

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SANDRA FERREIRA DE OLIVEIRA

**O conhecimento sobre os gêneros discursivos: uma
pesquisa junto a professores de língua portuguesa da
rede pública do estado de São Paulo**

São Paulo

2012

SANDRA FERREIRA DE OLIVEIRA

O conhecimento sobre os gêneros discursivos: uma pesquisa junto a professores de Língua Portuguesa da rede pública do estado de São Paulo

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Linguagem e Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Neide Luzia de Rezende

São Paulo

2012

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.136.9 Oliveira, Sandra Ferreira de

O48c O conhecimento sobre os gêneros discursivos: uma pesquisa junto a professores de Língua Portuguesa da rede pública do estado de São Paulo / Sandra Ferreira de Oliveira; orientação Neide Luzia de Rezende. São Paulo: s.n., 2012.
226 p. ils.; graf.; tabs.; anexos

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Gêneros discursivos 2. Língua portuguesa (ensino) 3. Paradigma 4. Professores 5. Ensino Público (São Paulo) I. Rezende, Neide Luzia de, orient.

Nome: OLIVEIRA, Sandra Ferreira de

Título: O conhecimento sobre os gêneros discursivos: uma pesquisa junto a professores de língua portuguesa da rede pública do estado de São Paulo

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Neide Luzia de Rezende (Orientadora)

Instituição: FEUSP

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a Maria Inês Batista Campos

Instituição: FFLCH-USP

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof.^o Dr.^o Sandoval Nonato Gomes-Santos

Instituição: FEUSP

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Aos meus pais - Luiz e Cida - pela formação que me deram, pelos valores que me ensinaram e pela certeza de que, onde estiverem, serão sempre aqueles cuja crença nas minhas potencialidades não esmorecerá e a quem poderei recorrer. Sempre. Agradeço a eles por ser não só a pessoa que sou, mas a profissional que aprendi a ser.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à paciência e orientação da Prof^ª Dr^ª Neide Luzia de Rezende sem as quais, dificilmente, este trabalho seria concluído com êxito. Agradeço especialmente pela confiança de que eu seria capaz de levá-lo adiante mesmo quando as pressões dos prazos se impuseram com força total;

À Prof^ª Dr^ª Maria Inês Batista Campos e ao Prof^º Dr^º Sandoval Nonato Gomes-Santos pelas contribuições valiosas na banca de qualificação para este Mestrado;

Ao professor, amigo, colega de profissão na rede pública estadual de ensino, colega de Mestrado e irmão pela amizade Marcello Bulgarelli que sempre me ofereceu apoio, estímulo e disposição nas horas em que precisei de ajuda e amparo. Presente desde 1992 em minha vida, a essa pessoa especial a minha profunda gratidão;

Ao mais que amigo, parceiro, Vinha por me ensinar que além da janela há um mundo inteiro por descobrir, mesmo quando há névoa. Obrigado pela presença em minha vida...

À amiga Dulcimara Lugoboni Marinheiro que me ensinou, felizmente no início da carreira docente, que há profissionais comprometidos e sérios na rede pública estadual de ensino e que trabalhar pela aprendizagem dos alunos é um compromisso ético e político;

Aos amigos e colegas do grupo de estudos de Pós-Graduação Linguagens e Educação pelo acolhimento às dúvidas e pela disponibilidade em compartilhar experiências.

À irmã Patrícia pela paciência exercida e exercitada na convivência diária;

Ao meu cunhado Luiz que sempre contribuiu para a manutenção do silêncio e da paz (tão caros aos momentos de escrita e leitura);

À equipe da Escola Estadual Diplomata Sérgio Vieira de Mello que sempre acreditou em mim e no meu trabalho cedendo amizade, espaço e recursos sempre que necessário;

Aos meus alunos da rede pública estadual de ensino que sempre acolheram as minhas iniciativas e não me deixaram desistir da ideia de que é possível ensinar e aprender com qualidade na escola pública.

RESUMO

OLIVEIRA, Sandra Ferreira de. O conhecimento sobre os gêneros discursivos: uma pesquisa junto a professores de Língua Portuguesa do estado de São Paulo. 2012. 226 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Esta dissertação tem por objetivo investigar o conhecimento que os professores do ensino fundamental da rede pública estadual de ensino de São Paulo possuem a respeito da teoria dos gêneros discursivos – principal sustentação teórica do paradigma vigente do ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, foram analisados os textos de documentos oficiais normatizadores desse ensino no Brasil e em São Paulo – Parâmetros Curriculares Nacionais do Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa (Brasil,1998), o Currículo do Estado de São Paulo- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Ensino Fundamental - Ciclo II e Ensino Médio) (São Paulo, 2010) e os Guias de Livros Didáticos PNLD 2008 e 2011 (Brasil, 2007;2010) – em busca de evidências da hegemonia do paradigma dos gêneros discursivos no ensino de Português e, também, de um possível ponto de irradiação das novas concepções de ensino de língua. Posteriormente, realizou-se uma pesquisa de campo dividida em duas fases: pré-teste (com seis professores) e a fase definitiva de coleta de dados com 29 professores de cinco escolas públicas estaduais da cidade de São Bernardo do Campo - SP. A análise e interpretação das respostas coletadas permitiram concluir que, embora o paradigma de ensino por meio dos gêneros discursivos seja atualmente hegemônico, não é possível afirmar que os professores de Português da rede pública estadual de ensino dominem seus principais fundamentos teóricos, visto que se percebe haver ainda a coexistência de práticas e pressupostos associados não só ao paradigma vigente, mas também aos paradigmas anteriores relacionados ao ensino considerado “tradicional”. Essa coexistência foi revelada nas formas de apropriação do novo conhecimento realizadas pelos professores para acomodá-lo aos conhecimentos já existentes e consolidados. Do ponto de vista teórico, foram levadas em consideração as discussões de Bakhtin (2003; 2006) a respeito dos gêneros discursivos, as discussões de Tardif (2002; 2010) a respeito das origens dos saberes docentes e sua relação com o tempo e a realidade social na qual os professores se encontram inseridos e as ideias de Geraldí (2003) acerca do processo de produção do conhecimento científico.

Palavras-chave: Gêneros discursivos; Paradigmas de ensino de Língua Portuguesa; Professores de Português – conhecimento.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Sandra Ferreira de. The knowledge on discourse genres: researching Portuguese teachers from Sao Paulo's public schools. 2012. 226 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

This dissertation seeks to investigate the knowledge that elementary public school teachers in São Paulo possess on the theory of discourse genres – the main theoretical framework to teach Portuguese nowadays. To achieve it, it was done the analysis of the official texts used to regulate this teaching in Brazil, including São Paulo – *Parâmetros Curriculares Nacionais do Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa* (Brasil,1998), *Currículo do Estado de São Paulo- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Ensino Fundamental - Ciclo II e Ensino Médio)* (São Paulo, 2010) and *Guias de Livros Didáticos PNLD 2008 e 2011* (Brasil, 2007; 2010) – searching for both evidences in order to prove the hegemony of the discourse genres paradigm in teaching Portuguese and possible starting points for new concepts in language teaching. Subsequently, it was carried out a field survey divided in two stages: one called pre-test (with six teachers) and the final one when data was collected with 29 teachers from five different public schools in São Bernardo do Campo – SP. The data's analysis and interpretation showed that, although the discourse genres paradigm is currently hegemonic, it is not possible to state that public schools' Portuguese teachers master its main theoretical basis, since it is still noticed the coexistence of assumptions and practices related not only to the current hegemonic paradigm, but also to previous ones, related to a “traditional” teaching perspective. This coexistence was revealed through the way those 29 teachers accommodate this new knowledge to an existing and already consolidated paradigm. From the theoretical point of view, it were taken into account some discussions – Bakhtin's on discourse genres (2003; 2006), Tardif's on the origins of teacher knowledge and its relationship with time dimension and social reality in which teachers work (2002; 2010) – and Geraldi's ideas about the produce of scientific knowledge (2003).

Keywords: Discourse Genres; Portuguese teaching paradigms; Portuguese Teachers - knowledge.

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|--------|
| Tabela 1 – Tabela comparativa dos critérios de classificação das coleções: PNLD 2008 e PNLD 2011 | p. 84 |
| Tabela 2 – Guia PNLD 2008 - princípios organizadores das coleções | p. 89 |
| Tabela 3 – Guia PNLD 2011 - princípios organizadores das coleções | p. 89 |
| Tabela 4 – Alterações relativas à quantidade de questões: versão pré-teste e versão definitiva | p. 107 |
| Tabela 5 – Alterações relativas ao tipo de questões: versão pré-teste e versão definitiva | p. 107 |
| Tabela 6 - Tabela comparativa: série e prevalência dos gêneros | p. 154 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|--------|
| Gráfico 1 – Distribuição por faixa etária | p. 113 |
| Gráfico 2 – Tempo de magistério na rede pública estadual de ensino | p. 114 |
| Gráfico 3 – Distribuição dos professores por nível de ensino | p. 116 |
| Gráfico 4 – distribuição dos professores - Cursos de Pós-Graduação | p. 120 |

SUMÁRIO

| | |
|--|--------|
| 1. Introdução | p. 13 |
| 2. Como chegamos aos gêneros? | p. 22 |
| 2.1 Resgate Histórico | p. 26 |
| 2.2 O paradigma dos gêneros discursivos | p. 36 |
| 2.3 Aspectos da recepção da teoria dos gêneros discursivos no Brasil | p. 41 |
| 3. Presença do conceito de gênero ou Evidências de um discurso hegemônico em documentos oficiais | p. 46 |
| 3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): considerações iniciais | p. 53 |
| 3.1.1 Os gêneros discursivos no texto dos PCN de Língua Portuguesa: primeira entrada do conceito no texto do documento | p. 57 |
| 3.2 Currículo do Estado de São Paulo – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio) | p. 68 |
| 3.2.1 Presença da teoria dos gêneros no CESP | p. 70 |
| 3.2.2 A presença dos gêneros na organização dos conteúdos para o Ensino Fundamental II no CESP | p. 76 |
| 3.3 Guias de Livros Didáticos PNLD 2008 e 2011 | p. 79 |
| 3.3.1 A noção de gênero nas fichas de análise de livros didáticos | p. 86 |
| 3.3.2 A noção de gênero e os perfis das coleções resenhadas nos Guias de Livros Didáticos 2008 e 2011 | p. 88 |
| 4. Considerações Metodológicas | p. 95 |
| 4.1 Questões gerais | p. 97 |
| 4.2 Da construção do objeto de pesquisa à escolha do questionário como instrumento de geração de dados | p. 99 |
| 4.3 Considerações acerca da fase de pré-teste do instrumento de geração de dados | p. 105 |
| 4.4 Fase definitiva de coleta de dados: aplicação dos questionários nas escolas selecionadas para estudo | p. 109 |
| 4.5 Caracterização do campo e dos sujeitos de pesquisa | p. 109 |
| 4.6 Perfil geral dos professores participantes da pesquisa | p. 112 |
| 4.6.1 Seção 1 – Dados pessoais e profissionais | p. 112 |
| 4.6.2 Seção 2 – Formação | p. 118 |
| 4.7 Descrição dos perfis dos professores por escola | p. 120 |
| 4.7.1 Escola A | p. 120 |
| 4.7.2 Escola B | p. 121 |
| 4.7.3 Escola C | p. 121 |
| 4.7.4 Escola D | p. 122 |
| 4.7.5 Escola E | p. 122 |
| 5. Análise e interpretação dos dados coletados | p. 125 |
| 5.1 Apresentação dos dados | p. 127 |
| 5.2 Bloco 1: questões específicas sobre a teoria dos gêneros | p. 128 |
| 5.2.1 Questão 01: O que você entende por “gênero textual ou discursivo”? | p. 128 |
| 5.2.2 Questão 02: Qual(is) sua(s) fonte(s) de conhecimento sobre a teoria dos gêneros? | p. 138 |
| 5.2.3 Questão 05: Quais são os autores e/ou pesquisadores cujo(s) nome(s) você associa à teoria dos gêneros? | p. 143 |
| 5.3 Bloco 2: questões sobre a metodologia no contexto da teoria dos gêneros | p. 146 |
| 5.3.1 Questão 04: Quais são as dificuldades que você encontra para trabalhar com os gêneros em sala de aula? | p. 146 |
| 5.3.2 Questão 07: Quais são os gêneros que você mais utiliza nas séries para | p. 157 |

as quais leciona?

5.3.3 Questão 08: Para que você utiliza os gêneros em seu trabalho em sala de aula? p. 157

5.3.4 Questão 09: Por que você utiliza os gêneros em seu trabalho em sala de aula? p. 161

| | |
|---|--------|
| 6. Considerações Finais | p. 165 |
| Referências Bibliográficas | p. 173 |
| Anexos | p. 188 |
| Anexo A – Termo de consentimento livre e esclarecido | p. 190 |
| Anexo B – Versão pré-teste do questionário | p. 191 |
| Anexo C – Questionário: versão definitiva | p. 195 |
| Anexo D – Transcrição das respostas dos professores à Seção 3 do Questionário | p. 198 |
| Anexo E – Ficha de Avaliação: Língua Portuguesa de 5ª a 8ª série (Guia PNLD 2008) | p. 215 |
| Anexo F – Fichas de Análise (Guia PNLD 2011) | p. 221 |

1. Introdução

Quando em 2004 comecei a ministrar aulas de Língua Portuguesa na rede pública estadual de ensino na cidade de São Bernardo do Campo (SP), decerto levava comigo os valores, crenças e representações que construíra sobre a prática docente. Antes, a minha primeira aproximação *oficial*, por assim dizer, ao magistério tinha se dado por meio das exigências relacionadas ao estágio obrigatório para a conclusão do curso de Licenciatura durante o qual pude olhar para o ensino de Língua Portuguesa de um “posto de observação” (Geraldí, 1997) distinto daquele ao qual me acostumara como aluna dos níveis fundamental e médio.

Desse novo lugar, pude observar que, além dos saberes curriculares transmitidos durante o período de formação universitária¹, outros saberes se faziam necessários para que eu colocasse em prática a tarefa de ensinar; porém, ainda não tivera oportunidade de me deparar com nenhuma das questões que me levariam, anos depois, a elaborar o projeto de pesquisa para o Mestrado.

Foi no processo de familiarização com a cultura profissional da qual eu passara a fazer parte como docente que tive contato, pela primeira vez, por intermédio da Professora Coordenadora do Ensino Fundamental da escola da rede pública estadual de ensino onde tive meu cargo lotado, com documentos oficiais que, segundo ela, “se eu não tinha lido na faculdade, teria de ler agora”. Lembro ainda essas palavras porque, naquele momento, a intuição tida no estágio sobre a incompletude de minha formação pareceu confirmar-se.

Ansiosa por tornar-me parte da equipe ao compartilhar suas referências básicas², levei para casa um exemplar xerocado dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, cuja leitura me pôs diante de temas totalmente desconhecidos. Relacionados à teoria dos gêneros discursivos, esses temas não tinham sido abordados no curso de Letras que eu havia concluído em 2001, tampouco nas disciplinas em curso do Bacharelado em Letras, ministradas na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

O contato efetivo com essa teoria, segundo as discussões propostas por Bakhtin (2003; 2006) e por Schneuwly e Dolz (2004) – autores mencionados nas referências dos documentos oficiais aos quais eu tivera acesso –, ocorreria somente no curso de Licenciatura realizado na

¹ Após concluir uma graduação em Letras Português/Inglês em 2001, em uma instituição particular iniciei outro curso de graduação em Letras (Português/Espanhol) desta vez na Universidade de São Paulo, em 2002.

² Entre essas referências, destacam-se o acervo de livros didáticos de Língua Portuguesa existente na escola e os Planos de Ensino dessa disciplina.

