobre a interpretação do texto descritivo “Coisas da Índia”, de Raul Boop; - Leitura e análise de imagens para produção de texto descritivo; - Produção de texto descritivo com base nas imagens lidas; - Atividade em dupla para exploração de palavras sinônimas (utilizaram-se frases soltas para fazer a substituição de algumas palavras usando sinônimos); - Uso do dicionário para pesquisa de palavras sinônimas; - Troca de textos para leitura e observação das descrições feitas (os estudantes leram os textos uns dos outros); 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro didático (Projeto Araribá, Português 8ª série, Editora Moderna, SP, 2006) - Dicionários da Língua Portuguesa; - Quadro branco; - Cadernos dos estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participação interativa; - Interesse na realização das tarefas; - Atenção para com a aula e o professor; - Adesão da turma às atividades propostas.
<p>7 e 8</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação da aprendizagem por meio de prova escrita e individual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização da turma para realização da prova escrita (ordenam-se as cadeiras em fileiras); - Instruções sobre a aplicação da prova; - Anotação das questões da prova (o professor anota as questões no quadro branco e os estudantes copiam-nas numa folha de caderno); - Resolução das questões da prova; - Entrega das provas para o professor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro branco; - Cadernos dos estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participação colaborativa da turma (não houve resistência à avaliação nem barulhos que atrapalhassem).

Quadro 15 – Observações das aulas ministradas por S3

Aulas	Atividades propostas	Procedimentos metodológicos	Recursos materiais	Participação da turma
1 e 2	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo das orações subordinadas adjetivas; - Resolução de exercício escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição teórica sobre as orações subordinadas adjetivas restritivas e explicativas por meio de frases soltas; - Exploração do conteúdo com perguntas dirigidas e anotações no quadro branco; - Instrução normativa sobre frases, orações, períodos, verbos, concordância verbal e classificação das orações; - Resolução de exercício escrito sobre o conteúdo (atividade do livro didático); - Correção coletiva do exercício escrito fazendo-se também perguntas dirigidas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro didático (Português: linguagens, William Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães. 8ª série, Editora Atual, SP, 2006); - Quadro branco. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pouca interação dos estudantes com o professor; - Dificuldades de assimilação do conteúdo; - Desestímulo de alguns estudantes.
3 e 4	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de texto; - Leitura e apresentação das produções textuais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração individual de uma lista de palavras soltas escolhidas pelos estudantes a partir da palavra-motivação “fome”; - Leitura e apresentação das listas elaboradas; - Anotação no quadro branco das palavras escolhidas pelos estudantes; - Elaboração de outra lista de palavras soltas a partir das palavras-motivação já anotadas no quadro; - Leitura compartilhada da segunda lista de palavras; - Produção textual de uma narrativa a partir da escolha de seis palavras da segunda lista (nessa produção os estudantes deveriam incluir as seis palavras escolhidas, contextualizando-as na história); - Leitura e apresentação oral das produções textuais dos estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro branco; - Cadernos dos estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participação interativa da turma no início da aula; - Dificuldades de alguns estudantes em relação a como iniciar a produção textual; - Resistência de alguns em ler suas produções.

5 e 6	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de texto; - Confecção de cartazes sobre o Dia dos Namorados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização da turma em grupos; - Produção de texto sobre o Dia dos Namorados (não houve determinação de um gênero específico, por isso alguns estudantes fizeram mensagens, outros frases, poemas, acrósticos etc.); - Instruções sobre a atividade do dia (confeccionar cartazes com o tema “Dia dos Namorados”, neles, os estudantes deveriam anexar os textos produzidos e usar a criatividade na arte da decoração); - Instruções gerais sobre o destino dos cartazes (seriam afixados no corredor da escola em homenagem aos “namorados”; não seria necessária a identificação dos grupos nos cartazes). 	<ul style="list-style-type: none"> - Folhas de cartolina; - Canetas hidrográficas coloridas; - Recortes de revistas; - Tesoura e cola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participação colaborativa da turma; - Interesse na realização das tarefas; - Atenção para com a aula e o professor; - Adesão dos grupos às atividades propostas.
7 e 8	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação da aprendizagem por meio de prova escrita e individual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização da turma para realização da prova escrita (ordenam-se as cadeiras em fileiras); - Instruções sobre a aplicação das provas; - Entrega das provas para os estudantes; - Resolução das questões da prova; - Entrega das provas para o professor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Provas xerocadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participação colaborativa da turma (não houve resistência à avaliação).

Quadro 16 – Observações das aulas ministradas por S4

Aulas	Atividades propostas	Procedimentos metodológicos	Recursos materiais	Participação da turma
1 e 2	<ul style="list-style-type: none"> - Participação colaborativa da turma (não houve resistência à avaliação). 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização da turma em grupos; - Distribuição de crônicas para os grupos (material xerocado; cada grupo recebeu três crônicas que eram diferentes das crônicas dos outros grupos); - Explicitação de instruções gerais sobre o objetivo da atividade (objetivo: exploração das características composicionais do gênero crônica); - Leitura das crônicas (os componentes dos grupos liam e repassavam os textos para os colegas); - Anotação no quadro branco dos elementos narrativos que devem ser observados nas crônicas lidas (foco narrativo, personagens, tom narrativo, enredo final, desfecho, espaço e tempo da narrativa). 	<ul style="list-style-type: none"> - Textos xerocados; - Quadro branco; - Cadernos dos estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pouco interesse na realização das tarefas; - Dispersão por meio de conversas paralelas; - Dispersão por meio do uso de aparelhos celulares na sala de aula; - Falta de atenção para com a aula.
3 e 4	<ul style="list-style-type: none"> - Produção textual de crônicas; - Revisão de textos; - Leitura e apresentação das produções; - Reescrita das produções. 	<ul style="list-style-type: none"> - Instruções gerais sobre as atividades propostas (produção, revisão e reescrita de textos do gênero crônica, que devem apresentar todas as características composicionais de um texto narrativo); - Produção textual de crônicas a partir de temas relacionados com a leitura de contos lidos em aulas anteriores (o professor orienta para a abordagem de temas associados à realidade social); - Revisão dos textos produzidos (trabalho conjunto entre professor e estudante – não foi possível revisar todas as produções nessas aulas, por isso não foram feitas as apresentações e reescritas). 	<ul style="list-style-type: none"> - Cadernos dos estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pouco interesse na realização das tarefas; - Dispersão por meio de conversas paralelas; - Dispersão por meio da entrada e saída dos estudantes da sala de aula; - Falta de atenção para com a aula; - Pouca participação nas tarefas.

<p>- Leitura; - Resolução de exercício escrito sobre a construção de personagens.</p>	<p>- Leitura de conto “A jarra que pensa”, de Antônio Calado (narrativa com diálogo); - Resolução de exercício escrito sobre a construção de personagens em textos narrativos (atividade do livro didático); Observações: o exercício enfocava tarefas como: a) identificação dos personagens do diálogo; b) identificação dos tipos de narradores; c) identificar falas próprias do locutor e interlocutor; d) caracterizar os tipos de diálogos; e) identificar os tipos de discursos direto e indireto; f) identificar a voz do narrador.</p>	<p>- Livro didático (Leitura do mundo, Norma Discini e Lúcia Teixeira. SP, Editora do Brasil, 1999).</p>	<p>- Pouco interesse na realização das tarefas; - Falta de atenção para com a leitura; - Exagero de barulhos na sala de aula; - Excesso de conversas paralelas; - Dispersão por meio do uso de aparelhos celulares na sala de aula; - Falta de atenção para com a aula.</p>
<p>- Leitura; - Produção textual de uma crônica.</p>	<p>- Organização da turma em grupos; - Distribuição de uma charge com o título “Ronaldo”, assinado pelo autor Rodrigo (textos xerocados); - Leitura e análise crítica da charge; - Discussão em grupo sobre o tema central da charge (A copa do Mundo); - Socialização das ideias dos grupos com toda a turma; - Produção de uma crônica a partir das ideias discutidas em grupo sobre a charge lida (atividade não concluída nessas aulas).</p>	<p>- Xérox de textos; - Cadernos dos estudantes.</p>	<p>- Interesse de alguns na realização das tarefas; - Interação com o professor na atividade de discussão oral; - Colaboração nos momentos de formação de grupos; - Exagero de barulhos na hora de escrever; - Falta de atenção de alguns para com a</p>

5 e 6

7 e 8

3.2.2 Perfil da prática pedagógica

Apoiando-se nos dados apresentados nos Quadros 13, 14, 15 e 16, com as descrições das aulas observadas, foi possível traçar um perfil da prática pedagógica dos professores aqui investigados. Para isso, percorre-se sobre os tópicos que organizam as colunas dos quadros fazendo-se os seguintes comentários:

A) Quanto às atividades propostas e aos procedimentos metodológicos utilizados

As atividades propostas para o trabalho com a língua variam entre leitura, produção de textos escritos, revisão e reescrita de textos, exercícios de interpretação textual (tanto dos livros didáticos como organizados pelo professor), exercícios de análise linguística e provas escritas (para avaliação da aprendizagem dos estudantes).

É possível perceber que, diante dos quatro eixos de língua portuguesa “leitura, produção textual, análise linguística e oralidade”, apresentados pelos PCNs para o trabalho com a língua na sala de aula, apenas os três primeiros são contemplados nas atividades planejadas pelos professores.

A oralidade parece não ser enfatizada nas aulas como uma atividade necessária e importante para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos estudantes e não aparece explicitamente nos planos de ensino dos professores (Quadro 12).

Nos momentos em que a oralidade é realizada nas aulas, não recebe um enfoque para as características que lhes são peculiares e que contribuem para a formação linguístico-discursiva dos estudantes, sendo abordada apenas em alguns momentos de realização das tarefas, como apresentação oral de produções textuais feitas em sala de aula, debate em dupla para fins de complemento de atividade do livro didático e discussões temáticas para compreender um assunto determinado.

De acordo com as OTMs, o trabalho com a oralidade no ensino fundamental deve orientar os estudantes a identificar as relações entre linguagem oral e linguagem escrita e suas relações de independência, de dependência e de interdependência. Assim, podem-se contemplar os seguintes aspectos:

- Adequação às condições de produção e de recepção dos diferentes gêneros textuais orais;
- Escuta atenta e respeitosa dos mais diferentes tipos de interlocutores;

- Identificação dos interlocutores e seus respectivos papéis em situação de comunicação oral;
- Identificação de expressões verbais que indicam atitudes e postura de polidez;
- Reconhecimento das diferentes estratégias argumentativas usadas na interação oral;
- Observação dos efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não-verbais;
- Exploração da contribuição dos aspectos paralinguísticos na construção dos sentidos do discurso oral;
- Reconhecimento do papel da entonação e de outros recursos suprasegmentais na construção do sentido e das intenções pretendidos;

No geral, as atividades de leitura promovidas pelos sujeitos visam à extração de temas para produções escritas, interpretação das ideias dos autores, conhecimento de determinado assunto e cumprimento de tarefas didáticas, como ler para responder exercícios ou para apresentar um texto produzido em sala. Não há ocasiões em que essa atividade tenha sido promovida pelo simples prazer em ler, deixando para trás a oportunidade de despertar nos estudantes a prática e o gosto pela leitura.

Comparando o tratamento dado pelos professores às atividades de leitura, tendo em vista o conjunto de oito aulas ministradas e enfocando-se o trabalho com a reflexão crítica e com as relações que podem ser estabelecidas entre os interlocutores, pode-se constatar que:

- S1 – destaca-se apenas nas aulas 05 e 06, por expandir a leitura para dimensões extra-textuais, aproximando o contexto da leitura para a realidade dos estudantes (ao trabalhar o texto “Tecendo a manhã”, de João Cabral de M. Neto, o professor abriu espaço para discussão do tema central relacionando-o a situações sociais atuais); nas outras aulas, a leitura é realizada para o cumprimento de tarefas didáticas, sem reflexão crítica e sem serem levadas em consideração as relações entre os interlocutores;
- S2 – realiza atividades de leitura voltadas para o cumprimento de tarefas didáticas, apenas; em nenhum momento, privilegiou-se a construção de sentido dos textos, a reflexão crítica dos mesmos e as relações entre os interlocutores;
- S3 – utiliza a leitura como pretexto para ensinar gramática, sem contextualização das atividades, ampliação para discussão crítico-reflexiva e

reconhecimento das relações entre os interlocutores;

- S4 – promove a leitura de textos diversos, mais pela exploração das características internas e estruturais do que pela construção de sentidos, relações entre interlocutores e reflexão crítica sobre o tema.