Faculdade de Educação dessa mesma universidade, no âmbito da disciplina Metodologia do Ensino do Português, ministrada em dois semestres pela Professora Doutora Neide Luzia de Rezende, em 2008.

No decorrer desse curso, aquela teoria conhecida, essencialmente, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental e de alguns livros didáticos de Língua Portuguesa constituintes do acervo da escola onde eu trabalhava, foi apresentada como uma das possibilidades metodológicas contemporâneas para o ensino de Língua Portuguesa.

Aquela curiosidade inicial acerca de uma teoria desconhecida (presente nos documentos oficiais normatizadores do ensino de Língua Portuguesa, em livros didáticos e nos planos de ensino elaborados pelos professores) e a crença um tanto ingênua na sua importância, já que se encontrava presente em um documento oficial e no material aprovado pelo Ministério da Educação para o Programa Nacional do Livro Didático, foram transformando-se ao longo do curso em uma vontade crescente de conhecer o que outros professores, como eu, poderiam saber a respeito dessa teoria.

De forma geral, as leituras realizadas no curso de Metodologia do Ensino de Português foram preenchendo lacunas da minha primeira formação em Letras e abrindo outros caminhos, pois, uma vez em contato com os fundamentos teóricos relacionados aos gêneros discursivos e a seu uso em sala de aula, passei a refletir não só sobre meu conhecimento a esse respeito, mas também sobre minha prática pedagógica e, inevitavelmente, sobre as práticas e processos com os quais eu convivia³.

No que tange à formação para o magistério, a questão sobre o conhecimento dos professores se instaurou na medida em que eu estava cursando minha segunda graduação em Letras e só havia conhecido a teoria dos gêneros nos anos finais no curso de Licenciatura na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sendo que essa teoria era, em princípio, já corrente nas orientações oficiais para o ensino de Língua Portuguesa. Logo, investigar o que meus colegas de profissão – que, provavelmente, se deparavam com

³ De maneira geral, a minha primeira formação em Letras na instituição particular (concluída em 2001) concentrou-se em discussões a respeito do conhecimento e reconhecimento da estrutura da língua, do ensinar ou não gramática na escola, de qual gramática ensinar, da questão das variedades linguísticas e do preconceito linguístico. Os estudos sobre Língua Portuguesa nessa instituição eram embasados na concepção de língua como sistema, da qual são ilustrativos o curso de Linguística apoiado exclusivamente em Saussure e os cursos de Língua Portuguesa I, II, III e IV voltados, em essência, ao estudo dos componentes sintáticos e morfológicos da língua.

demandas e dificuldades muito semelhantes às minhas – conheciam a respeito de uma teoria muito presente nos documentos oficiais reguladores desse ensino e na maioria dos livros didáticos (utilizados por alguns professores como material complementar, mas por muitos outros como de apoio exclusivo) foi delineando-se como um objeto de pesquisa no âmbito das discussões acerca do ensino de Língua Portuguesa.

O levantamento bibliográfico sobre o tema, assim como as percepções e experiências provenientes do exercício do magistério trouxeram à tona alguns aspectos referentes ao conhecimento dos professores de Português sobre os gêneros discursivos: todos os professores com os quais tive contato na escola e também nas Orientações Pedagógicas oferecidas pela Diretoria de Ensino de São Bernardo do Campo pareciam compartilhar a ideia de que o ensino de Português *deveria* ser realizado utilizando-se os gêneros em sala de aula; muitos desses professores colocavam em prática essa crença apoiando-se exclusivamente no livro didático, isto é, trilhando um caminho construído por outro (um autor) sem que, contudo, procurassem apropriar-se desse material de maneira que houvesse espaço para adaptações das propostas presentes nesses livros em virtude dos contextos específicos de ensino e aprendizagem de Português; os mesmos professores que afirmavam trabalhar com os gêneros discursivos em sala de aula realizavam práticas pedagógicas que não se diferenciavam daquelas associadas ao ensino tradicional de gramática ou de abordagem do texto como pretexto.

Paralelamente a essas constatações, alguns estudos (Hilá, 2006; Baldo, 2005; Pompílio, 2000) apontavam que os professores de Língua Portuguesa, apesar de reconhecerem a importância de se trabalhar com os gêneros discursivos em sala de aula, não pareciam conseguir identificar as implicações pedagógicas decorrentes da adoção desse objeto de ensino, nem dispor de conhecimentos prévios sobre a teoria dos gêneros discursivos e, de forma geral, apresentavam dificuldades em diferenciar o trabalho com os gêneros, sob uma perspectiva enunciativa, da prática usual e cristalizada de mobilizar a noção de tipo textual. O fato de eu mesma desconhecer essa teoria, que, no âmbito da documentação oficial, dava sustentação a um novo paradigma de ensino de língua, apesar de ter acesso a dois cursos de graduação em Letras em diferentes instituições – uma privada e outra pública – impulsionava os questionamentos acerca do que os meus colegas de profissão conheciam a esse respeito.

Finalmente, a percepção, posteriormente transformada em constatação de que esse paradigma parecia transcender o texto dos PCN para ser mobilizado, de diferentes modos, por

outras instâncias institucionais normatizadoras do ensino de língua, seja na elaboração dos currículos estaduais, na constituição de critérios de avaliação de livros didáticos para todo o país, seja no processo de elaboração das avaliações de desempenho em larga escala, foi um dos fatores que justificavam a investigação sobre o que os professores de Língua Portuguesa – profissionais diretamente impactados pelas determinações e orientações presentes nesses documentos oficiais – conheciam a respeito do paradigma que, a nosso ver, parecia se configurar hegemônico no interior dessa documentação oficial.

Estabeleceu-se, a partir do exposto, como objetivo principal desta pesquisa, investigar o conhecimento que os professores de Português da rede pública estadual de ensino possuem acerca da teoria dos gêneros discursivos segundo as discussões de Bakhtin⁴ (2003; 2006⁵) - principal referência citada nos documentos oficiais aqui analisados - , tendo em vista que essa teoria sustenta o atual paradigma de ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Tendo sido assim configurada a pesquisa, primeiramente, buscou-se confirmar a hipótese de que esse paradigma era realmente hegemônico, a partir da análise de documentos oficiais elaborados pelas instâncias federal e estadual, relacionados ao ensino de Língua Portuguesa: Parâmetros Curriculares Nacionais do Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa (Brasil, 1998), Currículo do Estado de São Paulo – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Ensino Fundamental – ciclo II e Ensino Médio) (São Paulo, 2010) e nos Guias de Livros Didáticos PNLD (Brasil, 2008; Brasil, 2011).

Entre outros fatores, a opção pela análise desses documentos decorreu do fato de que são objeto de estudo da equipe escolar não só em virtude de iniciativas localizadas (no caso das Horas de Trabalho Coletivo Pedagógico que pressupõem o estudo da documentação oficial como uma de suas finalidades), mas, também, em função da exigência da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo de retomada dessa documentação no Dia do SARESP na Escola, em que os resultados do exame são analisados, o currículo é recuperado e ações são

⁴ Mikhail Mikháilovitch Bakhtin nasceu em 1895 em uma pequena cidade ao sul de Moscou, onde faleceu em 1975. Teve formação em estudos literários, atuou como professor até ser preso em 1929. Viveu no ostracismo, sobrevivendo ao exílio no Cazaquistão, a osteomelite que lhe custou uma perna e às necessidades econômicas. O Círculo de Bakhtin era formado por um grupo de intelectuais de diversas áreas do conhecimento (Filosofia, Biologia, Literatura, Jornalismo, Arte e História) que se reunia regularmente no período compreendido entre 1919 e 1929 na Rússia. Dos vários intelectuais que fizeram parte do Círculo, Valentin Volochinov, Pavel N. Medvedev e Mikhail Bakhtin são aqueles cujo pensamento, ainda hoje, suscita reflexões e estudos, especialmente no campo da linguagem.

⁵ Destaca-se que boa parte das discussões de Bakhtin a respeito dos gêneros discursivos foram realizadas nos anos 1920 (*Marxismo e Filosofia da Linguagem*, 1929) e, principalmente, em 1950 quando escreveu o texto “Os gêneros do discurso” presente na coletânea de textos póstumos *Estética da Criação Verbal* (1979). As datas citadas nas referências às obras de Bakhtin se referem às traduções para o Português.

planejadas tendo em vista a melhora dos índices obtidos. Soma-se a isso o fato de esse material constituir as referências mais atualizadas no âmbito da normatização do ensino de Língua Portuguesa.

Para se levar a cabo o objetivo de investigar o conhecimento que os professores de Língua Portuguesa da rede pública estadual de ensino possuem acerca da teoria dos gêneros discursivos, optou-se pela aplicação de questionários a esses professores em duas fases: a primeira, chamada de pré-teste do instrumento de geração de dados, aplicado a um grupo de seis (06) professores; a segunda, fase definitiva, em que foram entregues os questionários reformulados para 29 professores das escolas localizadas no bairro dos Alvarenga, em São Bernardo do Campo – SP. O questionário, enquanto instrumento de pesquisa comumente utilizado em pesquisas quantitativas e/ou exploratórias, foi, neste trabalho, um índice da tensão existente entre a necessidade de distanciamento do pesquisador em relação ao seu sujeito e o lugar enunciativo no qual o pesquisador se coloca para fazer a pesquisa. Essa tensão foi trabalhada a partir das reflexões de Amorim (2004) sobre o manejo das relações de alteridade no contexto de pesquisa; a essas reflexões somam-se as contribuições de Bordieu (1997; 2007) no que diz respeito às peculiaridades da situação de pesquisa enquanto relação social.

A análise das respostas desses professores⁶ buscou, por meio do processo indutivo, reconhecer padrões, evidenciar temas relevantes e recorrentes e problematizar o conhecimento expresso nos questionários a partir de uma perspectiva mais ampla voltada para a relação desse conhecimento não só com a trajetória do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, mas também com aspectos sociais do trabalho docente revelados nos questionários. Essa análise insere-se no âmbito das metodologias interpretativas de pesquisa voltadas para o “contexto da descoberta”, em que o pesquisador constrói teorias e conceitos com base nas reflexões surgidas no decurso da investigação (Guerra, 2012).

As reflexões realizadas neste trabalho a respeito do conhecimento expresso pelos professores sobre a teoria dos gêneros apoiaram-se nas discussões de Bakhtin (2003), Bakhtin/Volochinov (2006), Schneuwly e Dolz (2010), Rojo (2005a). No que cabe às considerações realizadas a respeito da coexistência de paradigmas distintos relativos ao ensino de língua portuguesa no discurso e na prática dos professores, levou-se em conta, principalmente, Geraldi (1997). Foram analisados também documentos oficiais como os PCN

⁶ A transcrição das respostas dos professores encontra-se no Anexo D.

de Língua Portuguesa (Brasília, 1998) e o Currículo do Estado de São Paulo (São Paulo, 2010) em busca não só de evidências da hegemonia do paradigma dos gêneros discursivos no âmbito da documentação oficial, mas também de um possível ponto de irradiação das novas concepções de ensino de língua. Além desses autores, destacam-se as contribuições de Jodelet (2001), relacionadas ao conceito de representação social, e Tardif (2010), no que diz respeito ao estudo dos saberes docentes em uma perspectiva social.

Este trabalho divide-se em seis capítulos, incluindo-se esta introdução, assim pensados:

O capítulo 2 **Como chegamos aos gêneros?**, apresenta um resgate histórico da constituição da disciplina Língua Portuguesa no Brasil no que tange às concepções de língua que orientaram a seleção, organização e ensino dos seus conteúdos. As informações sobre essa história foram colhidas principalmente em Soares (1996; 1998).

No capítulo 3, **Presença do conceito de gênero ou Evidências de um discurso hegemônico nos documentos oficiais**, são analisados os PCN de Língua Portuguesa (Brasil, 1998), o Currículo do Estado de São Paulo – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (São Paulo, 2010) e os Guias do Livros Didático PNLD (Brasil, 2008;2011), tendo em vista a verificação da hipótese de que o ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros discursivos constitui-se contemporaneamente um paradigma hegemônico no âmbito da documentação normatizadora desse ensino no Brasil.

Já no capítulo 4, **Considerações Metodológicas**, reflete-se não só sobre a construção do objeto desta pesquisa, mas também sobre o processo de escolha, elaboração e aplicação do instrumento de geração de dados. Além disso, são apresentados os perfis dos sujeitos de pesquisa e caracterizado o campo no qual ela foi realizada.

O capítulo 5, **Análise e interpretação dos dados coletados**, apresenta, como o nome indica, a análise e interpretação das respostas dos professores participantes desta pesquisa relacionadas ao conhecimento que eles possuem sobre a teoria dos gêneros, tanto no âmbito teórico, quanto metodológico.

Finalmente, no capítulo 6, **Considerações finais**, dedico-me a apresentar os pontos principais a que chegamos neste trabalho, além de apontar algumas hipóteses e questões com as quais nos deparamos no decorrer da pesquisa e que permanecem em aberto para prováveis futuras pesquisas.

2. Como chegamos aos gêneros?

Boa parte das discussões atuais acerca do ensino de Língua Portuguesa trata, com maior ou menor ênfase, da possibilidade de realizá-lo por meio do trabalho com os gêneros discursivos⁷. Tema de comunicações em congressos e seminários, presente nos textos oficiais, assunto de Orientações Pedagógicas em Diretorias de Ensino, concepção norteadora de muitas coleções de livros didáticos, a ideia de trabalhar com os gêneros discursivos em sala de aula não parece representar mais uma novidade no âmbito da metodologia do ensino de Língua Portuguesa. Pode-se questionar até se é possível falar do ensino de língua sem tocar, de alguma forma, a perspectiva dos gêneros e de seu anunciado potencial de atuação como megainstrumento (Schneuwly e Dolz, 2010) no trabalho com a linguagem, o que leva a se considerar que essa perspectiva constitui, atualmente, o paradigma hegemônico de ensino de língua materna.

O conceito de paradigma foi popularizado a partir da publicação da obra de Thomas S. Kuhn *The Structure of Scientific Revolutions* em 1962; traduzida para o Português mais de trinta anos depois essa obra foi acrescida de um posfácio, escrito pelo autor em 1969, dedicado não só ao aprofundamento de algumas questões presentes no texto original, mas também a responder a algumas críticas recebidas. Entre essas críticas destaca-se a ambiguidade atribuída (assumida e esclarecida pelo próprio Kuhn nesse posfácio) à definição de paradigma que gerou mais de 20 sentidos diferentes de utilização do termo (Mastermann, Margarete, 1975 [*La crítica y el desarrollo del conocimiento*,] *apud* Esteban, 2010). Nas palavras de Kuhn (1998, p.218) o termo pode ser compreendido por dois lados: um relacionado à “constelação de crenças, valores, técnicas, etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada”; por outro, que “denota um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal⁸”. Neste trabalho, a definição utilizada localiza-se na intersecção das duas perspectivas de compreensão do conceito, pois, ao mobilizá-lo no âmbito das discussões acerca do ensino de Língua Portuguesa, é possível perceber que, do ponto de vista dos professores dessa disciplina, o paradigma de ensino por meio dos gêneros discursivos parece ser, ao menos no nível da enunciação, compartilhado por todos; já do ponto de vista dos críticos do ensino “tradicional” de Língua Portuguesa, a teoria dos gêneros parece constituir um paradigma

⁷ A partir da constatação de Faraco (2009) do atual “uso inflacionado” do conceito de gênero, tendo por referência os textos de Bakhtin no discurso pedagógico, o presente trabalho, ao citar a expressão gêneros discursivos, estará referindo-se ao entendimento do conceito proposto por Mikhail Bakhtin.