Em relação às atividades de escrita, pode-se observar maior ênfase na realização de produções individuais a partir de temas extraídos da leitura de outros textos. Há um enfoque para a revisão e reescrita dos textos, entretanto, essas atividades se estabilizam ora no domínio do professor, que corrige sozinho as produções, ora no domínio dos estudantes, que são forçados a corrigirem sozinhos seus próprios textos (fato que poderia ter um lado positivo se não fossem cobradas apenas a correção ortográfica e gramatical dos textos).

Na maioria das vezes, solicitam-se dos estudantes produções de redações escolares, com base em textos narrativos, argumentativos e descritivos. Entretanto, as características dos gêneros textuais solicitados não são previamente trabalhadas, ensinadas ou enfatizadas. Aliás, a noção de gênero escolar parece obscura entre os professores, pois se exige dos estudantes a produção de um texto narrativo, por exemplo, sem a contextualização das condições de produção e circulação do gênero, estabelecidas, num caso como este, entre o professor (leitor) e os estudantes (autores), levando esses jovens a realizarem uma atividade meramente escolarizada e descontextualizada do ponto de vista sociocomunicativo. Dessa forma, as atividades escolares de produção textual não se aproximam de contextos comunicativos reais, nem são direcionadas para isso (mesmo sabendo que essa tarefa é de difícil realização).

Nota-se que as condições de produção e circulação textuais são quase que totalmente deixadas para trás. Não se privilegia aspectos como “para quem”, “quando”, “sobre o que”, “com que objetivo”, “em que suporte” etc., características essas, que ajudariam os estudantes a tomarem decisões diante de suas produções e a definirem o gênero textual adequado para os contextos sociocomunicativos em que estão envolvidos.

Observa-se, pelo menos em parte, uma tendência dos professores em conduzirem suas propostas de produção de texto para a abordagem dos gêneros, visto que os estudantes escrevem crônicas, narrações, descrições, argumentações, mensagens, poemas, acrósticos, frases românticas, narrativas de aventura, de mistério e de romance, entre outros, muito embora esses gêneros sejam tratados apenas como objetos de ensino, privilegiando-se os temas e a escrita formal, e excluindo-se os aspectos contextuais, ideológicos e sociocomunicativos próprios dos gêneros textuais.

Comparando-se a prática pedagógica dos professores, tendo em vista novamente as

oito aulas observadas e enfocando-se, agora, o trabalho com a escrita na sala de aula, é possível perceber que:

- S1 – enfoca a produção de narrativas e argumentações; exige o uso da linguagem formal nas produções; dita regras para a elaboração dos textos, mencionado a quantidade de parágrafos que o texto deve ter e o que deve conter em cada um; privilegia, nas revisões, a aplicação das regras gramaticais, de pontuação e ortografia, margens, paragrafação e coesão textual, desprovendo-se de orientações para com as funções e intencionalidades discursivas dos gêneros trabalhados (os estudantes participam das correções junto com o professor); o trabalho de reescrita apoia-se na expressão conhecida como “passar o texto a limpo”;
- S2 – enfoca a produção de narrativas e descrições com temas relacionados a leituras prévias, mas, sem a exploração das características sociocomunicativas dos gêneros textuais; nas revisões, privilegia o código escrito e a adequação à proposta da atividade (os estudantes não participam da correção junto com o professor); não há enfoque para o trabalho com a reescrita dos textos;
- S3 – promove produções escritas descontextualizadas, utilizando listas de palavras soltas para serem inseridas nos textos dos estudantes; solicita a produção de diversos gêneros (mensagens, frases, poemas, acrósticos etc.), mas não faz um trabalho voltado para a exploração das características próprias desses gêneros (como as condições de interlocução); não há menção para a revisão de textos nem para atividades de reescrita;
- S4 – destaca-se no trabalho com a escrita, por dar ênfase à contextualização das produções através da escolha de temas atuais e relacionados à realidade social dos estudantes, porém, quanto ao tratamento dado (em sala de aula) ao gênero solicitado (crônica), nota-se que esse professor também não contempla as dimensões sociocomunicativas, de circulação e propósitos do gênero, restringindo-se aos aspectos da sequência textual “narração”.

Sabe-se que as ações de linguagem, “produção, compreensão, interpretação e/ou memorização [...] de textos” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004), ocorrem via gêneros textuais e

que o ensino de língua deve formar o estudante para a maestria em relação aos modelos preexistentes (BRONCKART, 2004 *apud* CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2006), para que eles sejam capazes de se posicionar coerentemente diante dos gêneros que lhes aparecem. Todavia, da maneira como as atividades de leitura e produção textual são trabalhadas pelos professores nas aulas de língua portuguesa, essa maestria ou autonomia dos estudantes diante dos usos da língua em situações sociais está longe de ser alcançada.

O fato de os gêneros textuais não serem devidamente trabalhados nessa disciplina, tanto nas atividades de leitura como nas de escrita, desencadeia inúmeras preocupações que vão desde a formação e conhecimento desses professores e prováveis correlações no trabalho que realizam, até a qualidade do ensino e formação dos estudantes para o mundo letrado.

B) Quanto aos materiais didáticos

Os materiais didáticos usados nas aulas observadas estão entre livros didáticos, textos xerocados, quadro branco, cadernos dos estudantes, dicionário de língua portuguesa, alguns recortes de jornais e revistas e quebra-cabeças confeccionados pelo professor. Acredita-se que outros materiais didáticos poderiam enriquecer as aulas, todavia uma “boa” aula não depende da quantidade desses recursos e sim da qualidade e da forma como são utilizados. A qualidade dos livros didáticos não é discutida neste trabalho, devido ao foco temático e aos objetivos da pesquisa (que estão voltados para a prática do professor), mas, sem dúvida, merece destaque em estudos que envolvam o tema.

C) Quanto à participação das turmas

A participação das turmas nas aulas de língua portuguesa é bastante insatisfatória do ponto de vista didático-pedagógico. Reconhece-se que a maioria dos estudantes demonstra pouco interesse em estudar e realizar as atividades propostas. Embora alguns se esforcem para interagir com os professores e colaborar no andamento das aulas, muitas vezes são atrapalhados pelos colegas da turma.

No geral, as turmas atrapalham as aulas com conversas paralelas, barulhos, movimentos de entrada e saída excessiva da sala de aula e uso de aparelhos celulares para a escuta de músicas e prática de jogos eletrônicos. Há dispersão dos estudantes principalmente nas horas de leitura e produção de texto. As razões que levam os estudantes a se comportarem dessa forma podem ser diversas, mas o aprofundamento dessa investigação não foi aqui

realizado por não constituir objetivo desta pesquisa.

Nos próximos tópicos (3.2.3 e 3.2.4), a prática pedagógica será mais bem discutida, fazendo-se as relações entre os dados obtidos por meio das observações das aulas e as informações adquiridas através dos questionários. No decorrer da discussão, retomam-se alguns pontos já comentados nas análises das descrições, porém na correlação com os dados do questionário.

3.2.3 Ênfase no ensino da leitura e produção textual

De acordo com a perspectiva do ISD, o ensino de língua deve orientar para a análise e interpretação de textos, vinculando-os às situações de usos concretos e direcionando o ensino para uma formação significativa dos estudantes. Do mesmo modo, a produção textual deve ser conduzida para uma formação autônoma e condizente com as reais necessidades de comunicação diante dos desafios sociais que os usuários da língua enfrentam no seu cotidiano, uma formação que prepare os estudantes para agirem conscientemente no mundo através da linguagem.

O trabalho na sala de aula, como defende Bazerman (2007), seja de leitura ou escrita, deve dar vida à agência dos estudantes e mostrar o quão a escrita e o domínio da linguagem são significativos para sua cidadania, prática do letramento e inserção social.

A proposta do autor para a realização desse trabalho é a de que se planeje o ensino com base em sequências didáticas, integrando oralidade e escrita como modalidades que se encontram no mesmo nível de dificuldades, pois o trabalho com as sequências evidencia a articulação entre as produções de gêneros textuais e os diversos domínios discursivos em que a língua se realiza. Além disso, as sequências didáticas, sob uma perspectiva textual, apontam para o tratamento dos problemas da textualidade incutidos nos gêneros, como as questões gramaticais, sintáticas e ortográficas, que são importantes para o desenvolvimento da autonomia do potencial expressivo e comunicativo dos estudantes.

Nesse contexto, o principal objetivo da leitura é que o leitor, por meio da interação com o texto a que está submetido, assuma uma posição ativa frente à realidade que o cerca, respondendo criticamente às expectativas do texto lido e atuando consciente e positivamente nas relações com o mundo social. Visão essa que parece ser compreendida pelos sujeitos aqui investigados, visto que todos eles apresentam uma concepção de leitura articulada com o propósito sociointerativo dessa atividade, como mostra o Quadro 17. Porém, na prática,

observa-se que o trabalho com a leitura é um pouco diferente do ora se afirma.

Quadro 17 – Concepção dos sujeitos sobre leitura

Concepção de leitura	Sujeitos			
	S1	S2	S3	S4
Processo de decodificação dos signos verbais.				
Atividade de extração de mensagem.				
Atividade interativa e sociocomunicativa.	X	X	X	X

Os dados do Quadro 17 revelam que a concepção de leitura, vista como uma atividade interativa e sociocomunicativa, se contrapõe à ideia de atividade de extração de mensagem ou de processo de decodificação dos signos verbais, o que permite dizer que os professores possuem, teoricamente, consciência das funções e propósitos da leitura na nossa vida.

Nesse sentido, supõe-se que a leitura está sendo tomada como uma condição básica para formar sujeitos devidamente preparados para se inserir na sociedade e exercitar sua cidadania, participando criticamente da construção da história de seu povo, formulando seus próprios critérios para se questionar como sujeito no seu ato de pensar, sentir e atuar, ultrapassando a fronteira da cultura local e abrangendo outras dimensões socioculturais.

Porém, na prática em sala de aula, observa-se que a atividade leitora é utilizada pelos sujeitos investigados apenas como influenciadora da escrita (ao se propor aos estudantes que produzam textos escritos com base em leituras pré-definidas) e como atividade de revisão da estrutura interna dos textos (como a correção da pontuação, ortografia, conjugação verbal e concordância).

Esses procedimentos didáticos, dos quais se fala no parágrafo anterior, não enfatizam as funções sociais da leitura, o desenvolvimento da criticidade dos estudantes, os aspectos sociointerativos inerentes aos textos, a relação entre os interlocutores, a construção e exploração dos sentidos, o interesse pela leitura, nem a discussão e socialização das ideias, o que desfavorece também o trabalho com a exploração dos gêneros textuais, uma vez que, a leitura conduz à compreensão dos textos que são organizados em algum tipo de gênero.

Desse modo, os resultados apontam para a necessidade de mudança em relação ao tratamento dado à leitura por parte dos professores, com vistas à eficácia de um trabalho mais promissor com o desenvolvimento da compreensão, construção de sentido e inferência no partilhamento de conhecimentos intersubjetivos ocorridos no processo da leitura.

Quadro 18 – O trabalho com a leitura na sala de aula

Sujeitos	Objetivos com os quais se trabalha a leitura	Aspectos que norteiam o trabalho com a leitura	Instrumentos usados para avaliar as habilidades de leitura dos estudantes
S1	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração da compreensão e da construção de sentidos; • Desenvolvimento da reflexão crítica dos estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de textos que despertem o interesse dos estudantes; • Participação interativa entre os interlocutores do texto (escritor e leitor); • Associação dos textos escolhidos às práticas de leitura cotidiana dos estudantes; • Ênfase às funções sociais da leitura; • Leitura de textos do livro didático; • Leitura de textos de fontes diversas, como jornais, revistas e outros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercício escrito sobre leitura; • Exercício de interpretação textual; • Atividade em voz alta e individual dando ênfase à prosódia.
S2	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração da compreensão e da construção de sentidos; • Desenvolvimento da reflexão crítica dos estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de textos que despertem o interesse dos estudantes; • Participação interativa entre os interlocutores do texto (escritor e leitor); • Leitura de textos do livro didático; • Leitura de textos de fontes diversas, como jornais, revistas e outros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercício de interpretação textual.
S3	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração da compreensão e da construção de sentidos; • Desenvolvimento da reflexão crítica dos estudantes; 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de atividades diversificadas; • Uso de textos que despertem o interesse dos estudantes; • Participação interativa entre os interlocutores do texto (escritor e leitor); • Leitura de textos do livro didático; • Leitura de textos de fontes diversas, como jornais, revistas e outros; • Leitura de textos trazidos pelos estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercício escrito sobre leitura; • Exercício de interpretação textual; • Atividade em voz alta e individual dando ênfase à prosódia.
S4	<ul style="list-style-type: none"> • Extração de conteúdos sistemáticos; • Exploração da compreensão e da construção de sentidos; • Desenvolvimento da reflexão crítica dos estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de textos que despertem o interesse dos estudantes; • Associação dos textos escolhidos às práticas de leitura cotidiana dos estudantes; • Ênfase às funções sociais da leitura; • Leitura de textos de fontes diversas, como jornais, revistas e outros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercício escrito sobre leitura; • Exercício de interpretação textual.

Considerando a ação didática de S1, durante as oito aulas observadas, verifica-se que a leitura é usada como atividade de extração de temas para produções escritas dos estudantes e para fins de resolução de exercícios de compreensão e interpretação propostos pelo livro didático, sem enfoque para a reflexão crítica, para as funções sociais dos textos e para a participação interativa entre os interlocutores.

Em apenas duas atividades (Quadro 13, aulas 2 e 3; 4 e 5) promovidas por S1, no conjunto de oito aulas ministradas, apontou-se para o tratamento da leitura como ação significativa e interativa, associando-a à cidadania. Nessas atividades, foram levantadas discussões orais sobre o conteúdo dos textos lidos aproximando-os da realidade sociocultural dos estudantes – um dos temas tratados era sobre o dia das mães, o outro, sobre os problemas sociais da comunidade local.

Dessa forma, pode-se dizer que S1 trabalha a leitura muito mais em favor de objetivos didáticos descontextualizados das práticas sociais, do que sob o enfoque sócio-histórico e discursivo das ações comunicativas, quando, na verdade, deveria priorizar este último como fator que favorece ao letramento e à formação cidadã.

Em relação a S2, verifica-se que a leitura visa à exploração das características estruturais dos textos, sem direcionamento para a construção de sentidos e para a reflexão crítica.

Atividades como ordenar as partes soltas de uma narrativa, ler imagens fora do contexto de uso e ler textos para extrair a ideia central de maneira mecânica e isolada não condizem com a concepção de leitura como atividade interativa e sociocomunicativa, tampouco com a perspectiva dos gêneros textuais. Ademais, os instrumentos usados para avaliar as habilidades de leitura dos estudantes (conforme mencionado no Quadro 18), por mais variados que sejam, não priorizam a dialogicidade na relação entre os interlocutores, visto que a leitura em sala de aula não parece ter esse objetivo como um dos focos do ensino-aprendizagem.

Quanto ao trabalho desenvolvido por S3, nota-se que a leitura segue um caráter dogmático, preso à estrutura interna dos textos, sendo utilizada como pretexto para explorar o sistema da língua a partir de frases soltas e descontextualizadas, desprovidas de interação.

Há demasiada atenção para as regras gramaticais contidas nos textos e extrema escassez quanto às suas significações contextuais.

Aos estudantes é solicitado que identifiquem nos textos as regularidades do sistema de escrita com vistas à memorização de regras e sua reprodução.

Em relação ao trabalho realizado por S4, verifica-se que, em alguns momentos, a leitura é promovida apenas para que os estudantes conheçam os textos, sem maiores pretensões. Porém, o objetivo que prevalece nas atividades de leitura apontam para a exploração das características composicionais dos textos, sem destaque para a flexibilidade e criticidade, assim como pode ser constatado em todos os casos observados nesta pesquisa.

Através da observação das aulas, pôde-se perceber, de modo geral, a utilização de textos variados para as atividades de leitura, como crônicas, contos, fábulas, anúncios, charges, poemas, resenhas, reportagens e romances de aventuras. Esse fato favorece o acesso dos estudantes à diversidade textual. Entretanto, somente o acesso ao acervo textual disponível no mundo letrado não é suficiente para a compreensão e apropriação global dos textos. É preciso levar os estudantes a compreender os gêneros a que os textos se moldam e ganham sentido, seus recursos contextuais, sociais e culturais.

O estudante terá mais facilidade de identificar e produzir os mais diferentes gêneros, compreendendo-os em situações concretas de uso, na comunidade ideológica ao qual o gênero pertence, transportando-se para o grupo social próprio do gênero, e interagindo com o grupo por meio de práticas de linguagem adequadas, no meio social e nas situações dialógicas e interativas de comunicação. Aprendemos novos gêneros através da imersão em situações sociais até mesmo sem instrução explícita (DEVITT, 2004). Mas, considerando o papel da escola no contexto educacional, é nas atividades de leitura e produção de textos que esse conhecimento é (ou deveria ser) sistematizado e ensinado com rigor.

Nesse sentido, todas as ações didático-pedagógicas precisam estar articuladas com uma meta-consciência dos aspectos fundamentais dos gêneros, que deve ser usada como estratégia de aprendizagem, no lugar das características estáticas, pois suporta maior distância no tempo entre o aprendizado e seus usos.

Há de se considerar, como afirma Marcuschi, L. A. (2008, p 228), que “ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo”, ou seja, um mesmo texto, escrito ou oral, pode ser compreendido de diversas formas, por diferentes leitores, a cada vez que é lido, podendo haver divergências inter- ou intrapessoal na sua compreensão.

A noção de leitura, sob a perspectiva da interação, como defende Marcuschi, L. A. (2008), assegura que a atividade de compreensão envolve interação, trabalho conjunto e habilidades, pois “compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade” (MARCUSCHI, L. A., 2008, p. 230).

Com efeito, o leitor deve atuar como parte integrante da realidade social e não como indivíduo que age individualmente sobre o texto. Ele deve operar, respectivamente, sobre assuntos e situações socioculturais em que os textos se inserem, considerando sempre as relações sociointerativas existentes entre os produtores e os leitores/ouvintes (que constroem sentidos na colaboração mútua com base em atividades inferenciais).

No âmbito geral das práticas didáticas aqui analisadas, constata-se que o trabalho dos professores investigados frente às questões de linguagem está apoiada em concepções ainda rígidas, sendo considerada como atividade cognitiva, que serve apenas para expressar o pensamento, e a língua, como um sistema absoluto de regras.

Veja-se, agora, no caso das produções textuais, como o trabalho é planejado e desenvolvido.

Quadro 19 – O trabalho com a produção textual na sala de aula

Sujeitos	Aspectos que norteiam o trabalho com a produção textual	Instrumentos usados para avaliar das habilidades de escrita dos estudantes
S1	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de atividades diversificadas; • Escolha de temas diversificados e atuais; • Utilização da leitura como influenciadora da escrita; • Trabalho com revisão de textos; • Trabalho com re-escritura de textos; • Produção a partir de tipologias diferenciadas; • Ênfase em gêneros do cotidiano dos estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Testes e provas; • Produção individual; • Produção em grupo.
S2	<ul style="list-style-type: none"> • Escolha de temas diversificados e atuais; • Trabalho com revisão de textos; • Ênfase em gêneros do cotidiano dos estudantes; • Produção textual livre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Testes e provas; • Produção individual.
S3	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de atividades diversificadas; • Escolha de temas diversificados e atuais; • Utilização da leitura como influenciadora da escrita; • Ênfase em gêneros do cotidiano dos estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Testes e provas; • Produção individual; • Produção em grupo.
S4	<ul style="list-style-type: none"> • Escolha de temas diversificados e atuais; • Utilização da leitura como influenciadora da escrita; • Ênfase em gêneros do cotidiano dos estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Testes e provas; • Produção individual.

Em uma de suas aulas (Quadro 13, Aulas 1 e 2), S1 escolheu uma crônica do autor

Luis Fernando Veríssimo para ser lido em sala de aula. O texto, contido no livro didático, narra a história de duas amigas que, no passado, tinham feito um pacto para se re-encontrarem após vinte anos de vida. A pedido do professor, os estudantes deveriam escrever um texto narrativo contando como poderia ter sido o re-encontro entre essas duas amigas, sem alterar as características das personagens apresentadas no texto lido.

O que se pode observar em relação a esse procedimento é que a leitura foi usada como influenciadora da escrita, ou seja, leu-se para obter o tema da produção, sem ter havido uma reflexão crítica mais ampla a respeito do texto lido, o que poderia favorecer bastante o trabalho com a leitura e a produção escrita dos estudantes. Quanto ao tratamento dado ao gênero crônica usado na atividade de leitura, pode-se inferir que não foram exploradas, no processo da leitura, as características sociocomunicativas que são próprias do gênero. Mesmo não sendo objetivo do professor ensinar o gênero crônica, a exploração dos propósitos comunicativos, pelo menos, enriqueceria a atividade de leitura, já que para compreender bem um texto é necessário levar em consideração as condições de produção e recepção do mesmo.

O trabalho com a produção escrita, por sua vez, recebeu um enfoque na estrutura linguística e na tipologia narrativa, não havendo um direcionamento para a exploração das características e intencionalidades comunicativas do gênero escolar solicitado (narração). É possível perceber também, que nada foi mencionado a respeito do gênero escolar “narração”, tampouco a atividade foi anteriormente contextualizada em relação às condições de produção, circulação e intencionalidades discursivas. A produção textual foi solicitada apenas para fins avaliativos (conforme os dados observados nas aulas 1 e 2 de S1 – Quadro 13), por meio da qual seriam observados os aspectos do emprego da língua escrita.

Assim, o trabalho com o desenvolvimento da escrita, de acordo com a prática de S1, é feito a partir da busca por uma “boa escrita”, pois aos estudantes foram cobradas produções “bem escritas” (palavras de S1), sem qualquer referência extratextual. O texto é visto como um conjunto de unidades linguísticas (palavras, frases e períodos) que servem para expressar o pensamento.

Nas aulas 03 e 04 (Quadro 13), S1 solicitou aos estudantes que escrevessem um texto argumentativo, porém, não preparou a turma para atender às características do gênero escolar em questão. O tema da produção deveria ser extraído de uma charge cujo texto dizia: “*Papai Noel, Coelhinho da Páscoa... Panaca! Daqui a pouco vai dizer que mãe existe.*”; ou de um dos anúncios que seguem: 1- “*Shopping mães!*”; 2- “*Dia das mães*”; 3- “*Mães, dê um presente*”. A partir da compreensão da charge ou da escolha de um dos anúncios, os

estudantes estariam livres para decidir qual o tema da sua produção, contanto que não fugissem do tema central apresentado pelo professor, o dia das mães.

Nessa aula, S1 exigiu dos estudantes que, no momento da produção, não usassem termos da oralidade porque, na sua concepção, texto escrito tem que ser formal. Em seguida, anotou na lousa a quantidade de parágrafos que a produção deveria ter (cinco) e o que deveria ser exposto em cada um: “1º) *exposição do problema*; 2º) *as causas do problema*; 3º) *as possíveis consequências*; 4º) *sugestões de solução*; e 5º) *mensagem para o leitor*”.

Com esses procedimentos pode-se afirmar que S1 nega aos estudantes a possibilidade de diálogo com os autores, impedindo o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva da turma diante das atividades de leitura. Ademais, as orientações para a produção escrita se apoiam em estratégias didáticas formalistas de reprodução de modelos prontos, atendo-se aos tipos textuais e excluindo-se as dimensões discursivas, ideológicas e contextuais dos gêneros.