⁸ A expressão “ciência normal” alude a períodos de estabilidade em que os modelos teóricos de resolução de problemas e explicação dos fenômenos não são questionados, sendo generalizadamente aceitos.

porque pensada como solução para a resolução de dificuldades de ensino e aprendizagem no contexto de novas demandas sociais não resolvidas pelo paradigma anterior.

O caráter de *novidade* do paradigma associado à teoria dos gêneros parece ter sido substituído pelo de *atualidade*, pois a prevalência do tema sugere, grosso modo, que ensinar Português hoje implica conhecer e utilizar em sala de aula os gêneros como ponto de partida, instrumento e ponto de chegada para o domínio da língua nas diversas esferas da sociedade. Parece improvável que um professor de Língua Portuguesa que se considera “atualizado” afirme perante seus pares que ignora a teoria dos gêneros discursivos sob pena de parecer aos seus colegas um professor “tradicional” (em uma acepção pejorativa da palavra), ou desatualizado no que se refere à metodologia da disciplina que ministra.

Ainda que seja possível apontar a hegemonia do paradigma associado à perspectiva dos gêneros no ensino de língua materna em decorrência de sua presença em diversos espaços ligados à área de estudos em Língua Portuguesa, em uma perspectiva histórica isso não significa que esse paradigma tenha sido o único a orientar o ensino de Português. Outras concepções de linguagem, outras abordagens teóricas orientaram, de diferentes maneiras, práticas e comportamentos docentes e influenciaram o *que*, o *como* e o *para que* se ensinava essa disciplina nas escolas.

O objetivo deste capítulo é promover um resgate histórico da constituição da disciplina Português no que tange às concepções teóricas que permearam a organização de seus conteúdos e práticas tendo em vista o acompanhamento da trajetória dessa disciplina até o momento atual em que se identifica a vigência do paradigma dos gêneros para o ensino de língua materna. Soares (1998) aponta serem necessárias para a reflexão sobre o ensino de todo e qualquer conteúdo as seguintes perspectivas: 1. a perspectiva da *ciência* que determinou o recorte de dado conteúdo para transformá-lo em disciplina curricular; 2. a perspectiva *psicológica* que considera os processos de aprendizagem de um conteúdo particular; 3. a perspectiva *política* que trata dos pressupostos ideológicos que levam à eleição de determinado conteúdo em detrimento de outro; 4. a perspectiva *social* que leva em conta as condições de produção de certo conhecimento, as condições sociais daqueles que ensinam e daqueles a quem o ensino é direcionado, os papéis atribuídos a cada agente envolvido no processo e à instituição escolar; 5. a perspectiva *cultural* que articula as expectativas, características e necessidades do grupo cultural a que se destina o ensino de dado conteúdo; 6. uma perspectiva *histórica* que busca refazer os caminhos e processos por meio dos quais certo

conhecimento se constitui como saber escolar e, conseqüentemente, disciplina curricular ao longo do tempo. No que tange à análise do ensino de Língua Portuguesa, a autora acrescenta ainda as perspectivas *sociopolítica* e *linguística* dada a natureza social da língua materna e de sua aprendizagem; a primeira perspectiva é importante por enfatizar a influência de fatores externos sobre o ensino de Língua Portuguesa (fatores sociais, políticos, econômicos e culturais); a segunda, por evidenciar fatores internos (concepções de linguagem que subjazem às propostas pedagógicas) que orientam o ensino de Língua Portuguesa. Essas dimensões apontadas por Soares permeiam, em distintos graus de aprofundamento, o resgate histórico realizado nesta seção quando abordados os diferentes momentos que constituíram a disciplina Português ao longo de sua história no Brasil, só não sendo enfocada a perspectiva psicológica, dadas as configurações deste trabalho.

O resgate apresentado na próxima seção apoia-se em Soares (1996; 1998) tendo em vista que a trajetória da constituição da disciplina Português no Brasil realizada por essa autora é importante para a articulação com o processo de implantação do paradigma dos gêneros no ensino de língua no Brasil.

2.1 Resgate histórico

Nos primeiros tempos em nosso país, coexistiam no Brasil Colonial três línguas: o português trazido de Portugal, o latim no qual se fundava o ensino ministrado pelos jesuítas e a língua geral⁹; destaca-se que, dessas três, a língua portuguesa era a menos prevalente, estando ausente não só dos currículos, mas também da comunicação social cotidiana.

Durante os períodos colonial e imperial, os estudos de língua portuguesa restringiam-se à alfabetização que era realizada nas residências das famílias mais abastadas, pois não havia escolas para a população em geral. Os meninos (à época, às meninas cabia aprender

⁹ “A língua geral compreendia as várias línguas indígenas faladas no território brasileiro, provenientes, em sua maioria, de um mesmo tronco, o tupi, o que tornou possível que se condensassem em uma língua comum. Segundo Pessanha, Daniel & Menegazzo (2003, s.p.) *apud* Rojo (2008, p.79) era a língua geral [...] que prevalecia no convívio social cotidiano entre indígenas e portugueses; entre indígenas falantes de diferentes línguas, entre si; entre religiosos e indígenas, na evangelização e na catequese. Era por meio da língua geral que os bandeirantes se comunicavam, nomeavam as plantas e animais, povoações, acidentes topográficos, além de ser a primeira língua que os colonizadores e os indígenas aprendiam”.

como ser boa esposa, dona de casa e mãe) eram alfabetizados por meio do Português europeu, tendo em vista a aprendizagem da gramática latina. Percebe-se que, naqueles idos, o Português não era um conteúdo de ensino, mas apenas um instrumento. Aos que avançavam na escolaridade, era ensinada a gramática e a retórica aprendida por meio do uso das seletas de textos de autores latinos. Parecia não haver necessidade de se estudar o Português porque, além do fato de essa língua não ser utilizada no intercâmbio social, aqueles que se escolarizavam pertenciam às camadas abastadas, assim, pretendiam seguir o modelo educacional da época. Soma-se a isso o fato de que o português não se constituía ainda uma área específica de conhecimento em condições de gerar uma disciplina (entendida como conteúdo de ensino, matéria, na acepção identificada por Chervel [1990] como corrente a partir do século XX). Em outras palavras, não havia condições externas nem internas fortes o suficiente para atribuir ao português o estatuto de disciplina curricular (Soares, 1996).

Mesmo com a instauração da obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, no contexto das Reformas Pombalinas (1759), essa disciplina não pode ser considerada totalmente autônoma uma vez que seu ensino era marcado pela tradição dos estudos latinos aplicados ao o Português¹⁰. Em outras palavras, ainda que tenha mudado o objeto de ensino, continuavam vigentes as mesmas abordagens de conteúdo relacionadas ao estudo do latim. A constituição do Português como disciplina curricular só viria a ocorrer em 1871¹¹, por decreto, sendo estudado até essa data sob a forma das disciplinas Gramática, Retórica e Poética. No âmbito das Reformas Pombalinas, destaca-se o papel desempenhado pelos estudos gramaticais: além da gramática latina presente desde os jesuítas, acrescentou-se o estudo da gramática portuguesa, atestando, dessa forma, a primazia dos estudos gramaticais no ensino de língua ao longo da história. Contudo, a língua portuguesa ainda não era utilizada como conteúdo de ensino, mas como instrumento de acesso ao latim.

O progressivo declínio do valor social do Latim (excluído finalmente do currículo no século XX) cede espaço, paulatinamente, ao ensino da Língua Portuguesa em um contexto de maior autonomia, pois a gramática portuguesa começou a se constituir um conteúdo de ensino e não mais um instrumento para o ensino de gramática latina. Segundo Soares (1996), essa

¹⁰ Assim como ocorreu na França, com a lei Guizot de 1833, e com o estatuto das escolas de 1834. Segundo essas normatizações, o programa de ensino primário deveria conter os chamados “elementos da língua francesa”, porém até 1850 esse conteúdo era ignorado pela grande maioria das escolas francesas dedicadas ao ensino do catecismo, do ler e escrever e do contar (Chervel, 1990).

¹¹ Em 1869 o exame de Português é introduzido nos Exames Preparatórios por causa da Reforma Paulino de Souza. Essa medida gera uma nova demanda: a criação do cargo de “professor de português”, até então inexistente, uma vez que essa função era acumulada pelo professor de Latim (Razzini, 2000).

autonomia da Língua Portuguesa enquanto objeto de estudo foi fortalecida pelo aumento do número de gramáticas brasileiras publicadas a partir do século XIX em decorrência da instalação da Imprensa Régia no Rio de Janeiro, em 1808, além da progressiva constituição do Português como uma área do conhecimento.

O decreto de 1871 que “criou” a disciplina Português ao fundir os estudos da Retórica, da Poética (que incluía a literatura) e da Gramática, e a consequente mudança de denominação dada ao conjunto dessas disciplinas não significaram, entretanto, mudanças significativas nos conteúdos e metodologias relacionados aos estudos de Língua Portuguesa. Dado que o público-alvo da escola não havia mudado, as demandas por ele geradas também se mantinham as mesmas. A tradição da retórica, da gramática e da poética se manteve sob a denominação genérica da disciplina *Português* até meados do século XX porque ainda eram os mesmos alunos representantes dos grupos social e economicamente privilegiados que se sentavam nos bancos escolares (assim como nos primeiros tempos da Colônia em que só a parcela da população com maiores condições financeiras possuía acesso à escolarização); depreende-se daí que as demandas de formação desses alunos ainda permaneciam as mesmas, associadas ao falar e ao escrever bem o português.

Conforme Rojo (2011), o currículo no Brasil, em fins do século XIX e começo do XX, era estruturado para atender às exigências dos exames preparatórios para as poucas escolas superiores existentes, assentadas na ideia do cultivo e desenvolvimento da arte do bem falar e do bem escrever (beletrismo), tendo como modelo os programas do Colégio Pedro II, padrão para o ensino secundário brasileiro.

A primazia da gramática, verificada até hoje em parte das práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de língua materna, nas palavras de Soares (1998, p.168)

talvez se explique pela força da tradição que, como se disse, vem dos tempos do sistema jesuítico [...]; talvez se explique também pelo vazio que o abandono da retórica e da poética deixou, vazio que só recentemente começa a ser preenchido pelas modernas teorias de leitura e produção de texto.

Assim, parece que a presença e primazia do ensino de gramática no ensino de Língua Portuguesa relacionam-se não só às demandas contextualizadas segundo as quais esse ensino

se justificava, mas também aos critérios internos de seleção de quais seriam as tradições (ou conteúdos) relevantes para as escolas do ponto de vista de seus atores.

Ainda segundo Rojo (2011), até os anos 1950 do século XX, as práticas de ensino do Português não sofreram mudanças significativas, mas novas aragens relacionadas aos avanços científicos, tecnológicos, culturais e comportamentais no mundo e no Brasil, aliadas às preocupações do governo para que o país entrasse no caminho do desenvolvimento passam a imprimir suas marcas no contexto educacional.

As décadas 50 e 60 assistiram ao aumento dos índices de alfabetização no país, à implementação de classes de supletivo na maior parte dos municípios para facilitar o acesso aos cursos técnicos, à formação de contingente profissional para o contexto de expansão econômica vivida pelo Brasil e à expansão geral do ensino configurada no crescimento do número de matrícula no ensino primário e secundário (Rojo, 2011).

Quanto ao material didático, se, em um primeiro momento, as coletâneas utilizadas pelos professores em sala de aula restringiam-se apenas a trechos dos textos, a partir dos quais se elaboravam atividades, nos anos 1960 são incorporados aos excertos de textos os questionários, comentários e exercícios. A tarefa e responsabilidade de propor questões passam do professor ao autor do material didático no contexto da “depreciação da função docente” (Soares, 1996, p.17). Uma vez que o número de alunos na escola aumentou devido à “democratização” do acesso ao ensino, naquela época, não seriam mais os usuários da norma culta que iriam, exclusivamente, à escola, mas também os filhos dos representantes de camadas sociais que possuíam práticas de letramento diferentes daquelas usualmente praticadas nas famílias abastadas¹². Cresceu também a demanda por professores, que passaram a ser contratados em processos menos seletivos e mais amplos. Nesse contexto, não seriam mais os egressos das classes média e alta com alto nível de preparo intelectual e cultural que ministrariam as aulas, mas profissionais que, além de não pertencerem às classes sociais prestigiadas, não deteriam mais ampla formação humanística, nem conhecimentos profundos da língua; em outras palavras, os novos professores não podiam mais ser considerados eruditos (Bezerra, 2005). Esses fatos contribuíram para o rebaixamento salarial

¹² De acordo com Soares no Prefácio à obra *Aula de Português – Discursos e Saberes Escolares* de António Augusto G. Batista de 2001, a falta de adequação da escola ao novo alunado configurou, nos anos 1970, fenômenos que ficaram conhecidos como “crise da educação” e “fracasso escolar”. Os principais indicadores do “fracasso” e da “crise” foram localizados no ensino de Português nos dois extremos de seu percurso: altíssimo índice de repetência na primeira série e a constatação de graves problemas de expressão escrita nos textos dos alunos egressos do Ensino Médio em redações de exames vestibulares. A escola não estava preparada para a nova população que passa a frequentá-la: novos falares, outras necessidades, outras leituras.

e, em consequência, acarretaram condições precárias de trabalho no contexto das quais se atribui papel central ao livro didático no ensino ao passar de material de apoio ao professor a eixo estruturador dos conteúdos e atividades.

Segundo Soares (1998), é a partir desse momento que ocorre uma verdadeira mudança no conteúdo da disciplina Português em razão de duas importantes transformações sociais: a mudança no perfil do alunado e a forma como se deu a seleção de professores.

Objeto de reivindicação das camadas populares, a escola pública vê nos anos 1960/70 sua oferta de vagas ampliada e os bancos escolares passam a receber os filhos dos trabalhadores. Como medidas importantes ligadas não só ao incremento da oferta de vagas no estado de São Paulo, mas, posteriormente, ao “esvaziamento” da profissão docente, Hilsdorf (2003, p. 113-114) aponta um conjunto de mecanismos circunstanciais e provisórios aplicados por Jânio Quadros (durante sua gestão na Prefeitura de São Paulo [1955-1959]): a redução dos períodos letivos dos grupos escolares; instalação de “classes de emergência”; aumento do número médio de alunos por classe (de 25 em 1935 para 40 em 1959); a adoção do regime de “promoção automática”; a construção de galpões de madeira mobiliados com móveis feitos de caixotes para instalação de escolas elementares; a “aprovação compulsória” de 80% de alunos matriculados no ginásio (antigo secundário) para liberação de vagas, entre outras medidas que tornaram possível o ingresso de significativo contingente populacional às salas de aula, além de exigirem aumento emergencial do quadro de professores da rede pública estadual. Assim, apesar da época ser marcada pelo ingresso maciço de parte da população à escola, isso não significa que ela passou a ser uma instituição democrática.

Medidas como essas ilustram a situação vivida nas escolas públicas de São Paulo no contexto da “democratização do ensino”: promoveu-se o aumento da quantidade de alunos em sala de aula, porém, sem se levar em conta a qualidade do ensino oferecido a esse novo contingente populacional. O ensino de Português baseado à época em uma única modalidade de registro da língua (a norma culta ou de prestígio dominada pelas classes mais abastadas da sociedade) acarretou aos representantes das camadas mais populares que passaram a frequentar a escola graves dificuldades relacionadas à aprendizagem de língua materna no contexto da entrada de dialetos que se distanciavam dos padrões até então vigentes e aceitos *na e pela* escola. Outro fato que ilustra que a chamada “democratização” do ensino nos anos 1960/1970 não tornou a escola, de fato, democrática era a existência dos exames obrigatórios de admissão aos estabelecimentos de ensino secundário (no período de 1931-1969)

representando uma barreira que muitos alunos não conseguiam transpor em decorrência, entre outros fatores, do insucesso do ensino promovido pela escola.