Na sequência das suas atividades, S1 promove a revisão e re-escritura das produções textuais, porém com fins avaliativos e de cumprimento de tarefas didáticas. Os temas usados para nortear as produções eram extraídos de outros textos, cuja leitura se reduziu apenas a esse propósito.

Os dados do Quadro 19 demonstram que S1 diz planejar o trabalho com a produção textual com base nos gêneros do cotidiano dos estudantes, mas o que se observa, na prática, é a utilização de uma diversidade de textos, sem que o gênero e os aspectos extratextuais sejam explorados.

Reportando-se para a prática de S2, verifica-se que as atividades de produção textual também se detêm na exploração do código escrito, ou seja, na aplicação da norma culta da língua, excluindo-se espaço para a discussão dos seus usos e funções.

As atividades de escrita propostas por S2, durante as oito aulas observadas, foram: produção de uma narrativa descritiva a partir de uma imagem; texto descritivo a partir dos elementos composicionais de uma dada imagem; e reprodução de texto do livro didático para substituir algumas expressões por palavras sinônimas.

Verifica-se que S2 orienta para a re-escritura dos textos, mas a revisão é feita pelo professor sem a participação dos estudantes. Esse fato não favorece o desenvolvimento da aprendizagem em relação às práticas de linguagem escrita, podendo desestimular os estudantes diante das futuras produções.

Há também a orientação do professor para a troca de textos entre os colegas, afim de conduzir a leitura para a comparação das diferentes versões dos textos produzidos. Por fim,

não houve um direcionamento para o trabalho com a exploração dos gêneros textuais, nem ênfase na revisão conjunta dos textos, entre professor e estudante.

No caso de S3, é possível observar que as atividades de produção escrita são extremamente mecânicas e presas ao tradicionalismo. O professor pediu aos estudantes que anotassem numa folha de papel as palavras que lhes viessem à cabeça a partir da palavra-chave “fome”. Para isso, ele fez a seguinte pergunta-motivação: “*Qual é a primeira coisa que vocês pensam quando ouvem a palavra fome?*” Em seguida, a atividade continua com o seguinte comentário do professor: “*Quando ouvimos uma palavra, várias outras se associam a ela*”.

Nesse momento, o professor anotou na lousa todas as palavras sugeridas aleatoriamente pelos estudantes, os quais reproduziram-nas em seus cadernos e escreveram ao lado delas outra lista de palavras que se associavam àquelas. Agora, os estudantes tinham duas listas de palavras soltas. Com a última lista nas mãos, os estudantes deveriam escolher apenas seis palavras para usá-las na elaboração de um texto.

Esse procedimento revela a falta de uma abordagem específica para temas diversificados e atuais, para o trabalho com a revisão de textos e para gêneros do cotidiano dos estudantes. Além disso, não houve um enfoque para a exploração de nenhum gênero textual.

Em outra ocasião, S3 solicita aos estudantes a produção de um cartaz sobre o dia dos namorados. Nesse momento, poderiam ser explorados tanto os elementos contextuais do tema em foco, como os aspectos relativos aos gêneros pertinentes à situação de produção: mensagem, poema, recado, anúncio, propaganda, acróstico etc., além da questão da circulação e do suporte textual. Entretanto, nada foi feito em relação a isso, sobretudo para que se fizesse cumprir o plano de ensino da disciplina, que envolve identificar as ideias centrais dos textos e as características dos interlocutores (aspectos que contemplam o estudo dos gêneros).

Em se tratando do trabalho com a produção textual desenvolvido por S4, observa-se uma tentativa de trabalho com a constituição dos gêneros textuais. O professor organiza um trabalho com o gênero crônica e busca envolver atividades de leitura e produção escrita.

Nas aulas 01 e 02 (Quadro 16), S4 primeiro proporciona aos estudantes o acesso à leitura de diversos contos, todos do autor Stanislaw Ponte Preta. Depois, pede que sejam identificadas as seguintes características composicionais dos textos: foco narrativo, personagens, tom narrativo, enredo final, espaço, tempo e desfecho. Em seguida, solicita uma produção escrita de uma crônica contendo os elementos da narrativa identificados nos contos

e com tema relacionado à realidade social.

O que se pode observar, em relação ao trabalho com o gênero, é que não houve um enfoque para o estudo das características próprias da crônica, restringindo a atividade apenas aos elementos composicionais que fazem parte de um texto narrativo, como o conto.

Nas aulas 3 e 4 (Quadro 16), S4 programa uma atividade de produção escrita com o gênero crônica a partir da leitura crítica de uma charge cujo tema se referia ao futebol nacional.

Com essa atividade, o professor procurou aproximar o texto à realidade dos estudantes, pois se vivenciava, naquela época, a Copa do Mundo, da qual a seleção brasileira fazia parte. Para dar um direcionamento a essa atividade, S4 faz uma reflexão oral do assunto do texto promovendo a interação entre os interlocutores. Em seguida, reitera a discussão apenas com alguns comentários a respeito do tema da charge e da linguagem não-verbal comumente utilizada nesse gênero. A partir daí, solicita a produção escrita de uma crônica que deveria ser entregue ao professor para possível avaliação.

Com esse procedimento, percebe-se que, embora a atividade proposta envolva a prática da leitura, discussão em grupo e produção escrita, ela possui fins meramente didáticos, de cumprimento de tarefas para avaliação do desempenho da habilidade escrita dos estudantes. Sente-se a falta de uma abordagem discursiva dos gêneros diante das práticas sociais de linguagem, isto é, quais os propósitos comunicativos dos textos, como circulam na sociedade, para quem se destinam, quais as relações entre os interlocutores, entre outros.

Através das observações realizadas pôde-se constatar que em nenhuma das 32 aulas realizou-se um trabalho voltado para a produção de gêneros orais. Também, não houve um trabalho planejado a partir de sequências didáticas, pois as atividades ou seguiam parcialmente as propostas do livro didático ou o plano de aula do professor (que, muitas vezes, se limitou ao estudo convencional do sistema da língua).

Quanto aos recursos materiais disponíveis nas escolas para trabalhar com a leitura e produção textual nota-se que, na maioria dos casos, eles são bem limitados, com exceção de E1, que disponibiliza vários instrumentos para o trabalho didático.

Todavia, acredita-se que, independentemente da variedade desses recursos, um professor pode realizar um bom trabalho na sala de aula, vai depender das abordagens que adota para ensinar. Veja-se que S1 dispõe de um número maior de recursos materiais, em relação aos outros sujeitos, mas nem por isso sua prática é consideravelmente diferenciada e superior às demais.

Quadro 20 – Recursos materiais que auxiliam o trabalho com a leitura e a produção textual

Recursos materiais utilizados	Sujeitos			
	S1	S2	S3	S4
Livro didático	X	X	X	X
Livro paradidático	X			X
Jornais	X			X
Revistas				X
Quadro branco/lousa	X	X	X	X
Aparelho de DVD	X	X	X	X
Aparelho de TV	X		X	
Rádio				
Computador	X			
Internet	X			
Material impresso				
Obras literárias	X			
Projetor de slides	X			
Biblioteca		X	X	
Outros				

3.2.4 Ênfase no trabalho com os gêneros textuais

Sabe-se que os textos escritos e orais são objetos de estudo na escola devido ao seu importante papel sociocomunicativo e organizador das atividades de linguagem cotidianas tão diferentemente realizadas nos diversos domínios discursivos de que participam.

São os trabalhos voltados para os textos orais e escritos – tidos como unidades linguísticas (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004) – que dão margem para a exploração dos gêneros textuais na escola em relação à compreensão macro e micro do seu funcionamento.

A articulação do conhecimento macro dos gêneros implica reconhecer sua função social, formas de articulação, relação entre os interlocutores, temas que lhes são comuns, aspectos de sua estruturação e organização geral das informações; enquanto que o conhecimento micro refere-se à estruturação dos períodos, escolha de palavras, expressões etc. (MENDONÇA, 2007).

É também no contexto escolar que os estudantes, no papel de atores comunicativos, precisam desenvolver habilidades de compreensão e interpretação das práticas sociais de linguagem, para que possam agir com eficácia em situações reais de comunicação e favorecer

ao seu próprio desenvolvimento humano.

Por essa razão, o trabalho didático-pedagógico com os gêneros na sala de aula é essencialmente indispensável, visto que pode apoiar, dar suporte e tornar significativas as atividades de leitura, análise e produção de textos, especialmente, quando o que se pretende alcançar através do ensino-aprendizagem sistemático da língua é o desenvolvimento da autonomia dos estudantes diante dos usos da linguagem.

Nesse sentido, entende-se que a escola deve criar condições de interação a partir do estudo e do uso da linguagem, valendo-se do estímulo, da criatividade e do direcionamento dado às atividades de leitura e escrita, tanto utilizando gêneros considerados mais propícios ao processo de ensino-aprendizagem, como também orientando para a criação e adaptação de novos gêneros.

As orientações e perspectivas dos estudos de gêneros de Schneuwly (2006), frente às questões do ensino e do desenvolvimento humano, mostram que o trabalho didático com os gêneros textuais contribui não só para melhorar a competência linguístico-discursiva dos estudantes, mas para prepará-los para agir discursivamente no mundo letrado.

Assim, na tentativa de aproximar essa perspectiva da realidade escolar do ensino público, faz-se necessário, entre outras coisas, que o professor conheça e saiba como transpor para a prática pedagógica os aportes teóricos e as dimensões ensináveis de um gênero. No entanto, considerando as concepções dos professores de língua portuguesa sobre os gêneros textuais apresentadas no Quadro 08 (diferentes formas de expressão textual definidas por propriedades sociocomunicativas), e reportando-se para sua prática, constata-se que há uma lacuna entre os dados apresentados nos questionários e o exercício profissional desses educadores.

Tome-se, primeiramente, o plano de ensino (Quadro 12) elaborado por S1 para o trabalho com a língua portuguesa no II bimestre letivo. Nele, há uma variedade de competências acerca dos gêneros textuais para serem alcançadas pelos estudantes. Todavia, dos seis itens de gêneros que compõem o plano, apenas um deles foi trabalhado durante as oito aulas observadas, *“Produzir textos discursivos e identificar recursos que marcam o discurso de um texto”*. E mesmo assim, não se obteve êxito, pois só a primeira parte do item foi contemplada, embora de forma incompleta, *“produzir textos”*.

Agora, vejam-se os itens contemplados no plano de ensino elaborado por S2 (Quadro 12). Há apenas duas competências a serem desenvolvidas pelos estudantes em relação ao conhecimento dos gêneros textuais: a primeira, *“Reconhecer e identificar as ideias centrais*

do texto” (com essa competência explora-se o conteúdo temático típico do gênero); e a segunda, “*Ser capaz de reconhecer as características próprias do gênero conto e ficção científica [...]*” (e com essa, pode-se trabalhar as dimensões intra- e extratextuais do gênero, a depender da forma como o professor conduz as atividades). Entretanto, na prática em sala de aula, as atividades propostas permeiam o universo dos objetivos meramente didáticos, com fins em si mesmos, atrapalhando a eficácia de um ensino de qualidade que forme o estudante para as práticas do letramento.

No caso da prática de ensino de S3, a abordagem dos gêneros permanece na superficialidade interna dos textos e das características formais inerentes a estes, por mais que se tenha objetivado envolver o estudo dos gêneros no plano de ensino, como apontam os itens “*Identificar as ideias centrais dos textos*” e “*Identificar as características dos interlocutores*”. Percebe-se que há uma preocupação exagerada com a exploração dos recursos linguísticos (como a análise das orações adjetivas) e pouca, ou quase nada, atenção para as questões discursivas da língua e dos gêneros.

Por fim, o trabalho desenvolvido por S4, em relação ao seu plano de ensino, perpassa por um lado positivo e outro negativo. O lado positivo se refere à tentativa de realizar uma sequência didática com o gênero crônica e procurar adequá-la às orientações das OTMs, mas essa sequência apresenta-se incompleta quanto a sua concretização, sendo esse o lado negativo identificado, pois seria necessário discutir com a turma as leituras feitas, associá-las às realidades dos estudantes, promover um estudo voltado para o conhecimento amplo do gênero, para se chegar ao momento da produção escrita, da revisão, re-escrita e socialização dos textos. Ademais, é de suma importância que se crie situações autênticas de leitura e produção de textos na escola, para que os estudantes percebam o valor e o funcionamento dos textos na realidade extraescolar, por mais difícil que seja essa tarefa. É o que defende Santos (2007, p. 18): “não faz sentido ensinar formas textuais que não apresentam nenhuma função social e que só existem dentro dos muros da escola”.

Dos objetivos traçados por S4 para trabalhar com os gêneros no II bimestre letivo, somente foi contemplado o último deles: “*Identificar os elementos constituintes de uma crônica: fato, tempo, espaço, personagem, narrador desfecho*”.

Portanto, considerando as observações das aulas e as afirmações apresentadas pelos sujeitos nos questionários, verifica-se que, nas atividades de leitura e produção de textos, os gêneros não são explorados em sua constituição composicional, conteúdo e estilo; pratica-se a leitura com poucas pretensões para a flexibilidade crítica e escreve-se, principalmente, para

fins didático-normativos; enfatizam-se, com maior rigor, somente as tipologias ou sequências textuais.

Embora possam ser encontrados pontos positivos no trabalho dos professores (como a utilização da diversidade textual nas aulas de língua portuguesa), nota-se que, no geral, não há espaço para discussão dos elementos pragmáticos dos gêneros, como as relações entre os interlocutores, seus papéis sociais e comunicativos, intencionalidade discursiva, função sociocomunicativa, aspectos da dimensão espaço-cultural em que é produzido, circulação e suporte textual, estratégias textualizadoras (linguagem, adequação linguística e temática, modalizadores etc.).

O Quadro 21 mostra os procedimentos metodológicos que norteiam o trabalho com os gêneros segundo os sujeitos investigados. De acordo com os dados obtidos, todos os sujeitos dizem promover a leitura e a produção textual considerando diversos gêneros, mas essa diversidade não recebe um enfoque na exploração dos gêneros como práticas comunicativas.

Quadro 21 – Procedimentos de trabalho com os gêneros textuais

Procedimentos	Sujeitos			
	S1	S2	S3	S4
Organizo sequências didáticas para executá-las em sala de aula.	X			
Solicito leitura e produção textual apenas de gêneros escolares.				
Promovo a leitura e produção textual considerando diversos gêneros.	X	X	X	X
Realizo apenas as atividades com os gêneros propostas pelo livro didático.				

Segundo os dados do Quadro 21, apenas S1 afirma organizar um trabalho a partir de sequências didáticas. Todavia, da forma como esse procedimento é executado em sala de aula, o propósito maior de uma sequência didática não é completamente atendido (conforme dados obtidos nas observações das aulas), pois os módulos ou atividades planejadas em torno de um gênero textual permanecem no nível do cumprimento das tarefas escolares, sem haver um acompanhamento gradativo do nível de dificuldade dos estudantes diante da aprendizagem de determinado gênero. Embora os sujeitos 2, 3 e 4 não tenham demonstrado utilizar sequências didáticas no trabalho com os gêneros, verifica-se, com base nos dados dos Quadros 14, 15 e

16, que o seguimento das atividades de leitura e produção textual é compatível com a situação de S1, ou seja, não se dá atenção às dificuldades dos estudantes em relação à aquisição, compreensão e produção de gêneros.

Quanto aos gêneros escolhidos pelos sujeitos para serem trabalhados na sala de aula verifica-se que, de modo geral, essa escolha segue critérios variados, como apresenta o Quadro 22.

Quadro 22 – Critérios utilizados pelos professores para a escolha dos gêneros a serem trabalhados

Critérios	Sujeitos			
	S1	S2	S3	S4
Sigo as orientações curriculares exigidas pelo sistema de educação estadual.	x	x		
Escolho os gêneros com base nas necessidades das turmas.	x	x	x	x
Deixo os estudantes escolherem os gêneros conforme suas vontades.			x	
Escolho alguns gêneros próprios para a leitura.				x
Escolho alguns gêneros próprios para a produção.				
Outros.				

Os gêneros escolhidos pelos sujeitos para serem trabalhados no II bimestre letivo, segundo seus planos de ensino, são:

- S1 – o gênero jornalístico (que de acordo com Marcuschi (2008) não é um gênero específico e sim um domínio discursivo), crônicas humorísticas, texto de divulgação científica, diálogo (mais indicado como conversa informal) e conto de longa duração;
- S2 – relato de viagem, conto e ficção científica;
- S3 – diálogo;
- S4 – crônica e charge.

Reportando-se para a sala de aula, considerando apenas as oito aulas observadas, nota-se que:

- S1 – trabalhou apenas com o gênero crônica (em atividades de leitura);
- S2 – trabalhou com narrativa de ficção científica (em atividades de produção);
- S3 – trabalhou com narrativa (em atividades de produção);
- S4 – trabalhou com a crônica (para produção e leitura), o conto e a charge (para atividades de leitura).

Verifica-se, a partir dos dados sobre a escolha dos gêneros, que há uma coerência relativamente importante entre o planejamento dos professores e sua prática (considerando o número de aulas observadas). Mas, isso não ocorre em todos os casos analisados, pois, nas atividades desenvolvidas por S3, não houve um trabalho com o gênero planejado, “diálogo” (pelo menos nas oito aulas ministradas).

Ressalta-se, nesse contexto de escolha dos gêneros, que as afirmações feitas pelos sujeitos 1 e 2, no Quadro 22, apontam as orientações curriculares do estado (PE), no caso a BCC-PE e suas OTMs como um dos critérios usados para a escolha dos gêneros. Porém, observa-se que os gêneros sugeridos pelas OTMs para o trabalho com as turmas de 9º ano são bem diferentes do planejado por S1 e S2 (com exceção da crônica). Veja-se quais os gêneros sugeridos pelas OTMs para as turmas de 9º ano em relação ao II bimestre letivo:

- **Leitura:** o romance, a crônica e a notícia;
- **Produção escrita:** a crônica, o poema e a síntese de romance;
- **Compreensão e produção orais:** a notícia televisiva e radiofônica, o debate, a dramatização de capítulos de romance e os relatos de acontecimentos do cotidiano.

Somente S3 demonstra deixar os estudantes escolherem os gêneros conforme vontades próprias. E esse procedimento não ficou claro durante as observações das aulas.

Apenas S4 afirma escolher alguns gêneros próprios para a leitura. Nesse caso, vale à pena refletir sobre se realmente há gêneros exclusivamente próprios para atividades de leitura e gêneros próprios para atividades de produção. Acredita-se que os gêneros são propícios tanto para a leitura como para a escrita, embora os PCNs (2000) apontem gêneros que contribuam mais para o desenvolvimento das habilidades de leitura e outros que contribuam mais para as habilidades de escrita.

O que pode ser salientado, nesse contexto, é que ambas as modalidades genéricas

precisam ser trabalhadas e receber um enfoque nos contextos de uso.

Outra dimensão analisada em relação ao trabalho dos professores no ensino da língua portuguesa com base nos gêneros textuais são os aspectos dos gêneros que são mais enfatizados por esses educadores. O Quadro 23 revela esses aspectos.

Quadro 23 – Aspectos dos gêneros textuais mais enfatizados pelos professores no ensino

Aspectos destacados	Sujeitos			
	S1	S2	S3	S4
Aspectos de regularidade (como estrutura e composição).				
Dimensão social de produção e circulação (espaço cultural).	X	X		X
Propósitos comunicativos.			X	
Função sociocomunicativa.	X	X	X	X
Papel social e comunicativo dos interlocutores.	X		X	
O suporte textual.				X
Aspectos de natureza estritamente linguística.				

Embora os sujeitos não tenham indicado no Quadro 23 a exploração das regularidades estruturais dos gêneros e os aspectos de natureza rigorosamente linguística como um dos aspectos norteadores do trabalho com os gêneros, é exatamente o que eles fazem em suas aulas. O problema não está em abordar a estrutura ou as formas linguísticas características de determinados gêneros, mas em restringir o estudo dos gêneros somente a essas duas categorias, pois se assim for feito, será negado aos estudantes a oportunidade de construir seu conhecimento na interação com os objetos de estudo e a chance de desenvolver práticas contextualizadas com a realidade a que pertencem (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004).

O ensino de gramática não deve permanecer na base do sistema em si, explicada e exercitada de maneira descontextualizada e com palavras e frases soltas. Não adianta também utilizar textos apenas como pretextos para ensinar a língua escrita, ou seja, apenas retirando-se deles palavras ou frases para serem analisadas normativa e classificatoriamente. É preciso atentar para que esse ensino mais sistematizado da gramática seja visto do ponto de vista textual e discursivo, constatando-se sua funcionalidade e procurando-se inseri-lo em situações reais ou que se aproximem o máximo possível da realidade sociocomunicativa. Talvez, seja

por isso que os professores, pensando na atualização dos seus conceitos e buscando adequar sua prática às novas perspectivas de ensino da língua, tenham excluído das suas respostas a exploração das regularidades linguísticas e estruturais dos gêneros como um dos aspectos a serem enfocados.

Há de se considerar, com efeito, as dificuldades apontadas pelos professores no trabalho com os gêneros textuais, pois suas afirmações podem explicitar melhor algumas de suas atitudes na hora de lecionar. O Quadro 24 apresenta essas dificuldades.

Quadro 24 – Dificuldades enfrentadas pelos professores no trabalho com os gêneros textuais

Sujeitos	Dificuldades
S1	<i>“A grande quantidade de alunos na sala de aula, a falta de uma máquina de xérox para reproduzir textos que não têm nos livros didáticos e o desinteresse de alguns alunos”.</i>
S2	<i>“Falta de material didático e espaço apropriado”.</i>
S3	Sem resposta.
S4	<i>“Dificuldade financeira”.</i>

3.3 DIMENSÃO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE ORIENTAM O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Os documentos oficiais a que esta pesquisa se reporta dizem respeito às propostas curriculares e educacionais emitidas pelo MEC, pelas Secretarias Estaduais de Educação e pelas instituições escolares, a saber: a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Projeto Político Pedagógico das instituições escolares, o Plano de Desenvolvimento das Escolas e a Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco.

Para explicar a importância de conhecer e utilizar esses documentos no contexto do ensino e da educação em geral, parte-se do pressuposto de que esses documentos servem para:

1) apoiar a ação educativa dando suporte legal e consensual para todos os educadores, para

que não haja grandes discrepâncias de práticas pedagógicas; 2) constituir um quadro de referência comum que oriente para um ensino mais unificado; 3) tornar plausível a educação básica dando mais atenção à prática e menos à teoria; 4) ampliar a comunicação entre todos os educadores e agentes educativos e promover a sua participação interativa nas ações internas das escolas; 5) facilitar a continuidade educativa eficaz e de qualidade; e 6) proporcionar uma dinâmica de inovação e de aumento de qualidade do ensino.

Por essa razão, os sujeitos aqui investigados foram indagados sobre quais desses documentos eles conhecem, fazem uso e como os utilizam no exercício de sua profissão. O Quadro 25 evidencia tais informações.

Quadro 25 – Documentos oficiais de orientação curricular que os professores conhecem e que orientam sua prática

Sujeitos	Documentos curriculares oficiais conhecidos pelos professores	Forma de utilização desses documentos
S1	LDB PCNs PPP BCC-PE	<ul style="list-style-type: none"> • PCNs: elaboração do objetivo geral da disciplina no plano de ensino; obtenção de orientações didáticas para a prática, como registro de atividades, organização do tempo de trabalho, utilização dos recursos materiais etc. • BCC-PE: elaboração do objetivo geral da disciplina no plano de ensino; escolha dos conteúdos programáticos; escolha dos critérios avaliativos; obtenção de orientações didáticas para a prática, como registro de atividades, organização do tempo de trabalho, utilização dos recursos materiais etc.
S2	LDB PCNs	<ul style="list-style-type: none"> • PCNs: elaboração do objetivo geral da disciplina no plano de ensino.
S3	LDB PCNs PPP PDE BCC-PE	<ul style="list-style-type: none"> • PCNs: elaboração do objetivo geral da disciplina no plano de ensino; escolha dos conteúdos programáticos; escolha dos critérios avaliativos; • BCC-PE: elaboração do objetivo geral da disciplina no plano de ensino; escolha dos conteúdos programáticos; escolha dos critérios avaliativos; obtenção de orientações didáticas para a prática, como registro de atividades, organização do tempo de trabalho, utilização dos recursos materiais etc.
S4	<ul style="list-style-type: none"> • PCNs • PPP 	<ul style="list-style-type: none"> • PCNs: elaboração do objetivo geral da disciplina no plano de ensino; escolha dos critérios avaliativos; • BCC-PE: escolha dos conteúdos programáticos.