Mantém-se a aparência de democratização do ensino, mas, no âmbito das práticas seletivas aos níveis superiores, vigora a discriminação dos alunos em virtude de seu desempenho insatisfatório nos exames de admissão, caracterizando-os como os “excluídos do interior” do qual fala Bordieu (1997) ao desvelar os mecanismos de exclusão dos alunos mais desprovidos culturalmente no contexto dos processos de seleção de instituições de ensino secundário na França. Em outras palavras, a promoção do ingresso das camadas populares à escola parecia constituir uma evidência de que foi eliminado um mecanismo de exclusão social, porém as condições em que se deu esse ingresso tornaram possível que essa exclusão fosse adiada, isto é, concretizada, por exemplo, na dificuldade que os alunos menos favorecidos encontrariam nos exames de admissão ao ensino secundário que resultaria, em muitos casos, em impedimento de ingresso nesse nível de ensino. Assim, como no sistema de ensino francês do final do século XX, a escola pública brasileira “mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui” (Bordieu, 1997, p.485).

As mudanças nas condições escolares e pedagógicas, além das novas exigências culturais, passam a solicitar novos conteúdos e metodologias no ensino de Língua Portuguesa. Naquele momento, a gramática e o texto (objetos de ensino de diferentes disciplinas e, até então, presentes em manuais didáticos em seções separadas) passam a configurar o estudo da língua portuguesa em manuais unificados que passam a reunir os “diferentes” campos de estudo em único livro-texto, à maneira dos que são conhecidos hoje¹³. A gramática passa a ser estudada a partir do texto e o texto passa a ser estudado a partir dos instrumentos oferecidos pela gramática, constituindo, assim, uma disciplina cujos conteúdos estão integrados.

A tarefa de elaborar exercícios e questões deixa de ser do professor da disciplina e passa a ser dos autores dos manuais didáticos; o professor já não é mais o erudito dotado de ampla formação intelectual que se dedica *também* ao ensino, mas, nas regiões urbanas, alguém formado pelas recém-criadas faculdades de filosofia que se depara com condições precárias e adversas de trabalho, classes lotadas e alunos que possuem perfil cultural e linguístico diferente daquele tradicionalmente aceito pela escola e de acordo com o qual ela

¹³ Segundo Soares (1998), é nos anos 1960 que os livros passam a ser organizados em unidades que contém tanto os tópicos gramaticais, quanto os textos para interpretação.

construiu suas práticas e saberes. Nesse contexto, o manual didático é o suporte que o professor precisa para facilitar sua atividade pedagógica e a transmissão do conhecimento produzido por outros. O trabalho com o conhecimento na escola divide-se entre dois polos: de um lado os produtores de conhecimento (autores de manuais didáticos), de outro os responsáveis por sua transmissão: os professores. Segundo Geraldi (1997), a produção dos livros didáticos não só facilitou a tarefa do professor, diminuindo sua responsabilidade na escolha do conteúdo de ensino, mas também permitiu a elevação da carga horária semanal, o trabalho com diferentes níveis de ensino, a diminuição do salário do professor, a contratação de professores independentemente de sua formação ou capacidade: fatores que ajudam a entender o desprestígio da profissão docente nos tempos atuais.

Os anos 1970 e 1980 são conhecidos por constituírem um “hiato [na] primazia da gramática no ensino de Português”, de acordo com Soares (1996, p. 18), pois a reformulação do ensino primário realizada pelo governo militar – instaurado desde 1964 – colocou a educação a serviço do desenvolvimento do país e a língua, nesse contexto, passa a ser considerada um instrumento atrelado ao alcance dos objetivos desse desenvolvimento (o que implicava novo posicionamento teórico a respeito da própria língua).

As novas configurações políticas e sociais vividas pelo país, representadas, entre outras, pela “democratização” do acesso das camadas populares à escola e a busca pelo desenvolvimento do capitalismo pelo regime militar, atribuem ao ensino de Português um enfoque mais prático e utilitário, tendo em vista a formação de indivíduos no contexto da industrialização e internacionalização do Brasil à época de emergência do “Milagre” Brasileiro¹⁴.

No âmbito das mudanças que atestam o caráter instrumental conferido aos conteúdos curriculares naquela época, a denominação da disciplina Português sofre nova alteração e passa a ser conhecida como *Comunicação e Expressão* nas séries iniciais do recém-criado 1º grau; *Comunicação em Língua Portuguesa* nas séries finais e *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira* no 2º grau. Diferentemente da maioria das alterações anteriores sofridas pela disciplina Português que não implicaram alterações substanciais em seu ensino, a mudança na

¹⁴ O período compreendido entre 1968-1973 ficou conhecido, no Brasil, como “Milagre” econômico brasileiro, em virtude, entre outros fatores, das altas taxas de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), inflação em declínio para os padrões normalmente apresentados e superávit no balanço dos pagamentos. Porém, esse período ao mesmo tempo em que é considerado o auge do “milagre” também evidenciou contradições e desequilíbrios do crescimento exacerbado da economia como, por exemplo, o empobrecimento da população a longo prazo, devido a distribuição não igualitária dos benefícios colhidos por esse “milagre” de acordo com Oliveira (2009, p.14) e Veloso; Villela e Gambiagi. (2008).

denominação implicou transformação na concepção de língua e linguagem a partir da adoção do quadro referencial advindo das teorias da comunicação: de concepção de sistema, passa-se à concepção de língua como instrumento de comunicação.

Mudou a concepção de língua, mudaram os objetivos relacionados ao seu ensino: passou-se a buscar, por meio do ensino de língua materna, tornar o aluno um bom decodificador de mensagens (verbais e não verbais), um emissor e receptor eficaz no âmbito da língua-comunicação. Assim, do estudo *da* língua ou *sobre* a língua – procede-se a uma nova transição: passa-se ao estudo do *uso* da língua.

Nessa concepção comunicacional, a língua é entendida como um código através do qual se enviam mensagens para receptores, com funções variadas de acordo com a ênfase atribuída a um dos elementos que compunham o circuito da comunicação: a função emotiva (mensagem centrada no emissor); a função conativa (mensagem centrada no receptor); a função referencial (mensagem centrada no contexto); a função fática (mensagem centrada no canal); a função metalinguística (mensagem centrada no código) e função poética (mensagem centrada nela mesma), segundo Roman Jakobson em *Linguística da comunicação*, 1974.

Os manuais didáticos eram, mais uma vez, testemunhas da mudança. Os textos neles incluídos deixavam de atender aos critérios exclusivamente literários de seleção para atender aos critérios de intensidade de circulação nas práticas sociais. Os quadrinhos, os anúncios publicitários, os textos de humor passaram a frequentar intensamente as páginas de livros ao lado dos textos literários, ampliando-se, assim, no entendimento de Soares (1998), o conceito de “leitura”. Além da mudança nos textos selecionados, notava-se também a incorporação da linguagem oral em seus usos cotidianos¹⁵. Em síntese, a oferta e a diversidade textual foram ampliadas nos manuais didáticos e gêneros próprios da esfera jornalística como as notícias, reportagens, propagandas e entrevistas marcaram presença¹⁶.

Nova alteração na denominação da disciplina nos anos 1980: recupera-se a denominação *Português* tanto para o Ensino Fundamental, quanto para o Ensino Médio. Soares (1996) apresenta como hipóteses para o abandono da denominação *Comunicação e Expressão* o fato da nova orientação embasada pelas teorias da comunicação fugir à tradição

¹⁵ Osman Lins caracterizou os livros didáticos desta época como “uma Disneylândia pedagógica”, pois eles eram excessivamente coloridos e ilustrados (Soares, 1998).

¹⁶ Bezerra (2005) cita obras publicadas nos anos 80 que serviram como apoio teórico-metodológico para o estudo de textos jornalísticos: *Estrutura da Notícia* (1987) e *Linguagem Jornalística* (1985) de Nilson Lage; e o *Jornal na Sala de Aula* (1989) de Maria Alice Faria.

do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, as severas críticas por ela recebidas e os “duvidosos resultados que ela trouxe para a aprendizagem da língua” (Soares, 1996, p.19). Época marcada tanto pela redemocratização do país, quanto pela chegada das novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas nos debates acerca do ensino da língua materna, a intensificação do diálogo entre os pesquisadores universitários e as redes públicas levou a mudanças curriculares importantes: substituindo o currículo excessivamente tecnicista e tradicional, passa a vigorar um currículo procedimental que prioriza a leitura/produção de textos do alunado proveniente das camadas populares.

Ciências como a Linguística, a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Análise do Discurso, a Linguística Textual e a Pragmática exerceram influência e “interferência” na disciplina Português, conforme aponta Soares (1996, p. 20-21) ¹⁷. Os estudos realizados pela Sociolinguística, por exemplo, chamavam a atenção da escola para a diversidade de variedades linguísticas faladas pelos alunos. O amplo acesso (que não significou permanência e/ou êxito) dos filhos dos representantes das camadas populares à escolarização acarretou a entrada na escola da heterogeneidade linguística que exigia novas postura e metodologias por parte dos professores de Língua Portuguesa.

Novas concepções de gramática passaram a concorrer com a tradicional concepção de gramática normativa supostamente representante do que se convencionou chamar de norma culta ou padrão. Descrições da língua falada, estudos sobre o sistema fonológico em confronto com o sistema ortográfico provocaram (e provocam ainda hoje) reformulações nos conceitos e objetivos relacionados ao ensino de língua materna. Nesse sentido, a Linguística Textual ampliou a concepção de gramática e fomentou as discussões sobre suas finalidades didáticas ao partir do entendimento de que é necessário ultrapassar as dimensões fonológicas e morfossintáticas para o estudo do *texto*. Logo, nova abordagem do texto, novos olhares sobre a oralidade e a escrita no ensino.

A nova concepção de língua que passa a ser vista como *enunciação* pode ser considerada como uma das inúmeras contribuições dos estudos e pesquisas da Pragmática, da Análise do Discurso e da Teoria da Enunciação que passam a relacionar a língua ao seu

¹⁷ Não só as ciências citadas, mas também os estudos e pesquisa da história da leitura e escrita, da sociologia da leitura, da antropologia da leitura e escrita também são responsáveis por provocar o debate acerca das novas orientações relacionadas ao ensino de língua materna.

contexto de produção, de circulação e às condições históricas e sociais de seu uso¹⁸. “Pivô da relação entre a língua e o mundo” (Charaudeau; Maingueneau, 2004, p. 193), a enunciação pode ser conceituada a partir das diferentes teorias que mobilizam essa noção teórica; porém, sejam quais forem as definições, mantém-se a ideia central de que a língua não é apenas um sistema do qual os sujeitos se apropriam, mas algo assumido por um sujeito temporal e historicamente situado¹⁹.

Os meados do século XX assistem ao que se convencionou chamar de “virada pragmática”²⁰ assim definida nas palavras de Bonini, 2002, p.26:

A “virada pragmática no ensino de língua materna” [...] corresponde à incorporação, no ensino, de uma série de perspectivas teóricas comprometidas com o funcionamento da linguagem para além de uma estrutura imanente voltada para si mesma, tais como: a teoria da enunciação, a teoria polifônica de Bakhtin, a AD (análise do discurso) anglo-saxônica, o funcionalismo, a AD francesa, a análise da conversação e a linguística textual. Esta perspectiva geral consiste em entender a linguagem como um meio em que o homem existe e age (eliminando o caráter prescritivista) e em considerar o texto, e sua enunciação, como a unidade básica do ensino (deslocando a frase, e sua gramática, para um segundo plano).

Mais do que se dedicar à análise formal da língua, passa-se, então, a analisar os usos e funcionamentos da língua em situações concretas e sua relação com a produção de sentido que segundo Marcuschi (2008, p.37) é algo “situado, negociado, produzido, fruto de efeitos enunciativos e não algo prévio, imanente e apenas identificável como um conteúdo”. No final da década de 1990, Soares (1996) apontou que as contribuições de numerosas ciências estavam ajudando a configurar a disciplina Língua Portuguesa, mas, dada a proximidade temporal das discussões não era possível analisar e avaliar como se dava essa constituição.

¹⁸ Flores e Teixeira (2005) apontam Émile Benveniste como o primeiro linguista pós-saussuriano a desenvolver um modelo de análise linguística voltado à enunciação.

¹⁹ As concepções do termo enunciação podem ser divididas entre aquelas de perspectiva mais discursiva e as de orientação mais linguística. No âmbito daquela, a ideia de enunciação está atrelada à noção de acontecimento em um tipo de contexto que leva em conta suas dimensões sociais e psicológicas; nessa orientação a enunciação é entendida como um conjunto de operações constitutivas de um enunciado. (Charaudeau; Maingueneau, 2004)

²⁰ A expressão “virada pragmática” inicialmente foi utilizada para caracterizar uma ruptura epistemológica ocorrida no campo da filosofia da linguagem. De acordo com o filósofo Paulo Ghiraldelli Jr. essa expressão, ainda que possa ser encontrada em outras áreas, é típica do pensamento filosófico e designa, de modo geral, o predomínio da linguagem sobre o pensamento como um dos objetos de investigação filosófica (<http://ghiraldelli.wordpress.com/2007/11/05/virada-linguistica-um-verbete/>). Neste trabalho, a expressão assume os contornos atribuídos pelo seu uso no campo do ensino de língua materna ao indicar uma mudança na concepção do que seja “ensinar língua materna”.

Apesar disso, era possível notar que o momento era de mudança de paradigmas e de intervenção na história dessa disciplina: em 1998 são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais e, a partir dessa publicação de alcance nacional, um novo paradigma de ensino de língua é apresentado no corpo das orientações propostas nesse documento.

2.2 O paradigma dos gêneros discursivos

Entendido como um modelo de explicação dos fenômenos, um paradigma deixa de ser pertinente quando suas teorias e técnicas perdem seu poder de explicação e resolução dos problemas. No caso específico do ensino de Língua Portuguesa, considerados os índices de “fracasso” do ensino de língua materna em associação à instauração de demandas de formação de sujeitos capazes de agir discursivamente de uma maneira eficaz em sociedade, o paradigma do ensino de Português orientado por uma perspectiva normativa da gramática justificada em contextos de ensino de língua que não mais se aplicam atualmente (eleição de uma única modalidade de registro para desenvolvimento do bem falar e escrever, por exemplo) deixa de satisfazer as necessidades teóricas e práticas do ensino de Língua na contemporaneidade. Nesse contexto, emerge outra visão de mundo e de linguagem constituídas em um novo paradigma de ensino orientado pela perspectiva dos gêneros discursivos.

Antes de tratar com mais detalhe da instauração do paradigma do ensino de língua materna por meio dos gêneros discursivos, faz-se necessária uma breve digressão a respeito da elaboração e publicação de um dos documentos oficiais responsáveis pela divulgação e, de certo modo, pela instauração desse novo paradigma no ensino de língua materna: os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (doravante PCN) ²¹.

²¹ O processo de elaboração, publicação e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais ainda é objeto de debate. Os artigos publicados no livro *A prática de linguagem em sala de aula – praticando os PCN*, organizado por Roxane Rojo em 2000, apresentam, em sua maioria, uma visão positiva sobre o documento ao enaltecer os avanços representados pelos seus conteúdos e objetivos. Como contraponto a essa visão positiva, a dissertação de Mestrado de Sônia Claro Virmond (escrita sob orientação de Carlos Alberto Faraco em 2004) apresenta uma visão crítica a respeito da apropriação dos conceitos nele veiculados, identificando, inclusive, o que a autora chama de “equivocos teóricos”.

Em 1996, o governo brasileiro promove a revisão da Lei de Diretrizes e Bases (LDB - Lei 5.692/71) promulgando, em 20 de Dezembro do mesmo ano, a nova LDB (Lei de 9394/96) que, entre outras determinações, postula a universalização do Ensino Fundamental, além de prometer a universalização do Ensino Médio. A referência à promulgação da nova LDB é importante, pois a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para todas as disciplinas do Ensino Fundamental em 1998 pode ser considerada, nas palavras de Rojo (2010), o “*modus operandi*” da nova LDB.