De acordo com Quadro 25, é possível perceber que todos os sujeitos conhecem e fazem uso de alguns dos documentos oficiais direcionados para a educação, especialmente os documentos de orientação curricular. Os PCNs, por exemplo, são conhecidos e utilizados por todos os sujeitos, principalmente para a elaboração do objetivo geral da disciplina no plano de ensino anual (não solicitado para investigação nesta pesquisa).

Em relação à utilização da BCC-PE, como documento orientador da prática pedagógica, nota-se que seu uso está mais voltado para a escolha dos conteúdos programáticos a serem trabalhados na sala de aula, do que para outros objetivos. Talvez, esse fato se deva às exigências da Secretaria de Educação Estadual de que todos os professores de língua portuguesa (e matemática) registrem em rede *on-line* (site do Sistema de Monitoramento dos Conteúdos das escolas estaduais) os descritores trabalhados em cada unidade do ano letivo, desde os trabalhos com a produção e compreensão de textos orais, leitura, compreensão e produção de textos escritos, análise linguística e reflexão sobre a língua, até os trabalhos relacionados ao estudo da literatura.

O fato é que nesse *site* os educadores da linguagem são obrigados a indicarem os conteúdos trabalhados tais quais se encontram elencados nas OTMs e transportados para o sistema, e, muitas vezes, o que consta nas OTMs não condiz com a realidade das turmas, precisando ser modificado, adaptado e/ou substituído por outros conteúdos mais adequados para os estudantes, de modo que as necessidades das turmas sejam atendidas, como é de fato a proposta de tal documento. Nesse sistema não há um espaço extra para que os docentes registrem suas alterações e justificativas a respeito dos conteúdos que não foram trabalhados. Desse modo, fica subtendido que se os professores não marcarem no sistema os conteúdos lá elencados é porque, evidentemente, não os contemplaram em suas aulas, o que pode ser um equívoco. Isso permite dizer que há uma grande falha no sistema educacional do estado, pois a BCC-PE se coloca como um documento flexível, aberto para mudanças e discussões, quando na verdade impõe orientações bastante limitadas.

Um detalhe que não se pode perder de vista em relação a S4, é que no item do questionário relativo ao conhecimento da BCC-PE, esse sujeito afirma não conhecer tal documento, mas no item referente à sua utilização na prática pedagógica ele afirma utilizá-lo. Como são itens propostos separadamente no instrumento de coleta de dados e considerando que as questões possuem múltiplas escolhas, acredita-se que S4 possa ter se confundido no momento de responder o questionário.

Em suma, diante das informações do Quadro 25 e da prática dos professores, observa-se que há uma preocupação em adotar as orientações curriculares educacionais muito mais para se fazer cumprir as normas dos sistemas educacionais, do que para a busca fundamentada por instrumentos de trabalho que possam conduzir ao sucesso escolar.

Tendo em vista o conjunto dos dados coletados, tanto por meio do questionário, quanto das observações, e considerando os quatro eixos do ensino de língua portuguesa (leitura, produção textual, análise linguística e oralidade), é possível dizer que os fatores que diferenciam o trabalho com os gêneros textuais na prática pedagógica dos professores de língua portuguesa apresentam semelhanças quanto a metodologia usada.

Geralmente, os sujeitos promovem: 1) atividades de leitura como influenciadora da escrita (deixando de lado o desenvolvimento das habilidades crítico-reflexivas dos estudantes diante do processo de leitura e construção de sentidos dos textos); 2) a produção escrita de gêneros “genuinamente escolares” (MARCUSCHI, B., 2007), como a narração, descrição e argumentação (porém, sem a exploração das características próprias desses gêneros, seus propósitos comunicativos e condições de interlocução); 3) a análise linguística de palavras, frases ou expressões soltas (sem haver contextualização dos usos das normas gramaticais); e 4) atividades de “oralização” da escrita, ou seja, de leitura de textos escritos (e não com gêneros da modalidade oral).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância do ensino de línguas para a formação de um indivíduo letrado é inquestionável. Sobretudo, um ensino que proporcione o desenvolvimento da autonomia dos estudantes no processo de leitura e produção textual. Entretanto, para atingir essa autonomia é necessário que o estudante compreenda e tenha domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação social. Tarefa que só é possível através da apropriação das características discursivas e linguísticas dos gêneros textuais, uma vez que é por meio dos gêneros que as práticas de linguagem incorporam-se nas atividades dos estudantes.

Essa noção de domínio dos usos da linguagem é claramente defendida pelos estudiosos dos gêneros textuais. Ao articular a importância da linguagem e das atividades discursivas com o desenvolvimento do indivíduo, o quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo, por exemplo, orienta o ensino da língua materna para a análise e interpretação de textos, vinculando-os às situações de usos concretos e direcionando o ensino para uma formação significativa dos estudantes, uma formação condizente com as reais necessidades de comunicação diante dos desafios sociais.

Desse modo, considerando as perspectivas teóricas que nortearam esta pesquisa e que contribuem para os estudos sobre os gêneros textuais como práticas sociais, o trabalho com os gêneros é uma excelente oportunidade de ensinar a língua e todo aparato sistêmico que dá sustentação a esta em seus diversos usos autênticos no cotidiano social. Pois, toda manifestação linguística se realiza em algum gênero e ensiná-los é uma forma de preparar os estudantes tanto para que possam se expressar distintamente nas manifestações às quais sejam expostos, como para observá-los e avaliá-los quanto às suas capacidades de linguagem, contribuindo para que eles tenham condições favoráveis de uso da língua ao se confrontarem com situações sociais de produção e leitura de textos; principalmente, porque os gêneros são fonte rica de material autêntico que permitem compreender a língua da forma como ela é efetivamente usada na sociedade.

No Brasil, o ensino de língua portuguesa praticado nas escolas públicas segue ou deveria seguir as orientações oficiais ditadas pelo MEC e traduzidas pelas Secretarias Estaduais. Nesse sentido, o estado de Pernambuco não foge à regra. Ou seja, as escolas públicas de Pernambuco possuem um currículo escolar no campo do ensino de língua portuguesa baseado nos atuais paradigmas do MEC. De acordo com o MEC, o ensino de língua deve se afastar da concepção restritamente estruturalista de ensino e aproximar-se de

compreensões que contemplem aspectos sócio-históricos da língua. Isso quer dizer que o ensino de língua deve se voltar menos para a estrutura e mais para a funcionalidade dessa estrutura nas práticas comunicativas e socioculturais. Mas, não é isso que se tem constatado no trabalho dos professores dentro das instituições escolares da rede pública.

Observa-se que a organização escolar, o planejamento das disciplinas e o trabalho desenvolvido nas salas de aula de língua portuguesa não têm os gêneros textuais como eixo norteador do ensino nem da própria estruturação interna das escolas. Não há uma articulação verdadeiramente eficaz entre as propostas de orientação curricular e as atividades desenvolvidas nas escolas diante do ensino da língua e do trabalho com os textos. Mesmo que os planos de ensino contemplem os gêneros textuais como componente curricular inerente ao ensino, na prática, verifica-se que os procedimentos didático-pedagógicos acabam por direcionar o ensino-aprendizagem para a exploração dos aspectos formais e estruturais do sistema da língua, utilizando-se o texto como instrumento fechado e desvinculado das práticas sociais, como se fosse desprovido de propriedades funcionais e sociocomunicativas.

O que se pretende aqui não é mostrar que as características de regularidade dos gêneros não devam ser contempladas no ensino de língua, mas que esse não seja o único aspecto orientador do trabalho com os textos na sala de aula, visto que pode conduzir os estudantes a desenvolverem práticas dissociadas da realidade a que pertencem. É necessário haver um equilíbrio entre as dimensões “estrutura textual interna” e “funções sociocomunicativas”, para que os gêneros sejam entendidos tanto do ponto de vista dos objetos de ensino-aprendizagem, como dos instrumentos comunicativos em práticas sociais concretas.

As concepções dos professores sobre a língua, a linguagem e os gêneros textuais apresentadas neste trabalho apontam para o conhecimento das teorias sócio-históricas, culturais e discursivas da língua. Todavia, na prática, isso não é evidenciado, pois o que se afirma a respeito da constituição e funcionalidade dos gêneros como objetos de ensino-aprendizagem não é o que se enfoca na sala de aula nas atividades rotineiramente propostas pelos professores. Diz-se que os gêneros são atividades sociocomunicativas e interativas situadas historicamente, mas, na verdade, eles são tratados como instrumentos estanques, enrijecidos, desprovidos de funções comunicativas reais e como materiais perfeitos para a exploração da estrutura interna da língua. Por isso, o trabalho com a leitura e a produção textual na sala de aula, da forma como é desenvolvido, não prepara os estudantes para as práticas sociais comunicativas, nem para obterem bons resultados diante dos instrumentos

avaliadores da aprendizagem.

Entende-se que não basta aos professores conhecer teoricamente o universo significativo dos gêneros e saber defini-los segundo paradigmas sociointeracionistas, nem apenas ser consciente da importância desses fenômenos para o desenvolvimento comunicativo do indivíduo e para o processo de ensino-aprendizagem. É preciso mais do que isso, ou seja, é preciso saber utilizar esse conhecimento, transpor didaticamente a teoria dos gêneros para a prática, de forma que seja disponibilizada aos estudantes uma educação de qualidade.

Se antes era possível afirmar que muitos professores não sabiam sequer definir com clareza o que são os gêneros textuais, hoje se pode dizer que esse não é mais o grande problema desses profissionais, pois conceituar parece ser uma tarefa fácil. Entretanto, há uma extrema escassez técnico-metodológica em relação às formas de utilização e aplicação dos conhecimentos sobre gêneros na hora de ensinar.

São muitos os docentes de escolas públicas que são conscientes da importância de abordar a questão dos gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa, mas ainda não conseguem realizar um trabalho amplo com os textos que aproxime os estudantes das práticas de linguagem cotidianas. Esse fato compromete significativamente o desempenho desses jovens frente às exigências escolares, às avaliações em larga escala e diante da própria vida, pois eles poderão enfrentar situações sociais diversas de uso da língua para as quais poderão estar despreparados, sem a autonomia linguístico-discursiva de que precisam para se dar bem.

Como já se disse, os atores da linguagem se comunicam verbalmente por meio dos gêneros textuais, por isso, compreendê-los quanto a sua constituição, organização e funcionamento é fator indispensável para o sucesso comunicativo. Tratar os gêneros, segundo a perspectiva sócio-histórica, é tratar a realidade social e suas relações com a linguagem humana. Daí a justificativa da abordagem sociointerativa da língua nas produções linguísticas e no processo de ensino-aprendizagem. É esse conceito de tratamento da língua que o professor deve incorporar ao seu fazer pedagógico.

Veja-se que, nos PCNs, os princípios organizadores do ensino de língua portuguesa se encontram sistematizados em dois eixos de práticas de linguagens: as práticas de uso e as práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem. As orientações desse documento quanto aos conteúdos a serem trabalhados em prol das práticas de linguagem são de base enunciativa e envolvem aspectos como a historicidade, aspectos do contexto de produção dos enunciados e suas implicações na organização dos discursos e no processo de significação. É por isso que o texto é entendido como “unidade de ensino” e os gêneros como “objetos de ensino”. Porém,

há quem não compreenda a diferença entre os termos e acabe por tratá-los como semelhantes, dando-se ênfase apenas ao ensino da caracterização formal do gênero e excluindo-se sua dimensão sociocomunicativa.