No âmbito de uma conjuntura internacional caracterizada pelo fortalecimento do neoliberalismo, o mundo vivia à época da publicação do documento a busca pelo sucesso do capitalismo o qual dependia, nas palavras de Suassuna (1998, p.176), “da padronização dos costumes e mecanismos de consumo”. De acordo com Pereira (2005, p.19), os programas de estabilização da economia promovidos na América Latina, especialmente, pelo Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional influenciaram propostas de reforma educacional tendo em vista o aumento de produtividade e eficiência, pois o crescimento quantitativo dos sistemas educacionais latino-americanos não garantiu um crescimento qualitativo²². Já a conjuntura nacional apresentava-se marcada por debates e ações variadas no campo da educação:

Interesse do empresariado pela qualificação técnica do trabalhador, aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reforma do ensino médio e profissionalizante, repasse direto de verbas às escolas, investimentos em equipamentos de educação à distância, avaliação de cursos superiores (o chamado “provão”) etc. (Suassuna, 1998, p. 177).

Entre as mudanças presentes nos PCN em termos de objeto de ensino que merecem destaque, encontram-se a adoção de uma visão da linguagem que ultrapassa a perspectiva exclusivamente textual ao articulá-la a uma perspectiva discursiva, a integração dos eixos do uso e da reflexão nos estudos sobre a língua e a linguagem e a introdução da linguagem oral por meio da abordagem de gêneros orais. Essa perspectiva mais discursiva da linguagem opõe-se, no campo da linguística, à ideia de língua como um código do qual os sujeitos se apropriam para usá-lo segundo suas necessidades específicas, sem que sejam levadas em conta as condições sócio-históricas de produção linguística. Essas condições de produção de

²² Caso, por exemplo, da “democratização do ensino” no Brasil que possibilitou o ingresso das camadas mais desfavorecidas à escola, mas não criou meios de estimular sua permanência e êxito.

linguagem implicam a ideia de que é no processo de interação entre os sujeitos que tantos esses sujeitos quanto os sentidos são construídos e negociados em um contexto social e histórico. Nesse sentido, os gêneros do discurso, tal como os concebe Bakhtin (2006), surgem como uma possibilidade de se trazer para o ensino de Língua Portuguesa as discussões acerca dos processos de produção linguística em articulação com seu contexto, com o qual, inevitavelmente, se relacionam. A adoção pelos PCN do conceito de *gênero discursivo* como objeto de ensino pressupõe uma relação com estudos que têm exercido influência na área de ensino de língua no Brasil. Esses estudos, conhecidos por sua perspectiva sócio-discursiva, postulam que a compreensão da linguagem vai além dos fatos linguísticos no nível da palavra e da oração, sendo convocadas as condições de produção da linguagem como necessárias para o estudo da língua. De acordo com Gomes-Santos (2002), essa perspectiva (também chamada sócio-interacionista ou sócio-histórica) exerce dupla função na constituição dos PCN, pois, além de sustentar, do ponto de vista teórico, o conceito de gênero discursivo, ainda o convoca para o domínio didático-pedagógico em virtude da natureza normatizadora do ensino de Língua Portuguesa própria desse documento oficial.

Fazendo uso das palavras de Marcuschi (2008, p.146), seria “gritante ingenuidade histórica” considerar que o estudo dos gêneros discursivos²³ – escopo deste trabalho – tenha começado nas últimas décadas do século XX²⁴, período em que os estudos relacionados a esse conceito na sua aplicação pedagógica se fortalecem.

No Ocidente, a expressão “gênero” sempre esteve especialmente relacionada aos gêneros literários – objeto de estudo de Platão, Aristóteles, Horácio, Quintiliano e dos períodos referentes à Idade Média, Renascimento e a Modernidade. Em uso mais amplo, a noção de gênero não se restringe apenas à literatura, como afirma Swales (1990, p.33 *apud* Marcuschi, 2008, p.146): “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”²⁵.

²³ Neste trabalho opta-se pela denominação “gêneros do discurso”, tal como se encontra nos textos traduzidos de Bakhtin. Nos casos de citação serão respeitadas as acepções originalmente utilizadas pelos autores.

²⁴ Período esse marcado pelo uso “inflacionado” da expressão no discurso pedagógico tendo a obra de Mikhail Bakhtin como referência, especialmente o texto “Os gêneros do discurso” - escrito entre 1952/53 (Faraco, 2009, p.122).

²⁵ Em virtude dos objetivos deste trabalho, a noção de gênero não será discutida de acordo com especificidades das diversas áreas que tomam para si esse conceito; antes, sua abordagem se localiza no contexto de sua entrada nos debates referentes ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

A Linguística foi introduzida nos cursos de formação docente nos anos 1960²⁶, período em que emergem os estudos da Linguística Textual, Análise do Discurso francesa e, no início dos anos 1970, os da Análise da Conversação. As discussões e pesquisas dessas e de outras áreas do conhecimento auxiliaram a constituição de uma nova postura teórica que, além de questionar o estruturalismo e o gerativismo (até então vigentes nos estudos linguísticos), propunham o texto como unidade de análise (Machado, 2009, p.46). A Linguística Textual, por exemplo, começou a exercer influência mais decisiva no ensino a partir dos anos 1980, quando seus estudos ganharam força, sobretudo no que tange à proposta de compreensão e produção de textos em lugar da primazia dada aos estudos gramaticais na escola.

Paulatinamente, a constatação do “fracasso” no ensino de língua materna e os questionamentos acerca da eficácia desse ensino pautado em orientações “tradicionais” ligadas ao trabalho com a gramática normativa e com os aspectos sistêmicos da língua ajudaram a promover a busca por alternativas teórico-metodológicas que pudessem constituir novos caminhos para o ensino e aprendizagem de Português nas escolas.

As novas tendências da Linguística contemporânea passam a assumir a língua como um fenômeno que abrange fatores sociais, culturais e políticos, configurando, dessa forma, um entendimento mais amplo da linguagem, isto é, uma alternativa aos estudos sobre a língua que prescindiam desses fatores. Nas palavras de Marinho (2001, p.46):

É nessa complexa rede interdisciplinar da Linguística Textual, da Pragmática, das teorias enunciativas, do interacionismo vygotkiano, do Construtivismo que os currículos contemporâneos tentam alçar voo para um novo terreno epistemológico.

Ao longo da década de 1980, ocorre um movimento de interpenetração das ideias acadêmicas da área de Letras nas propostas, práticas e materiais didáticos em circulação em especial no que tange à importância do texto em sala de aula e às práticas de leitura e redação²⁷. O ensino de gramática (da morfologia e sintaxe do período simples e composto)

²⁶ A Linguística no currículo mínimo de Letras é instaurada a partir de decreto (1962) passando a vigorar em 1963 em lugar dos estudos filológicos sem que haja um quadro de professores que possuíssem formação linguística (Pietri, 2003, p.32).

²⁷ Exemplo desse movimento de interpenetração dos estudos acadêmicos no contexto das discussões das práticas relacionadas ao ensino de língua, os *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus*

perde espaço para práticas de leitura e produção textual e os textos literários passam a dividir terreno com outros gêneros que circulam socialmente.

Estudos sociolinguísticos de Ataliba Teixeira de Castilho (*Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa*, 1978), Magda Becker Soares (*Linguagem e escola: uma perspectiva social*, 1980) e Marcos Bagno (*Preconceito linguístico: o que é, como se faz*, 1999), por exemplo, ao tratar da problemática da relação entre a variedade linguística e o ensino institucionalizado, buscavam respeitar a variedade trazida pelo novo alunado e sensibilizá-lo para a adequação do uso à situação, exemplificando, dessa forma, uma das influências que os estudos realizados na universidade exerciam (ou poderiam exercer) na prática em sala de aula. Nessa década, Geraldi (1984) organiza obra cujos debates acerca do lugar do texto em sala de aula, do ensino de gramática no contexto da variação linguística e das práticas de leitura vão ajudando a arejar concepções de ensino de língua materna. Tais debates podem ser considerados importantes na preparação do terreno para as discussões acerca do ensino de língua materna por meio dos gêneros discursivos no decorrer dos anos 1990, uma vez que são propostas para a sala de aula questões sobre quais seriam as “formas de dizer” mais adequadas para esta ou aquela situação, não mais a partir do ponto de vista da adequação à norma prescrita pela gramática, mas levando em consideração os sujeitos e os contextos de produção de linguagem. Em outras palavras, o uso da língua passa a considerar aspectos como o contexto de produção, circulação e recepção dos enunciados em um movimento que vai ao encontro da percepção da linguagem como um fenômeno que sofre influência tanto de fatores internos ao sistema da língua, quanto de fatores externos a ela, como variáveis sociais, econômicas, culturais, temporais, etc.

— *Coletânea de Textos*, publicados pela primeira vez em 1978 pela Secretaria de Estado de Educação do Estado de São Paulo e reimpressos em 1986 em virtude da atualização dos temas neles discutidos, configuraram um material de apoio e referência à implantação do *Currículo de Língua Portuguesa para o 2º Grau* de 1977 (Pietri, 2003).

2.3 Aspectos da recepção da teoria dos gêneros discursivos no Brasil

Mapear a entrada da teoria de gênero de orientação bakhtiniana no Brasil parece configurar-se ainda como tarefa por fazer, pois os diversos fatores históricos e sociais que influenciaram e condicionaram a chegada e a circulação dessa teoria não só no meio acadêmico, mas também nas instâncias oficiais ligadas à educação e nas salas de aula, são responsáveis pela exigência de pesquisa e estudos que extrapolam os limites e objetivos deste trabalho.

Segundo Marcuschi (2008), há várias tendências de tratamento dos gêneros textuais no Brasil: uma linha bakhtiniana baseada na perspectiva de orientação vygotskyana da Escola de Genebra, representada por Schneuwly/Dolz e pelo interacionismo sociodiscursivo de Bronckart; uma perspectiva “swalesiana”, na linha da escola norte-americana mais formal e influenciada pelos estudos de John Swales; uma linha marcada pela perspectiva acadêmico-funcionalista de Halliday, da Escola Australiana de Sydney; uma quarta perspectiva mais geral, influenciada por Mikhail Bakhtin, Jean-Michel Adam, Jean-Paul Bronckart e, também, por norte-americanos, como Charles Bazerman e Carolyn Miller, entre outros.

Uma das tentativas de trilhar os caminhos pelos quais os textos de Bakhtin passaram em sua recepção no Brasil é representada pela dissertação de mestrado de Clara Ávila Ornellas, defendida em 1998 na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Humanas da Universidade de São Paulo. Ao analisar o *corpus* constituído por 100 dissertações de mestrado e teses de doutorado²⁸ defendidas na Universidade de São Paulo (USP) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no período de 1972 a 1996, a pesquisadora oferece um panorama das diferentes formas de utilização dos textos do autor russo pela pesquisa acadêmica²⁹. Conhecer, ainda que brevemente, algumas dessas formas de entrada das ideias bakhtinianas na pesquisa acadêmica pode promover reflexões sobre a

²⁸ USP – 23 teses e 27 dissertações; PUC-SP – 12 teses e 38 dissertações.

²⁹ O nome do professor, crítico, escritor e tradutor Boris Schnaiderman é citado por Ornellas (1998) como sendo o precursor do pensamento bakhtiniano no meio acadêmico já no final da década de 1970 por meio das disciplinas de língua e literatura russas ministradas na Universidade de São Paulo, antes mesmo das primeiras traduções para o Português que só ocorreriam no começo da década de 1980. Nessa época, o pensamento bakhtiniano era abordado no âmbito dos estudos literários que mobilizavam, por exemplo, o conceito de carnavalização desenvolvido por Bakhtin em *Problemas da Poética de Dostoiévski* (publicado em 1929 e com uma segunda edição ampliada em 1963; no Brasil data de 1982) e *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais* (publicado em 1965; a primeira edição no Brasil foi pela Hucitec/Unb em 1987).

recepção do pensamento de Bakhtin e a circulação desse pensamento nas instituições acadêmicas citadas. Entre as formas de apropriação do texto bakhtiniano identificadas por Ornellas (1998), destacam-se o predomínio da citação textual por meio do discurso direto; repetição de excertos nos trabalhos dos anos 1970 e dos anos 1990; o uso da citação textual, da paráfrase e da alusão como ferramentas de delimitação do pensamento bakhtiniano; predominância, na USP, de citações da obra *Problemas da Poética de Dostoievsky* (1ª edição brasileira de 1981); prevalência, na PUC-SP, de citações da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1ª edição brasileira de 1979); utilização da teoria em uma perspectiva mais interdisciplinar pela PUC-SP; uso da teoria pela USP em uma perspectiva mais ligada aos estudos literários de cunho sociológico; utilização mais frequente nos textos analisados dos conceitos de *dialogismo*, *carnevalização*, *polifonia*, *signo* e *paródia*. Essas formas de utilização da teoria associada a Bakhtin no período analisado por Ornellas (1972-1996) apontam para processos incipientes de apropriação do pensamento desse autor, centrados, quase exclusivamente, em articulações com os estudos da teoria literária. Nota-se, nesse estudo, que nenhum dos textos analisados mobilizou o conceito de gênero, associado hoje de maneira quase automática ao nome de Bakhtin nos debates acerca do ensino de Português.

A polêmica sobre a autoria de alguns textos publicados nos anos 1920, somada às dificuldades relacionadas à publicação e tradução dos textos de Bakhtin e do seu Círculo³⁰, também contribuíram para que a recepção das ideias desse autor no Brasil ocorresse de forma dispersa e fragmentada.

O levantamento de algumas das questões pertinentes à circulação do pensamento bakhtiniano no Brasil assume papel relevante quando se considera que, nos documentos oficiais normatizadores do ensino de Língua Portuguesa, o conceito de gênero discursivo é apresentado não só como de conteúdo de ensino, mas também como eixo por meio do qual se sustenta o novo paradigma de ensino de Português na contemporaneidade. Considerando-se a hipótese de que o paradigma de ensino de Língua Portuguesa orientado pela perspectiva dos gêneros do discurso é hegemônico, ao menos no que é possível aferir nos documentos oficiais

³⁰ Tanto na Rússia, quanto no Ocidente, a publicação da obra não levou em conta a cronologia de sua produção, isto é, desconsiderou a sequência temporal em que foram escritos por Bakhtin; além disso, levaram-se aproximadamente 25 anos para que o conjunto da obra fosse divulgado, contando-se as primeiras traduções em 1968 (ano do aparecimento da edição em italiano da obra sobre Dostoievsky e da edição em inglês da obra sobre Rabelais) até a tradução para o inglês de *Para uma filosofia do ato* em 1993. Somam-se a esses percalços a ausência de cuidado nas traduções realizadas diretamente do russo e o fato de que boa parte dos textos de Bakhtin é constituída por manuscritos e textos inacabados. Foram peculiaridades como as citadas que contribuíram para que a divulgação e a circulação do pensamento bakhtiniano no Ocidente e no Brasil ocorressem de forma que tornasse difícil a apreensão de sua obra pelos pesquisadores e estudiosos.

- PCN (Brasil, 1998), CESP (São Paulo, 2010), Guia de Livros Didáticos PNLD 2008 e Guia de Livros Didáticos 2011 (Brasil, 2007; 2010) - e considerando a diversidade de práticas pedagógicas que se abrigam sob o pressuposto de adoção desse paradigma pelos professores em sala de aula, infere-se que a compreensão dos professores relacionada a esse arcabouço teórico possa ter sido afetada, em diferentes níveis, pela forma como a teoria dos gêneros foi divulgada no Brasil. A compreensão da teoria dos gêneros pelos professores de Língua Portuguesa não pode ser analisada exclusivamente do ponto de vista da recepção, divulgação e circulação dessa teoria no Brasil; porém, o fato de os textos de Bakhtin terem sido publicados de maneira dispersa, sem atender a critérios cronológicos, em um contexto de disputa de autoria com outros membros do Círculo, precisam ser levados em consideração quando se pensa que a teoria veiculada nesses textos constitui o novo paradigma de ensino de Português.