O aspecto comunicativo dos gêneros não pode desaparecer em prol da objetivação. É necessário um equilíbrio entre as noções de gênero como instrumento de comunicação e gênero como objeto de ensino. Indiscutivelmente, conhecer os aportes teóricos que fundamentam essa questão é pré-requisito indispensável para formação e preparação do professor para saber lidar com os gêneros no ensino e para que possa encontrar estratégias metodológicas que favoreçam sua prática diante da tão questionada transposição didática, sem esquecer que o trabalho com a língua materna deve objetivar a expansão das várias possibilidades de uso da linguagem, em qualquer forma de realização.

Acredita-se que a criação de espaços e fóruns coletivos para discussão e análise do desempenho em leitura e escrita dos estudantes pode contribuir para a elaboração conjunta de planejamentos e tomada de decisões sobre formas diversificadas de acompanhamento daqueles que necessitam de ajuda em sua aprendizagem. Os resultados podem ainda apontar a necessidade de investimento em políticas de formação e aperfeiçoamento dos educadores que enfrentam dificuldades em sua prática. Ademais, os professores poderão repensar a sua prática diante do trabalho com a diversidade textual e com os gêneros, para que possam redimensionar seus objetivos, os planos de ensino e as atividades propostas em prol da melhoria da qualidade do ensino.

O trabalho com os gêneros auxilia na compreensão de como o trabalho com a língua escrita e oral na escola contribui para a ampliação do nível de letramento dos estudantes e o quanto as atividades escolares de linguagem podem se tornar significativas para atuação na sociedade. O desenvolvimento linguístico-discursivo dos estudantes passa efetivamente pelo trabalho que é feito com os gêneros na sala de aula e isso implica que o professor considere as práticas sociais (orais e escritas), criando espaços e condições de acesso aos diversos gêneros existentes e que circulam cotidianamente no meio social. Cabe ao professor realizar atividades escolares organizadas e pensadas em favor do desenvolvimento cognitivo, linguístico e discursivo dos estudantes, articulando o seu fazer pedagógico aos objetivos da escola e da educação em geral. Para isso, é importante levar para dentro da escola os gêneros não-escolares, que nascem e se constituem em domínios discursivos diferentes, de modo que se ensine a consciência crítica de gênero, já que os gêneros escolares fazem parte do cotidiano dos estudantes.

O ensino explícito, ou seja, aquele em que se ditam as regras de regularidade dos gêneros, desconsidera o conhecimento crítico e consciente por parte dos estudantes e pode levar tanto a concepções rigidamente prescritivas de um gênero como à escrita de fórmulas prontas, como se os estudantes aprendessem verdadeiramente um gênero por meio de modelos e receitas definidas e acabadas. Esse procedimento não favorece o trabalho com a conscientização crítica dos recursos contextuais, sociais e culturais subjacentes aos gêneros. Uma pessoa pode tornar-se apta diante de um gênero, compreendendo-o dentro da comunidade ideológica pertencente a cada um deles, transportando-se para o grupo social próprio do gênero. Assim, terá mais chances de dominar o que aprendeu dentro do funcionamento natural do gênero aprendido.

A escola pode viabilizar sistematicamente essa aprendizagem crítica e consciente dos gêneros, não fazendo deles objeto de ensino-aprendizagem apenas, ou utilizando-os como pretexto para ensinar o sistema da língua, mas explorando-os como megainstrumentos, no sentido que Schneuwly dá ao termo, instrumentos propiciadores de interação e comunicação. Dessa forma, dotados de conhecimentos sobre como um gênero se constitui e funciona socialmente, os estudantes possam transportar-se para outras dimensões de produção e uso dos gêneros, como ser capaz de entender e criar gêneros novos, nunca antes lidos ou usados por eles.

Sendo assim, a ideia central é ensinar a sensibilização do gênero para que os alunos possam compreender melhor as finalidades comunicativas e possíveis significados contextuais das ações de linguagem. Essa meta-consciência dos aspectos fundamentais dos gêneros deve ser usada como estratégia de aprendizagem, no lugar das características estáticas, pois suporta maior distância no tempo entre o aprendido e seus usos. Há de se considerar, também, que nem todos os gêneros do cotidiano das pessoas são apropriados para trabalhar na sala de aula. Cabe ao professor fazer as escolhas certas, segundo os objetivos propostos para a disciplina e para cada turma e nível de ensino.

Outro ponto de destaque no trabalho com os gêneros se refere à escolarização ou didatização desses fenômenos, processo pelo qual um gênero do cotidiano é levado para dentro da escola com objetivos pedagógicos. O processo de didatização de gêneros é muito comum no contexto escolar, mas exige a adoção de certas estratégias de tratamento desses textos que se diferenciam daquelas que são utilizadas fora da escola, como a forma de lê-los ou produzi-los. Por isso, o professor deve aproximar o máximo as atividades textuais realizadas na sala de aula das práticas sociocomunicativas cotidianas, diminuindo as chances

dos estudantes conhecerem os gêneros diferentemente das formas como naturalmente são realizados.

Acredita-se que a didatização dos gêneros deve ser assumida do ponto de vista dos objetivos escolares, mas sem que seja negado aos estudantes o conhecimento consciente, crítico e reflexivo de tais gêneros, ou seja, criando condições de trabalho significativo com os textos, tanto para motivar os estudantes quanto para lhes mostrar o porquê de conhecer detalhadamente determinados gêneros. Assim, esses jovens poderão participar com mais entusiasmo das atividades propostas nas aulas de língua portuguesa e valorizar melhor o trabalho dos professores. As sequências didáticas podem auxiliar significativamente a realização de um trabalho didático que atenda às necessidades dos estudantes, propiciando a realização sistemática de tarefas de leitura, produção e aquisição de gêneros dentro de um procedimento minuciosamente planejado.

Já que um professor não pode descrever todas as características peculiares de um gênero, o melhor a fazer é informar aos estudantes como entender as relações complexas entre formas e contextos, indo além do puramente formal e transportando-se para a dimensão do funcionamento dos textos.

Na escolha de determinados gêneros, o professor deve levar em conta os objetivos do curso e da instituição, bem como a necessidade de cada turma, pois essas escolhas são necessárias e determinantes para a adequação do plano de ensino às atividades previstas. Na escola não é possível ensinar todos os gêneros de que os alunos precisarão em suas vidas. É por isso que, aprendendo gêneros de maneira consciente, crítica e reflexiva, os estudantes poderão aprender sozinhos gêneros que não tiveram oportunidade de aprender na escola.

Por fim, cabe ao professor ativar o dinamismo dos gêneros na prática em sala de aula, considerar as exigências e limites das propostas curriculares e intenções das instituições de ensino, reconhecer a experiência prévia dos estudantes e suas necessidades mais urgentes, respeitar e explorar junto com eles situações discursivas novas e úteis para atuação na sociedade, tornar vital e verdadeiro o que todos queremos que eles aprendam, explorem e utilizem em suas vidas.

Considerando que o conhecimento sobre os gêneros textuais por parte dos professores aqui investigados encontra-se apoiado na superficialidade teórica do tema, ou seja, a maioria desses educadores define os gêneros de acordo com as perspectivas sociodiscursivas, mas não aplicam esse conhecimento na prática pedagógica, acredita-se que a investigação de como se dá, na formação inicial e continuada dos professores de língua portuguesa, o trabalho com a

reflexão e análise das teorias dos gêneros e das orientações para a transposição didática poderia ser um dos possíveis caminhos para compreender melhor as razões que levam esses docentes a adotarem uma prática diferente daquela que eles entendem como sendo adequada e eficaz para os estudantes.

Por outro lado, há de se pensar, também, quais as intervenções pedagógicas que são realizadas pelas instituições escolares e pela Secretaria de Educação Estadual em favor da melhoria da qualidade do ensino da língua portuguesa via atualização e formação dos professores. Pensa-se, também, em outras investigações que poderiam acrescentar novos dados em relação à compreensão do trabalho didático com os gêneros na sala de aula, como rever a forma de elaboração do plano de ensino e a adequação das propostas curriculares para o trabalho com a diversidade textual, examinar como os gêneros são utilizados pela escola para organizar-se enquanto instituição educacional, refletir como são utilizados e viabilizados os recursos materiais que auxiliam o trabalho com a leitura e a produção de textos, analisar a abordagem dos gêneros nos livros didáticos e a utilização deste recurso nas aulas de língua portuguesa, investigar a forma de participação dos estudantes nas atividades com os gêneros e, por fim, pesquisar o desenvolvimento de projetos didáticos que envolvam e favoreçam o trabalho dos professores com os gêneros textuais.

REFERÊNCIAS

AKTOUF, O. Une méthode de terrain et d'étude clinique à promouvoir. *In: Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*. Québec: Presses de l'Université du Québec. 1987, p. 163-188.

ANGERS, M. **Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines**. Montreal: Centre Educatif et Culturel (CEC), 1992.

ASKEHAVE, I. & SWALES, J. M. Identificação de gênero e propósito comunicativo: um problema e uma possível solução. *In: Gêneros e sequências textuais*. Trad. e org. Benedito Gomes Bezerra; Bernadete Biase-Rodrigues; Mônica Magalhães Cavalcante. Recife: Edupe, 2009, p. 197-220.

BAKHTIN, M. (V. N. Volochinov) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6ª. Edição. São Paulo: Hucitec, 1992 [1929].

_____. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed. 2ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BARROS, D. P.; FIORIN, J. L. (orgs). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**: em torno de Bakhtin. São Paulo: EDUSP, 1999.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Ângela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel (org.); tradução e adaptação Judith Chambliss Hoffnagel; revisão técnica Ana Regina Vieira...[et. al.]. – 2. ed. – São Paulo: 2006,a.

_____. **Gênero, agência e escrita**. Judith Chambliss Hoffnagel, Ângela Paiva Dionísio (org.); tradução e adaptação Judith Chambliss Hoffnagel. – São Paulo: Cortez, 2006,b.

_____. **Escrita, Gênero e Interação Social**. Judith Chambliss Hoffnagel, Ângela Paiva Dionísio (org.); revisão Maria de Lourdes de Almeida. – São Paulo: Cortez, 2007.

BOGDAN, C. R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teorias e aos métodos. Trad. Maria João Alvares, Sarah Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora Ltda., 1994.

BONINI, A. **Gêneros textuais e cognição**: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos. Florianópolis: Insular, 2002.

BRAIT, B. (org). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

BRAIT, B. PCNS, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. *In: A prática de linguagem em sala de aula*: praticando os PCN's. Roxane Rojo (org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p. 15-25. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **PDE**: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB. Inep, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. 2. ed. Brasília: MEC/SEF; Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999 [1997].

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Org. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio [*et al.*]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Trad. Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. (Coleção Idéias sobre Linguagem)

CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. *In: Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Orgs. Acir Mário Karwoski, eatriz Gaydeczka, Karim Siebeinecher Brito. 2. ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 37-55.

DAHLET, P. Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito. *In: Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido*. Beth Brait (org.). Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. p. 59-87.

DEVITT, A. J. **Writing genres**. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. 2004.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In: Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

DOLZ, J. NOVERRAZ, M. SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

FERREIRA, A. T. B.; LEAL, T. F. Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa: introdução ao tema. *In: Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. (org.) Beth Marcuschi e Lívia Suassuna. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-26.

JACCOUD, M.; MAYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. *In: Pesquisa qualitativa*. Enfoques epistemológicos e metodológicos. Jean Poupart, Jean-Pierre Deslauriers [*et al*]. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 254-294.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

MACHADO, A. R. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. *In: Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Orgs. Lília Santos Abreu-Tardelli e Vera Lúcia Cristóvão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 43-70.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In: Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Org.: Acir Mario Karwoski, Beatriz Gaydeczka, Karim Siebeneicher. 2. ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 23-36.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In: Gêneros textuais & ensino*. DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

MARCUSCHI, B. Redação escolar: breves notas sobre um gênero escolar. *In: Diversidade*

textual: os gêneros na sala de aula. Org.: Carmi Ferraz Santos, Márcia Mendonça, Marianne C. B. Cavalcanti. 1. ed. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 59-72.

MARX, K. **A ideologia alemã:** 1º. Capítulo seguido das teses sobre Feuerbach. São Paulo: Moraes, 1984.

MENDONÇA, M. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. *In: Diversidade textual:* os gêneros na sala de aula. Org. Carmi Ferraz Santos, Márcia Mendonça, Marianne C. B. Cavalcante. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 73-88.

MILLER, C. R. **Estudos sobre: gênero textual, agência e tecnologia.** Ângela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel (org.); tradução e adaptação Judith Chambliss Hoffnagel [et. al.]; – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco:** língua portuguesa. Recife: SE, 2008.

PERRENOUD, P. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana:** o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. Coordenação de tradução Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008.

RAMIRES, V. **Gêneros textuais e a produção de resumos nas universidades.** Recife: EDUFRPE, 2008.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica.** 15ª ed. Rio de Petrópolis-RJ: Vozes, 1990.

ROJO, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. *In: A prática de linguagem em sala de aula:* praticando os PCN's. Roxane Rojo (org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p. 27-38. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. *In: Gêneros orais e escritos na escola.* Trad. e org. Roxane

Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 7-18.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M; CAVALCANTE, M. C. B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? *In: Diversidade textual: os gêneros na sala de aula.* Org. Carmi Ferraz Santos, Márcia Mendonça, Marianne C. B. Cavalcante. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 27-41.

SANTOS, C. F. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros. *In: Diversidade textual: os gêneros na sala de aula.* Org. Carmi Ferraz Santos, Márcia Mendonça, Marianne C. B. Cavalcante. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-26.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In: Gêneros orais e escritos na escola.* Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 21-39.

SCHNEUWLY, B & DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In: Gêneros orais e escritos na escola.* Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 71-91.

SILVA, M. C. A noção de gênero em Swales: revisitando conceitos. **Recorte: revista de linguagem, cultura e discurso.** Minas Gerais, ano 2, nº 3, julho a dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.unincor.br/recorte/artigos/edicao3/3artigo_marta.htm>. Acesso em: 23 jun. 2010.

SILVEIRA, M. I. M. **Análise de gênero textual: concepção sócio-retórica.** Maceió: EDUFAL, 2005.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. (Série Idéias sobre Linguagem)

SWALES, J. **Genre Analysis. English in academic and research settings.** Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

_____. Repensando gêneros: nova abordagem ao conceito de comunidade discursiva. *In: Gêneros e sequências textuais.* Trad. Benedito Gomes Bezerra. (org.) Benedito Gomes Bezerra; Bernadete Biase-Rodrigues; Mônica Magalhães Cavalcante. Recife: Edupe, 2009, p. 197-220.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Editora Atlas S/A, 1987.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo**. São Paulo: Libertat, 1995.

ANEXO

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

Prezado(a) professor(a), você está sendo convidado a participar desta pesquisa por lecionar em uma escola pública estadual de Pernambuco, localizada na Região Metropolitana do Recife, onde leciona a disciplina Língua Portuguesa em turmas de 8ª série (9º ano) do ensino fundamental. Ao preencher este questionário, tome como base a sua atuação didática, considerando as seguintes observações:

- a) Não há respostas certas ou prontas.
- b) Cada item deve ser lido com atenção e respondido conscientemente.
- c) Há questões que devem ser respondidas com “X”.
- d) Caso você trabalhe em mais de uma escola, deve responder as questões considerando a escola na qual você recebeu este questionário.

Agradecemos por sua colaboração, pois ela é muito importante para compreensão das questões teórico-metodológicas e didáticas que norteiam nosso trabalho.

I. IDENTIFICAÇÃO

1. Nome do professor (opcional)

2. Sexo: () masculino () feminino

3. Idade: _____ anos completos.

4. Escola em que leciona.

5. Município de origem da escola.

II. FORMAÇÃO PROFISSIONAL

6. Indique sua formação no quadro abaixo:

NÍVEL	CONCLUÍDO		ESPECIFICAR (Nome da unidade de ensino e informações sobre outros cursos)
	SIM	NÃO	
Curso de Magistério		
Curso Normal Médio		
Licenciatura em Letras		
Licenciatura em outras áreas		
Pós-graduação		
Outros cursos		

III. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

7. Há quantos anos você trabalha como professor (a)?

- 1 a 5 anos 11 a 15 anos mais de 20 anos
 6 a 10 anos 16 a 20 anos

8. Há quanto tempo você trabalha na rede estadual?

- 1 a 5 anos 11 a 15 anos mais de 20 anos
 6 a 10 anos 16 a 20 anos

9. Além dessa escola, você trabalha em outras unidades de ensino? Se a resposta for “sim”, especifique no quadro abaixo.

- sim não

Rede pública	<input type="checkbox"/> 1 escola <input type="checkbox"/> 2 escolas <input type="checkbox"/> mais de 2 escolas
Rede particular	<input type="checkbox"/> 1 escola <input type="checkbox"/> 2 escolas <input type="checkbox"/> mais de 2 escolas

IV. ASPECTOS TEÓRICOS

10. O que é a linguagem para você?

- forma ou estrutura – sistema de regras
 instrumento – transmissor de informações
 atividade cognitiva – ato de criação e expressão do pensamento
 atividade sócio interativa situada historicamente

11. Das opções que seguem, qual define melhor a leitura na sua opinião?

- processo de decodificação dos signos verbais
 atividade de extração de mensagem
 atividade interativa e sociocomunicativa

12. Quais são os documentos oficiais de orientação curricular que você conhece?

- Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação Nacional (LDB)
 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)
 Projeto Político Pedagógico (PPP)
 Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)
 Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco (BCC-PE)

13. Você utiliza os PCNs para que finalidades?

- elaboração do objetivo geral da disciplina

- escolha dos conteúdos programáticos
- escolha dos critérios avaliativos
- obtenção de sugestões didáticas (registro de atividades, organização do tempo de trabalho, utilização de recursos materiais etc.)
- apenas como um instrumento de leitura
- não utilizo os PCNs na execução do meu trabalho

14. Você utiliza a BCC-PE para que finalidades?

- elaboração do objetivo geral da disciplina
- escolha dos conteúdos programáticos
- escolha dos critérios avaliativos
- obtenção de orientações didáticas para a prática (registro de atividades, organização do tempo de trabalho, utilização de recursos materiais etc.)
- apenas como um instrumento de leitura
- não utilizo a BCC na execução do meu trabalho

15. Você participou de alguma oficina ou curso de formação continuada nos últimos três anos que tenha contribuído positivamente para sua prática pedagógica?

- sim não

V. PRÁTICA PEDAGÓGICA

16. Indique o(s) critério(s) usado(s) na elaboração do seu plano de ensino para o ano letivo 2010.

- utilização de planos anteriores sem modificação
 - sugestões do livro didático
 - uso das Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental
 - experiência profissional própria
 - material adquirido em formação continuada
 - material adquirido com colegas de trabalho
 - não elaborei o plano de ensino até o momento
 - outros (especificar): _____
-

17. Com que objetivos você trabalha a leitura?

- para extrair conteúdos sistemáticos
 - para explorar a compreensão e a construção de sentidos
 - como atividade de decodificação ou cópia (apenas para extrair informações)
 - para desenvolver a reflexão crítica dos estudantes
 - para desenvolver a prosódia
 - para passar o tempo
 - apenas como instrumento avaliativo
 - outros (especificar): _____
-
-

18. Quais das opções abaixo norteiam o seu trabalho com a leitura?

- desenvolvimento de atividades diversificadas
 - uso de textos que despertem o interesse dos estudantes
 - participação interativa entre os interlocutores do texto (escritor e leitor)
 - associação dos textos escolhidos às práticas de leitura cotidiana dos estudantes
 - escolha de textos não-familiar para os estudantes
 - ênfase às funções sociais da leitura
 - leitura de textos do livro didático
 - leitura de textos de fontes diversas, como jornais, revistas e outros
 - leitura de textos trazidos pelos estudantes
 - outros (especificar): _____
-

19. Como você avalia as habilidades de leitura dos estudantes?

- com exercício escrito sobre leitura
 - com exercício de interpretação textual
 - com atividade em voz alta e individual dando ênfase à prosódia
 - os colegas avaliam uns aos outros
 - não avalio a leitura
 - outros (especificar): _____
-

20. Quais das opções abaixo norteiam o seu trabalho com a produção textual?

- desenvolvimento de atividades diversificadas
 - escolha de temas diversificados e atuais
 - utilização da leitura como influenciadora da escrita
 - trabalho com revisão de textos
 - trabalho com re-escritura de textos
 - produção a partir de tipologias diferenciadas
 - ênfase em gêneros do cotidiano dos estudantes
 - ênfase em gêneros mais complexos
 - produção textual livre
 - outros (especificar): _____
-

21. Como você avalia as produções textuais dos estudantes?

- testes e provas
 - produção individual
 - produção em grupo
 - não avalio as produções textuais
 - outros (especificar): _____
-

22. Quais os recursos existentes na sua escola que auxiliam no trabalho com a leitura e a produção de textos?

- | | | |
|---|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> livro didático | <input type="checkbox"/> DVD | <input type="checkbox"/> material impresso |
| <input type="checkbox"/> livro paradidático | <input type="checkbox"/> TV | <input type="checkbox"/> obras literárias |
| <input type="checkbox"/> jornais | <input type="checkbox"/> rádio | <input type="checkbox"/> projetor de slides |
| <input type="checkbox"/> revistas | <input type="checkbox"/> computador | <input type="checkbox"/> biblioteca |
| <input type="checkbox"/> quadro branco/ lousa | <input type="checkbox"/> internet | <input type="checkbox"/> outros |

23. Na sua opinião, o que são os gêneros textuais?

- diferentes formas de expressão textual definidas por propriedades sociocomunicativas como: conto, crônica, carta pessoal etc.
- são tipos de textos diversos com estrutura composicional definida que são diferenciados pela maneira como são escritos, por exemplo: narração, descrição, dissertação...

24. Das opções abaixo, quais você considera como gênero textual?

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> notícia | <input type="checkbox"/> receita caseira | <input type="checkbox"/> oração |
| <input type="checkbox"/> artigo de opinião | <input type="checkbox"/> bula de remédio | <input type="checkbox"/> argumentação |
| <input type="checkbox"/> descrição | <input type="checkbox"/> narrativa | <input type="checkbox"/> artigo científico |
| <input type="checkbox"/> história em quadrinhos | <input type="checkbox"/> fábula | <input type="checkbox"/> resumo |
| <input type="checkbox"/> charge | <input type="checkbox"/> bilhete | <input type="checkbox"/> resenha |

25. Como você adquiriu os conhecimentos acerca dos gêneros textuais?

- no curso de licenciatura
- no curso de especialização
- em cursos de formação continuada
- através da leitura de textos que encontro sobre o assunto (revistas, jornais etc.)
- por meio de conversa informal com os colegas de trabalho
- em palestras que participei
- outros (especificar): _____
-

26. Como você desenvolve o trabalho com os gêneros textuais na sala de aula?

- organizo sequências didáticas para executá-las em sala de aula
- solicito leitura e produção textual apenas de gêneros escolares
- promovo a leitura e a produção textual considerando diversos gêneros
- realizo apenas as atividades com gêneros propostas pelo livro didático

27. Quais os critérios usados por você para a escolha dos gêneros a serem trabalhados nas turmas de 8ª série (9º ano)?

- sigo as orientações curriculares exigidas pelo sistema de educação estadual
- escolho os gêneros com base na necessidade das turmas
- deixo os estudantes escolherem os gêneros conforme sua vontade
- escolho alguns gêneros próprios para a leitura
- escolho gêneros próprios para a produção
- outros (especificar): _____
-

28. Quais os três aspectos dos gêneros textuais mais enfatizados por você no trabalho com textos?

- aspectos de regularidade (como estrutura e composição)
- dimensão social de produção e circulação (espaço cultural)
- propósitos comunicativos
- função sociocomunicativa
- papel social e comunicativo dos interlocutores
- o suporte textual
- aspectos de natureza estritamente linguística

29. Quais são as suas maiores dificuldades em trabalhar com os gêneros textuais?

30. Você realiza um trabalho específico de preparação dos estudantes para a participação dos mesmos na Prova Brasil? Se a resposta for “sim”, explique como é feito esse trabalho.

- sim não

Agradecemos pela colaboração, pois sua participação, nesta pesquisa, ajudará na reflexão sobre a melhoria da qualidade do ensino no nosso Estado.

_____, ____ de _____ de _____.