A principal referência citada quando se fala em gêneros na perspectiva bakhtiniana³¹ é o texto “O problema dos gêneros do discurso”, escrito por Bakhtin provavelmente em 1952/1953. Esse texto caracteriza-se por ser um texto inacabado, encontrado no arquivo pessoal do autor e publicado, pela primeira vez, na Rússia, em 1979, em um livro intitulado *Estetika Sloviésnova Tvórtchestva*. De acordo com Faraco (2009, p.124)

é claramente um fragmento de texto, o que leva os estudiosos a afirmar tratar-se provavelmente da parte inicial de um livro a que o autor [Bakhtin] pretendia se dedicar, retomando com mais detalhes questões levantadas brevemente naqueles textos do Círculo da segunda metade da década de 1920.

Esse livro recebeu duas traduções para o Português, ambas publicadas pela Editora Martins Fontes e portadoras do mesmo título – *Estética da Criação Verbal*. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira, em 1992, foi responsável por traduzir a obra do francês para o português; já a segunda tradução, realizada em 2003, por Paulo Bezerra, veio diretamente do russo. Após as traduções de seus livros, a divulgação das ideias de Bakhtin ganhou novo impulso não só no meio acadêmico, mas também em outras esferas, por exemplo, as

³¹ Souza (2002), ao fazer um levantamento da gênese do conceito de gênero na obra de Mikhail Bakhtin e do Círculo, identifica sua primeira aparição em 1928, na obra *The Formal Method in Literary Scholarship*.

instâncias oficiais ligadas à educação e o mercado editorial voltado para a divulgação científica, entre outros.

O debate proposto pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), em nível nacional, acerca do estabelecimento dos conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, concretizou-se com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais divididos em dois blocos para o Ensino Fundamental: Primeiro e Segundo ciclos - 1ª a 4ª série - (Brasil, 1997); Terceiro e Quarto ciclos - 5ª a 8ª série (Brasil, 1998). Em maio de 1995, os PCN de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos foram lançados em versão preliminar, objeto dos primeiros questionamentos e discussões. No ano seguinte, o MEC divulgou uma segunda versão que procurou incorporar algumas modificações que, nas palavras de Suassuna (1998, p.178), não foram “substanciais”. Essa segunda versão foi apresentada ao Conselho Nacional de Educação, cujos conselheiros deveriam analisar, fazer consultas e sugerir novas modificações. Ainda nas palavras da autora, “até onde se sabe” é essa versão saída do CNE que foi impressa e entregue às escolas de todo país em 1998.

À margem das discussões e críticas, os Parâmetros Curriculares Nacionais seguem desempenhando o papel de referência principal na mudança de paradigma para o ensino de Língua Portuguesa desde a segunda metade da década de 1990. Seus pressupostos, teorias subjacentes e propostas configuram, juntamente com os currículos, o que se convencionou chamar de “discurso hegemônico sobre o ensino de língua” (Marinho, 2001, p.20-21). Esse discurso permeia a pesquisa acadêmica (em uma perspectiva crítica), a formação de professores, as preocupações do mercado editorial voltado para a elaboração de livros didáticos e o cotidiano das escolas, tornando os PCN, de certa forma, onipresentes. Entretanto, ainda que se proponha como um documento atualizado quanto às discussões a respeito do ensino de Língua Portuguesa, os PCN não representam todo o universo das mudanças, inovações, estudos e pesquisas produzidos, não só pela universidade, mas também pelos espaços de formação de professores e movimentos sociais (Marinho, 2001, p.21), embora faça parte desse universo no que se refere ao estado do conhecimento à época e às condições de produção de um discurso governamental. Considerado um marco na divulgação das novas perspectivas de ensino de Português, os PCN constituem uma das fontes nas quais a presença da teoria dos gêneros pode ser considerada uma evidência da hegemonia desse paradigma no ensino de língua no que se refere aos documentos oficiais normatizadores desse ensino no nível Fundamental.

3. Presença do conceito de gênero ou Evidências de um discurso hegemônico em documentos oficiais

Este trabalho investiga o conhecimento dos professores acerca da teoria dos gêneros em virtude do fato de que esta teoria sustenta um paradigma hegemônico no ensino de Língua Portuguesa, presente não só no texto de documentos oficiais normatizadores desse ensino, mas também no mercado editorial de livros didáticos voltados para essa disciplina e no discurso educacional sobre o ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, a abordagem deste paradigma neste trabalho se justifica mais pela sua presença maciça em importantes esferas reguladoras do trabalho docente que pela defesa de sua adoção como único caminho para a resolução de problemas apresentados pelos alunos em relação a sua competência discursiva.

Optar por um determinado significado em detrimento de outro ou pela imposição, ou silenciamento, de uma palavra no universo de outras semanticamente correlatas é marcar, através de seu uso, os lugares de onde se fala e, de certa forma, um caminho, dentre outros, de interpretação do objeto do qual se trata. Em decorrência dessa relação do uso da palavra com o sentido que damos ao que somos e ao que nos acontece e da correlação entre as palavras e as coisas (Bondía, 2002), faz-se necessário delimitar, no espectro semântico de significação o que se tem em mente quando se utiliza, neste trabalho, as palavras “conhecimento” e “saber”.

A investigação sobre o conhecimento dos professores acerca da teoria dos gêneros discursivos relaciona-se ao exercício de uma profissão, isto é, na ideia de que os docentes são profissionais que se apoiam em conhecimentos especializados e formalizados, geralmente, por meio das disciplinas científicas. O termo “conhecimento”, neste estudo, aproxima-se da noção de “produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia” (Fiorentini; Souza; Melo., 1998, p.310). Essa acepção do termo diz respeito à noção de “saber disciplinar” (Tardif, 2010), segundo a qual esse saber se refere ao que é definido e transmitido pela instituição universitária por meio das disciplinas que a integram. Esses saberes constituem, juntamente com os demais tipos de saberes, a prática docente, mas não supõem nem a ideia da racionalidade técnica, que parte do pressuposto de que basta uma formação teórica considerada consistente para que o profissional exerça satisfatoriamente seu trabalho, nem a do modelo “aplicacionista”, em que os professores aplicariam na realidade os conhecimentos universitários de maneira direta e, de certo modo, passivo. A noção de saber em Tardif (2010) assenta-se na ideia de que o saber docente é social, plural, temporal e composto por saberes heterogêneos provenientes de fontes

variadas³² em um contexto mais amplo do que os estudos que consideram que o “saber” é uma categoria ou objeto autônomo que pode ser estudado sem relação com a realidade social na qual se encontra inserido. Segundo Veiga-Neto (2010), as palavras “conhecimento” e “saber” ocupam um lugar de destaque no campo dos estudos de Currículo, sendo utilizadas indistintamente em textos sobre educação, conforme apontam Fiorentini, Souza e Melo (1998)³³. Destaca-se que as definições utilizadas neste trabalho no que se refere ao termo “conhecimento” são definições de pesquisa, ou seja, noções teóricas utilizadas com a finalidade de construir e delimitar um objeto (Tardif, 2000) que não se propõem a estabelecer em definitivo o significado de um dado termo.

Resumindo, quando se utiliza o termo “conhecimento” neste texto, a acepção mobilizada é a que alude aos conhecimentos que são objeto de abordagem nas disciplinas universitárias de formação para o magistério, correspondentes aos diversos campos de conhecimento integrados nas instituições de formação de nível superior. Quando, por sua vez, utiliza-se o termo “saber”, remete-se às discussões de Tardif (2010) sobre os saberes dos docentes.

Neste capítulo, investiga-se a presença da teoria dos gêneros nos documentos oficiais reguladores do ensino de Língua Portuguesa pressupondo-se que essa presença constitui uma evidência da hegemonia do paradigma no ensino.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil, 1998), o Currículo do Estado de São Paulo (São Paulo, 2010) e os Guias de Livros Didáticos 2008 e 2011 (Brasil, 2007; 2011) compõem um conjunto de normatizações oficiais voltados especificamente ao trabalho dos professores de Língua Portuguesa na rede pública de ensino (em nível federal, no caso dos PCN e dos Guias; em nível local, no caso do Currículo), pois apresentam parâmetros e determinações que são mobilizados em diferentes instâncias e níveis por essas próprias instituições oficiais. De maneira geral, essa mobilização se dá no âmbito da elaboração dos currículos estaduais, da elaboração e aplicação de avaliações de rendimento em larga escala, em condicionantes às quais os professores se veem atrelados no que se refere

³² Os saberes docentes dividem-se, segundo Tardif (2010) em saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); disciplinares; saberes curriculares e saberes da experiência ou experienciais.

³³ As distinções entre esses termos podem ser estabelecidas de diferentes modos, de acordo com diferentes autores. Veiga-Neto (2010), por exemplo, dedica-se a definir distinções conceituais entre esses dois termos a partir da etimologia, da arqueologia (tal como foi discutida por Foucault [1967; 1987]) e da pedagogia. Penin (1993) distingue “conhecimento” e “saber”, considerando que “conhecimento” se refere às formulações legitimadas pela Epistemologia, isto é, em forma de conhecimento científico, e que “saber” possui relação com as demais formas de conhecimento associadas ao domínio leigo, cotidiano, não sistematizado cientificamente.

ao suprimento de material didático nas escolas públicas e, de maneira mais localizada, nas práticas de formação continuada em serviço que, ao seguir as orientações oficiais a respeito, promovem estudos (voluntários muitas vezes, mas também obrigatórios, solicitados, por exemplo, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo) de documentos oficiais.

Ainda que esses documentos não sejam “expressão sublimada da realidade pedagógica” (Chervel, 1990, p.189), eles constituem uma fonte histórica de registro daquilo que se considera adequado a esse ensino, do ponto de vista da normatização oficial. Esses documentos são: os Parâmetros Curriculares Nacionais do Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa (Brasília, 1998), o Currículo do Estado de São Paulo- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Ensino Fundamental - Ciclo II e Ensino Médio) (São Paulo, 2010) e os Guias de Livros Didáticos PNLD 2008 e 2010 (Brasília, 2007; 2011).

Além desses documentos selecionados para a constituição de evidências da predominância do paradigma dos gêneros discursivos no ensino de língua materna, outros materiais também poderiam servir ao mesmo objetivo: publicações relacionadas a eventos da área de Educação e/ou Língua Portuguesa, pesquisas concluídas ou em desenvolvimento em universidades, conteúdo de oficinas pedagógicas direcionadas aos professores de Língua Portuguesa em Diretorias de Ensino da Rede Estadual de São Paulo, o conteúdo específico de Língua Portuguesa do Curso de Formação destinado aos professores ingressantes como parte do processo seletivo para o cargo de magistério da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo de 2010/2011, notícias e reportagens veiculadas pela mídia em jornais, revistas e sítios da internet, manuais do professor de coleções de livros didáticos adotados pelas escolas da rede pública estadual, etc. Contudo, examinar essa diversidade de fontes incorreria em dois perigos: primeiramente, o do desvio dos objetivos principais desta pesquisa e, não menos importante, o de tratamento superficial de material complexo. Portanto, esta pesquisa circunscreve-se aos documentos oficiais normatizadores do ensino de Língua Portuguesa para a análise da presença da teoria dos gêneros como eixo de sustentação do novo paradigma de ensino.

Afirmar que falar de gêneros discursivos não representa mais uma novidade para muitos, como dissemos antes, não significa dizer que o assunto tenha se esgotado nos diversos espaços em que é objeto de debate e questionamento, nem que se considere que os professores nas salas de aula possuem formação sólida a respeito do tema, ou que realizem as adaptações metodológicas necessárias à articulação do arcabouço teórico. Diversos fatores, como a forma

como ocorreu a recepção da teoria dos gêneros no Brasil, a heterogeneidade da formação universitária dos professores, as relações sociais estabelecidas por esses professores com os grupos e os atores produtores de conhecimentos científicos são alguns dos fatores que imprimem complexidade e distintos vieses de abordagem ao trabalho aqui proposto.

Considerando-se as limitações que toda escolha traz, acredita-se que é possível descortinar a articulação entre a divulgação e circulação do paradigma dos gêneros discursivos entre os professores de Português e o modo pelo qual esses professores têm tomado contato com o tema e dele se apropriado.

Primeiramente, a significativa característica que permite reunir todos esses documentos em um mesmo grupo relaciona-se ao fato de que são documentos produzidos e postos em circulação na sociedade por instâncias governamentais. Outro aspecto que compartilham é a forma como são distribuídos para o seu público alvo: gratuitamente, em larga escala e em esferas relacionadas à Educação. Uma vez que são distribuídos pelo governo (seja federal ou estadual) nas escolas (em princípio, todas integrantes da rede pública) e diretorias de ensino, pode-se supor que constituem um material disponível a quaisquer profissionais que atuam nessa rede, ainda que acessibilidade não signifique garantia de leitura.

Além disso, os dois primeiros documentos – PCN e Currículo do Estado de São Paulo – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Ensino Fundamental - Ciclo II e Ensino Médio) são representantes do mesmo gênero discursivo – currículo ou referenciais curriculares, compartilhando, portanto, características formais e estilísticas típicas desse gênero referentes à prescrição de comportamentos e tomadas de decisão no contexto das mudanças propostas por esses documentos. Os Guias de Livros Didáticos, por sua vez, aproximam-se dos dois primeiros no que concerne aos seus objetivos principais de orientação, consulta e referência, pois também buscam fornecer subsídios relacionados à prática em sala de aula por meio da avaliação e seleção de coleções de livros didáticos, ainda que sua estrutura seja distinta dos dois primeiros materiais.

Tomar os documentos oficiais como fonte para a investigação da presença de evidências da constituição de um discurso hegemônico a respeito do ensino de Língua Portuguesa orientado pela perspectiva dos gêneros não significa que essas fontes sejam aqui consideradas como expressão fiel da realidade pedagógica. O estudo da documentação relativa aos textos oficiais implica a consideração de que esses textos são voltados para a

correção de um estado de coisas, a modificação ou supressão de certas práticas e não para a aprovação de uma realidade, isto é, atendem a finalidades específicas que não são diretamente relacionadas às finalidades reais que os atores dessa realidade julgam importantes (Chervel, 1990)³⁴. Assim, o que está inscrito nos documentos oficiais não corresponde exatamente ao que acontece nas salas de aula, mas fornece indícios e evidências do que se espera que acontecesse do ponto de vista das instâncias governamentais.

Os textos oficiais, não só no que tange ao estudo das finalidades do ensino, mas também no que se refere ao estudo das práticas pedagógicas, não devem constituir fonte exclusiva de análise. A esse respeito, Julia (2001, p.15), ao refletir sobre a pertinência das fontes de arquivos no estudo da cultura escolar, encaminhou parte de suas reflexões para a mesma direção de Chervel, avisando que

convém ainda não nos deixarmos enganar inteiramente pelas fontes, mais frequentemente normativas que lemos. A história das práticas culturais é, com efeito, a mais difícil de se reconstruir porque ela não deixa traço: o que é evidente em um dado momento tem necessidade de ser dito ou escrito?

Ainda que as orientações presentes nos textos oficiais comportem certo grau de afastamento em relação às práticas pedagógicas, essas orientações são recuperadas pelas instâncias governamentais por meio de diferentes dispositivos: os PCN, considerados como referência básica a qual o CESP se remete na apresentação de seus objetivos e organização de conteúdos; os Guias de Livros Didáticos, por serem produzidos pela mesma instância que produziu os PCN (o MEC), veicula parâmetros comuns a esse documento, o que torna o conjunto formado por esse material, em teoria, afinado com pressupostos comuns no que tange ao ensino de língua.

No que se refere à Secretaria Estadual de Educação (SEE), por exemplo, a retomada dos documentos oficiais ocorre, principalmente, de duas formas: na formação continuada em serviço e nas avaliações institucionais. No caso da formação continuada em serviço, essa retomada pode ocorrer nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs), visto que uma das atribuições do Professor Coordenador é promover estudos dos documentos oficiais, principalmente quando se aproximam os períodos de avaliação institucional. A própria SEE

³⁴ A inscrição dos “elementos de língua francesa” nos programas curriculares franceses no século XIX, por exemplo, representa uma finalidade teórica não contemplada pela massa das escolas rurais que se dedicavam a outros conteúdos de ensino mais diretamente ligados aos seus interesses (Chervel, 1990).

determina que a escola entre em recesso por um dia para se dedicar ao Dia do SARESP, quando são cotejados resultados e propostas ações de intervenção que devem ser sistematizados e entregues em forma de documento às Diretorias de Ensino. Nas avaliações institucionais, a retomada se dá de forma mais sistemática e obrigatória uma vez que tanto o Sistema de Avaliação do Rendimento do Estado de São Paulo (SARESP) quanto as Avaliações da Aprendizagem em Processo³⁵ são elaborados a partir das Matrizes de Referência de Avaliação, por sua vez, estruturadas a partir dos PCN e do CESP. Dadas essas articulações entre os documentos oficiais e a realidade pedagógica, parte-se da hipótese de que os fundamentos que sustentam teoricamente esses documentos – a teoria dos gêneros – dificilmente podem ser ignorados pelos professores da rede pública estadual de ensino, ainda que conhecer os documentos possa significar diferentes níveis de mobilização desses fundamentos nas práticas pedagógicas.

3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): considerações iniciais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, independentemente das polêmicas que sua elaboração e publicação suscitaram e ainda suscitam, constituem um material que, dado o seu estatuto de documento oficial, dificilmente poderia ser ignorado pelos professores em sala de aula³⁶, visto que configuram um material distribuído em larga escala, é referência na elaboração de matrizes de avaliações institucionais e, além disso, sofre determinações de ordem político-legal, acadêmico-científica, didático-pedagógica, entre outras (Gomes-Santos, 2004, p.163).

Inseridos no percurso histórico de normatização oficial do ensino de Língua Portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino

³⁵ O SARESP é aplicado anualmente aos alunos das 2^{as}, 5^{as} e 7^a séries do Ensino Fundamental e do 3^o ano do Ensino Médio; *A Avaliação da Aprendizagem em Processo* é aplicada semestralmente aos alunos das 5^{as} e 6^{as} séries do Ensino Fundamental e dos 1^{os} e 2^{os} anos do Ensino Médio.

³⁶ Não se desconsidera, entretanto, que devido à dimensão continental do Brasil a distribuição e o acesso a esse tipo de documento sejam realizados em condições diversas (e adversas) nos diferentes contextos culturais e geográficos nos quais se localizam muitas das escolas da rede pública de ensino.

Fundamental de Língua Portuguesa buscavam, nas palavras do Ministro de Educação e Desporto Paulo Renato de Souza, “ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade [dando] origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro” (Brasil, 1998, p.05). Hoje, quase quinze anos passados da publicação desses documentos, ainda são pertinentes as discussões sobre qualidade no ensino nas escolas públicas e sobre o efetivo impacto dessa publicação no cotidiano pedagógico dessas escolas.

Recebidos por alguns de seus defensores como um avanço nas políticas educacionais ao constituírem diretrizes norteadoras dos currículos e de seus conteúdos mínimos, entendidos por muitos de seus críticos como uma tentativa de uniformizar conteúdos e práticas em âmbito nacional sem que se leve em conta a diversidade de contextos dos diferentes sistemas de ensino, a iniciativa de elaboração e publicação desses documentos pode ser entendida a partir de diferentes pontos de vista. Entre seus defensores, Rojo (2005) elogia o documento por considerá-lo uma iniciativa de estabelecimento de uma base comum nacional em favor da cidadania crítica e consciente em uma perspectiva que considera os PCN um documento de orientação e referência, sem que isso signifique uniformização das práticas e conteúdos. Entre seus críticos, Geraldi (2010³⁷, p.108) discorda dessa percepção do documento, atribuindo a essa iniciativa um caráter prescritivo e homogeneizante no que tange às práticas e conteúdos pedagógicos: “Agora [da publicação do documento] tratava-se de definir o ensinável e aprendível, dar fim à diversidade, e preparar todos para as mesmas avaliações independentemente das condições sociais vividas pelos sistemas escolares”. Segundo esse autor, tais documentos teriam um caráter impositivo e monológico, pois não dialogariam com as diferentes realidades vividas pelas escolas no país. Mesmo que se considere que os PCN de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental não sejam responsáveis por inaugurar “a reflexão sobre os objetivos, os conteúdos e a didática eventualmente mais adequados [ao] ensino nem se dissociam da massa de documentos oficiais que o vêm normatizando³⁸” (Gomes-Santos, 2004, p.155), a importância da publicação desse documento e sua mobilização pelos currículos dos sistemas estaduais de ensino permitem inferir que, mesmo

³⁷ Ainda que na versão eletrônica do texto “Em torno da constituição dos objetos didáticos” conste um veto à citação, em contato com o autor por e-mail foi autorizada a utilização dessa referência neste trabalho.

³⁸ Além do trabalho de Virmond (2004) anteriormente citado, destaca-se também a tese de Marinho (2001) que trata, entre outros aspectos, da trajetória histórica da normatização oficial do ensino de língua portuguesa por meio da análise de propostas curriculares de vinte estados brasileiros produzidas nas décadas de 1980 e 1990, isto é, antes da publicação dos PCN. Essa análise realizada em 1995 no Centro de Estudos, Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais a convite da Fundação Carlos Chagas, possuía o intuito de subsidiar a equipe de técnicos do MEC responsáveis pela redação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.

passados quase quinze anos de sua publicação, os PCN ainda parecem ocupar o papel central de referência para a elaboração de currículos e avaliações em larga escala³⁹.

Acreditamos que os diversos pontos de vista acerca do que representou, no Brasil na última década do século XX, a elaboração e publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, além de fazerem parte da história da Educação brasileira, de seus avanços e retrocessos em busca de um ensino de qualidade, contribuem para o debate acerca das políticas e ações educacionais promovidas pelas instâncias oficiais.

Antes da análise da presença da teoria nos gêneros nos PCN, a abordagem de alguns aspectos relacionados à sua elaboração pode fornecer indícios sobre a forma de apresentação dessa teoria no corpo desse documento. Tendo isso em vista, destacamos problemas apontados por Suassuna (1998, p. 178) na elaboração do documento:

Considerando o encaminhamento dos PCNs, verifica-se que houve um problema de ordem formal – pois eles deveriam ter sido propostos após definição dos objetivos educacionais pelo CNE – e um problema de ordem política – uma vez que faltou tempo para um amplo debate e foram desconsideradas as experiências diversificadas e muitas vezes bem-sucedidas de elaboração de propostas curriculares em diferentes estados e municípios do Brasil⁴⁰.

Já Virmond (2004, p.60) identifica problemas referentes ao conteúdo dos PCN no que tange à sua sofisticação teórica, ao afirmar que “... da forma como se apresentam, exigem do leitor, para que haja efetiva interlocução, conhecimentos linguísticos que, muitas vezes, não estão à disposição nem de seus cursos de graduação”. Os problemas apontados por essas autoras podem ter influenciado a recepção do texto dos documentos pelos professores. Os problemas apontados por Suassuna (1998) no mesmo ano em que os PCN são publicados e distribuídos parecem constituir uma espécie de denúncia do processo de elaboração, que vai contra o discurso governamental apoiado no suposto caráter democrático e aprofundado desse processo. Virmond (2004), ao enfatizar que a abordagem teórica nos PCN exige dos

³⁹ Um caso ilustrativo é o da rede estadual de ensino de São Paulo, a maior do país, que elaborou em 2010 um currículo (CESP) que deixa clara sua filiação aos PCN no que tange à organização dos conteúdos e propostas pedagógicas.

⁴⁰ A análise das propostas curriculares realizada pela equipe do CEALE (2004), segundo Marinho (2004, p.22) parece não ter contribuído efetivamente para a elaboração dos PCN de primeira a quarta série por duas razões: o convite da Fundação Carlos Chagas coincidiu com o período da elaboração do documento e o material produzido ao final dos trabalhos sequer foi referenciado na versão final dos PCN de Língua Portuguesa, ainda que conste das versões preliminares.

professores uma formação que, talvez, eles não possuam, traz à tona a reflexão sobre a efetiva compreensão do teor desse documento pelos professores de Língua Portuguesa no contexto da heterogeneidade da formação universitária país afora.

Outros problemas podem ser identificados em relação ao regime autoral. A participação de especialistas ligados às universidades como consultores ou assessores imprimiu ao processo de recepção desse documento um caráter de legitimidade e atualidade, já que é possível inferir dessa participação que suas contribuições representaram não só o que havia de mais recente nas discussões a respeito dos temas de que trataram, mas também os conhecimentos legitimados pela comunidade científica. Entretanto, Marinho (2001) considera que a participação das universidades ocorreu sob o signo da denegação, pois os mesmos especialistas e pesquisadores que contribuíram para a elaboração do documento não podem se reconhecer nele, visto que, ao produzir material para a instituição que representam, no caso, o MEC, deixam de ser autores empíricos, sujeitos que escreveram efetivamente o texto, para se transformarem em representantes da instância oficial, denominados assessores e colaboradores, mas não autores. Gomes-Santos (2004, p.160) chama de “autoria difusa” a inexistência no texto do documento das formas convencionais de indicação de autoria. Compreendida como produção coletiva e configurada na materialização da *Ficha Técnica* que encerra o documento, no entendimento de Gomes-Santos, a autoria dos PCN dilui-se na dimensão “técnica”, que impede a identificação mais precisa das equipes que colaboraram para a elaboração do texto. Dessa forma, os “autores empíricos com histórias pessoais e inserções profissionais diversas” (Marinho 2001, p.21) passam a constituir um grupo que, supostamente, possuiria um discurso unívoco a respeito dos temas que abordam, sendo que, em realidade, suas distintas filiações a diferentes instituições de ensino e pesquisa e suas trajetórias profissionais particulares marcariam, em princípio, seus discursos de forma específica, plural e heterogênea.

Pelo levantamento de alguns aspectos relacionados ao processo de elaboração dos PCN, é possível inferir que o tratamento dado à autoria nesse processo além de uniformizar a multiplicidade de “postos de observação” (Geraldí, 1997) nos quais os diferentes colaboradores se colocam para elaborar pontos de vista sobre a realidade, ao deixar de identificar os autores do texto, dificulta, no que diz respeito à recepção desse texto pelos professores, a realização de articulações intertextuais e referenciais que contribuiriam para a localização histórica dos conceitos, autores e tendências expressas nesses documentos, em outras palavras, para a compreensão do teor desse documento.

3.1.1 Os gêneros discursivos no texto dos PCN de Língua Portuguesa: primeira entrada do conceito no texto do documento

Os PCN de Língua Portuguesa destinados ao terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental são organizados em duas partes: a primeira é constituída por uma apresentação da área de Língua Portuguesa; a segunda, pelas orientações a respeito da organização, seleção e tratamento dos conteúdos em sala de aula.

Entre os PCN e a teoria dos gêneros de perspectiva bakhtiniana é possível perceber uma estreita relação revelada seja de maneira diluída ao longo do texto, mediante ideias do autor relacionadas ao campo dos estudos da linguagem, especialmente no que se refere ao exame dos textos e dos discursos; seja por meio da bibliografia da qual constam as referências aos livros *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1990) e *Estética da Criação Verbal* (1992), ou, ainda, na indicação do novo conteúdo de ensino em oposição ao estudo dos componentes das orações:

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 (Brasil, 1998, p.23).

No capítulo “Ensino e natureza da linguagem” (Brasil, 1998, p.20), na primeira parte do documento, encontra-se, pela primeira vez, a menção ao termo “gêneros” no trecho destinado a explicar a relação entre as práticas de linguagem e as condições da situação comunicativa na qual se encontram inseridas: “O mesmo se pode dizer dos **gêneros** de texto escrito. Basta pensar nas diferenças entre uma carta de amor de hoje e de ontem, entre um poema de Camões e um poema de Drummond” [Ênfase adicionada] (Brasil, 1998, p.20). O termo volta a aparecer na página seguinte, quando o documento, ao tratar da interação discursiva entre os sujeitos, aborda a questão da organização do discurso a partir da consideração do interlocutor no processo de interação: “Isso tudo determina as escolhas do **gênero** no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção de recursos linguísticos.” (Brasil, 1998, p.21).

É possível perceber que, de maneira geral, a forma de emprego do termo nos dois trechos citados não apresenta definição alguma ou explicação sobre o conceito ou contexto

teórico do qual foi retirado, como se o termo “gênero” fosse de uso consensual e, portanto, conhecido pelo leitor. O segundo trecho já oferece alguns indícios da acepção do termo utilizada nos PCN, ao aludir à relação entre gênero e discurso, ainda que não localize esse conceito no interior de corrente teórica específica alguma. O termo “discurso” possui várias definições ligadas aos estudos sobre a linguagem, porém, de acordo com Barros (1985), o ponto em que essas várias definições se encontram localiza-se nas referências que diferentes autores⁴¹ fazem à enunciação como acontecimento em um determinado contexto apreendido na multiplicidade de suas dimensões sociais e psicológicas e às condições de produção do discurso. Brandão (2004) localiza, nos anos 50, o momento decisivo de constituição dos estudos do discurso em disciplina. De um lado estariam os trabalhos de Harris (*Discourse analysis*, 1952); de outro, os estudos de Roman Jakobson (*Linguística e Comunicação*, 1974) e Émile Benveniste (*Problemas de linguística geral I*, 1988; *Problemas de linguística geral II*, 1989) sobre a enunciação. Segundo Brandão (2004), esses trabalhos marcam as diferenças teóricas que situam os estudos do discurso em duas correntes, uma de linha americana e outra mais europeia. Na perspectiva dos estudos de Harris (1952), a teoria do discurso é entendida como uma extensão da linguística; nos estudos de linha francesa essa teoria é considerada no interior de uma crise da linguística no que se refere à construção de seus objetos de estudo. De modo geral, a linha americana estuda os textos a partir dos seus elementos constituintes; a linha europeia tende a estabelecer uma relação necessária entre o dizer e suas condições de produção. No sentido dessas distinções, a chamada “escola francesa de análise do discurso” filia-se à tradição europeia acostumada a relacionar as reflexões sobre o texto com a história. Essas reflexões possuem caráter interdisciplinar, uma vez que da construção das bases dessa vertente de análise do discurso participaram não só linguistas, mas também historiadores e alguns psicólogos.

De acordo com Brandão (2004), Bakhtin antecipa muito das discussões das quais se ocupa a linguística moderna, destacando-se o princípio de que a língua é um fato social cuja existência se relaciona às condições de sua produção.

O enunciado, tal como discute Bakhtin (2003, p.269), é apresentado como a “unidade real da comunicação discursiva”, em oposição à oração, considerada como “unidade da língua” (Bakhtin, 2003, p.276). De forma geral, a distinção básica entre essas duas unidades

⁴¹ Os autores arrolados por Barros (1985, p. 04-05) para abordar as diferentes concepções de discurso são: Benveniste (1966); Oswald Ducrot (1980); Michel Pêcheux (1975); Louis Guesoin (1971) e Algirdas Julius Greimas (1979)

reside no fato de que a comunicação discursiva, para esse autor, é realizada por sujeitos reais que atuam em diferentes campos de atividade humana, isto é, em um contexto de uso real da língua e não a partir de esquemas abstratos. No processo de comunicação linguística, o enunciado dispõe da estrutura da língua de forma contextualizada no tempo e na história, sofrendo, ainda, influência da subjetividade do falante. O sentido se constrói (e se negocia) na articulação entre o uso dos constituintes da língua e o contexto da produção da linguagem, materializados sob a forma de enunciados concretos que compõem, por sua vez, os gêneros do discurso. Assim concebida a comunicação linguística, a enunciação [entendida como a objetivação externa do conteúdo materializado mentalmente pelos indivíduos (Brandão, 2004)] projeta-se orientada socialmente a um interlocutor situado no tempo e na história, em uma articulação entre o social e o individual. É nessa articulação que se situa o discurso que, segundo Bakhtin (2003, p.274), só existe na forma de enunciados concretos de falantes determinados, sempre “fundido na forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir”. É em relação a essas reflexões sobre a linguagem que se consideram os gêneros *discursivos*, por integrarem no cerne de sua noção os aspectos externos aos constituintes da língua relacionados ao contexto.

Tratar de conceitos que fazem parte do arcabouço teórico-filosófico criado por Bakhtin e os membros integrantes do Círculo representa uma arriscada empreitada, porque, primeiramente, não é possível rotular Bakhtin para facilitar a inserção (ou redução) do seu pensamento nesta ou naquela corrente de pensamento. De acordo com Faraco (2009, p.35), quando as primeiras obras de Bakhtin chegaram ao Ocidente, ele foi inicialmente classificado como um teórico da literatura. Posteriormente, passou a ser conhecido como linguista. Com o tempo, a paulatina divulgação de seus textos expôs a abrangência de suas reflexões, sendo atualmente considerado um filósofo, um pensador. Faraco (2009, p.97) comenta a fama de o autor ser de difícil leitura, o que, segundo ele, é decorrente “do fato de Bakhtin operar como uma forma de pensar que se afasta radicalmente dos paradigmas hegemônicos no mundo acadêmico que estuda as realidades humanas”. Soma-se a essas dificuldades a problemática da “flutuação teórica” apontada por Brait (2007, p.21), “Bakhtin trata com termos diferentes e de forma também diferente concepções aparentadas, o que dá a seus escritos uma certa diluição e dispersão e faz com que suas propostas não pareçam precisas ou bem delimitadas e estabelecidas teoricamente”, o que dá origem, entre outros fatores, à presença de diferentes termos para os mesmos conceitos ao longo dos seus textos. Assumida a complexidade na abordagem no pensamento bakhtiniano, busca-se discutir, neste texto, alguns conceitos

relacionados à teoria dos gêneros partindo-se do fato de que “cada texto, cada conceito, cada palavra abre-se em muitas direções e com uma vertiginosa gama de questões que não tendem jamais para um fechamento, obrigando a constantes revisões e releituras” (Machado, 2007, p.226). Portanto, a abordagem dos conceitos bakhtnianos citados nos trechos selecionados dos PCN para análise neste trabalho deve ser considerada no campo das limitações decorrentes dos recortes realizados em uma obra ampla e plural.

Na primeira definição de “gênero” com a qual se depara o leitor dos PCN não há indicação do autor ou de referência ao contexto teórico que criou as condições de emergência e construção desse conceito:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:

Conteúdo temático: o que é ou pode torna-se dizível por meio do gênero;

Construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;

Estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjunto particulares de sequências que compõem o texto, etc. (Brasil, 1997, p.21)

Essa forma de apresentação do conceito dá ao leitor a impressão de que ela é de autoria daqueles que fizeram parte da equipe de elaboração do texto ou, ainda, de que representa um conceito que não é de ninguém, sem autoria, isto é, de consenso no meio. Quando, em verdade, as considerações sobre o gênero, tal como se encontram nos PCN, são da autoria de Mikhail M. Bakhtin, figura central do chamado Círculo de Bakhtin.

É possível relacionar o trecho citado dos PCN à primeira parte do texto “Os gêneros do discurso”, integrante da coletânea de textos póstumos *Estética da Criação Verbal* (2003). Neste texto, segundo Castro (2007), muitas ideias abordadas em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2006) aparecem mais bem desenvolvidas, como, por exemplo, o fato de que os enunciados adquirem, ao longo do tempo, uma forma composicional relativamente estável e o

da diferenciação entre as noções de tema e significação. No trecho a seguir, Bakhtin trata da relação entre os diversos campos de atividade humana e o uso da linguagem:

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por suas construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados ao todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros do discurso* (Bakhtin, 2003, p.262-263).

Uma vez que os gêneros são tomados como o objeto de ensino para o trabalho com a linguagem na escola (Brasil, 1998, p.23), a apresentação desse conceito ao leitor pode ser considerada a porta de entrada para a compreensão das diretrizes mais gerais dos PCN pelo professor de Língua Portuguesa. Porém, esse trecho não parece colaborar para que se realize, de fato, uma apresentação ou introdução adequada do conceito de gênero para o professor, pois são apresentadas de forma resumida noções que necessitam de contextualizações teóricas.

Um desses conceitos fundamentais para a compreensão do que sejam os gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana é o de enunciado: objeto de abordagem não só da segunda parte do texto “Os gêneros do discurso”, mas também de outras produções tanto de Bakhtin, quanto de outros integrantes do Círculo⁴². A abordagem desse conceito, no contexto da complexidade da rede conceitual dos pensadores do Círculo de Bakhtin, implica, primeiramente, o tratamento, ainda que não exaustivo, de outra noção teórica que, segundo Barros (2007, p.22), é o tema dominante em Bakhtin, qualquer que seja o objeto de sua reflexão: o conceito de dialogismo. Ainda que o conceito não seja mencionado explicitamente no texto dos documentos oficiais, acreditamos ser importante recuperá-lo, pois ele, associado à noção de enunciado, constitui uma espécie de quadro de referência conceitual para o desenvolvimento do conceito de gênero discursivo.

⁴² Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (tradução brasileira de 2006, originalmente produzido em 1929), a discussão sobre o enunciado já se encontrava presente em seus variados aspectos: enunciado enquanto signo ideológico, palavra, enunciado interior, dialógico/monológico e enunciado de outrem (Souza, 2002, p.91).

Faraco (2007, p.101), ao se incluir entre aqueles que entendem o dialogismo para além de um conceito ou instrumento de abordagem do real, afirma que o princípio dialógico pode ser compreendido como

um olhar que não está mirando apenas aspectos desse real, mas pretende captá-lo numa perspectiva de globalidade; que pensa a cultura como um vasto e complexo universo semiótico de interações axiologicamente orientadas; e entende o homem como um ser de linguagem (e, portanto, impensável sob a égide do divórcio homem/linguagem), cuja consciência, ativa e responsiva [...], se constrói e se desenvolve alimentando-se dos signos sociais, em meio às inúmeras relações sociointeracionais, e opera internamente com a própria lógica da interação sócio-semiótica, donde emergem seus gestos singulares.

A concepção dialógica na obra do Círculo de Bakhtin, mais do que um construto teórico, pode ser compreendida como uma visão de mundo, uma forma de olhar para a cultura, a ciência e a linguagem. Essa concepção parte do princípio de que os sentidos dos discursos são produzidos *na e pela* interação dos sujeitos em um amplo processo de retomadas e projeções desses discursos no tempo, na história e no espaço, isto é, nas situações concretas do exercício da linguagem. Princípio inferido nas palavras de Bakhtin (2003), ao considerar que nenhum falante é um “Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez”, o dialogismo é o conceito que sustenta o entendimento da produção dos enunciados em uma complexa e infinita rede de interação verbal ativa, em que o locutor e o interlocutor assumem a mesma importância, pois produzem enunciados que são respostas, não só às demandas mais imediatas da comunicação, mas também aos enunciados anteriores e futuros constituintes da cadeia ou corrente de enunciações humanas.

O dialogismo pode ser vislumbrado como elemento fundador da interação verbal, pois, pelo fato de o falante não ser o primeiro a nomear o objeto de seu discurso, esse objeto

se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento do dia-a-dia) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc. (no campo da comunicação cultural) (Bakhtin 2003, p.300).

De forma geral, o dialogismo se refere a três planos distintos, assim apresentados por Sobral (2009 p. 35-37): primeiramente, o conceito de dialogismo aponta para a condição essencial do sujeito que só existe na relação com outros sujeitos; em segundo, o termo

dialogismo designa a condição de produção dos enunciados/discursos que só produzem sentido a partir de sua relação com outras formas de enunciados/discursos passados e futuros em um processo de diálogo em sentido amplo⁴³; finalmente, o dialogismo é a base de composição dos enunciados/discursos que não se restringe às réplicas textualmente marcadas do diálogo (entendido em sentido estrito das réplicas face a face), mas que se insere no escopo do processo de retomada e projeção, pois “... o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes mas também aos subsequentes da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2003, p.301). Uma vez que o dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem, ele se torna característica inerente do enunciado, pois carrega em si uma intenção responsiva ao constituir um elo na cadeia da comunicação discursiva de cada campo de atividade humana (Bakhtin, 2003).

Ao propor a interação verbal como um processo dialógico realizado por sujeitos inseridos em uma situação concreta de enunciação, as reflexões do Círculo de Bakhtin caminham na direção do estabelecimento de uma categoria que dê conta do entendimento do exercício da língua em um ambiente social e histórico.

O produto da interação verbal (o enunciado), nesse sentido, deve ser compreendido como algo produzido em um processo concreto de intercâmbio linguístico entre sujeitos reais. A ênfase no caráter concreto da enunciação e dos sujeitos, de acordo com Sobral (2009, p.92), alude ao “fato de o conceito de enunciado concreto [...] ser um conceito enunciativo, não um conceito textual [...]”. Em outras palavras, o entendimento das produções discursivas a partir da noção de enunciado refere-se a ações concretas de um autor que concebe e executa um projeto enunciativo em uma determinada situação de enunciação.

Na segunda parte do texto “Os gêneros do discurso”, o conceito de enunciado como unidade da comunicação verbal é tratado a partir das discordâncias de Bakhtin em relação aos estudos linguísticos do século XIX. Negando a existência de “ficções”, como a da existência de um “ouvinte” passivo que apenas recebe a mensagem a ele dirigida pelo falante, Bakhtin critica as representações esquemáticas da comunicação humana resumidas a processos discursivos ativos de um falante e respectivos processos passivos de recepção e compreensão do discurso por um ouvinte.

⁴³ O termo diálogo, em sua acepção mais comum, se refere à determinada forma composicional em narrativas que representam a conversa das personagens, à sequência da fala das personagens nos textos dramáticos e ao desenrolar da interação face a face. Pelos membros do Círculo, o diálogo é entendido para além de uma forma composicional, como um processo mais amplo de interação das vozes sociais no curso das interações verbais (Faraco, 2009).

Entendendo a compreensão dos enunciados como “ativamente responsiva”, uma vez que o ouvinte, ao entender linguisticamente um enunciado, se posiciona em relação a ele seja discordando, seja concordando, o conceito de enunciado emerge como elemento chave do processo de interlocução através da citação (clássica em textos a respeito do tema): “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (Bakhtin, 2003, p.272).

Em oposição à oração enquanto unidade integrante do sistema da língua, o enunciado é considerado por Bakhtin como a “real unidade da comunicação discursiva”, pois só ele é capaz de materializar o discurso na forma de enunciações concretas de sujeitos historicamente situados, isto é, na forma de gêneros discursivos.

Inicialmente, afirmou-se que a noção de enunciado presente na citação da página 21 dos PCN (1998) era importante para a compreensão do conceito de gênero; por isso, acreditamos que se fazia necessária uma explanação a respeito. Ainda que os documentos oficiais analisados não remetam à noção de dialogismo, acreditamos que a relação entre os enunciados e a noção de dialogismo, que permeia a discussão realizada por Bakhtin sobre a linguagem, contribui para o entendimento do conceito de gênero discursivo.

Primeiramente, situar a interação verbal no âmbito das relações dialógicas dos enunciados permite pressupor que os atores dessa interação são sujeitos socialmente organizados, situados, que agem em um quadro maior de relações interculturais que se manifestam em suas formas de expressão oral ou escrita, em seus enunciados. Esses enunciados, ao se voltarem para o *Outro* no processo da compreensão responsiva – seja acolhendo, refutando, confirmando ou rejeitando o que foi dito – estabelecem relações de sentido de determinada espécie, manifestadas por meio da vontade discursiva do falante que “se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero do discurso*” (Bakhtin, 2003, p. 282). Em segundo lugar, é possível relacionar a noção de enunciado à maneira como o ser humano entra em contato com as formas da língua. De acordo com Bakhtin (2003, p.282), todos os enunciados possuem “*formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*”; essas formas típicas são os gêneros do discurso.

Não obstante o fato de as orientações curriculares não possuírem o poder de determinar as práticas pedagógicas, visto que a documentação oficial não representa a realidade das práticas (Chervel, 1990), entre as finalidades desses documentos estão presentes as dimensões didáticas e formativas, evidenciadas no contexto de práticas de formação

continuada nas escolas⁴⁴. Portanto, a explicitação dos pressupostos teóricos dos documentos oficiais pode facilitar sua compreensão por seus professores leitores.

Na prática pedagógica, um professor de Língua Portuguesa que assume o paradigma dos gêneros discursivos como uma base (entre outras) para a reflexão acerca de sua metodologia depara, a partir da compreensão do que esse paradigma significa, com questões complexas para o trabalho com a leitura e produção de textos, tais como a relação entre enunciado concreto e autoria, a importância do conhecimento dos contextos de produção, circulação e produção dos enunciados, a retomada e projeção do *já-dito* nos enunciados, a compressão responsiva e ativa no processo de interação verbal, entre outras.

Além do exame da noção de enunciado mencionada na definição de gênero apresentada pelos PCN (Brasil, 1998, p.21), outra questão se coloca quando se examina o aspecto simultaneamente estável e aberto à mudança dos gêneros discursivos. No mesmo trecho do documento selecionado para análise, o leitor depara com a seguinte afirmação: “Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura” (Brasil, 1998, p.21).

A noção de gênero, do ponto de vista de Bakhtin, abarca a noção de algo que é ao mesmo tempo estável e mutável, algo que, ainda que não tenha de ser criado toda vez que ocorre uma interação verbal, pode ser reconhecido e compreendido quanto à sua provável extensão e construção composicional, quanto às suas potencialidades e limites no âmbito de determinado projeto discursivo.

Ao que se refere Bakhtin quando define os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (2003, p.262)? Quais as prováveis contribuições desta característica dos gêneros ao paradigma proposto pelos PCN?

Assumir que os gêneros são simultaneamente estáveis, mas abertos à mudança é dar relevo, nas palavras de Faraco (2009, p.127), “à historicidade dos gêneros [...] e à necessária imprecisão de suas características e fronteiras”. Os gêneros, por serem formas típicas dos enunciados concretos, não estão mortos, pois fazem parte da vida da linguagem. Não são definidos de uma vez para todo o sempre, uma vez que estão ligados aos diversos campos de

⁴⁴ A dimensão formativa dos documentos oficiais evidencia-se na realização das HTPC nas escolas e no estudo desses textos por solicitação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, tendo em vista a retomada de seus conteúdos pela equipe escolar em momentos, por exemplo, de avaliação em larga escala.

atividade humana; essa relação imprime aos gêneros outra característica importante: a diversidade⁴⁵.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque cada em campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (Bakhtin, 2003, p.262).

O gênero é considerado estável porque conserva traços que o identificam e permitem o seu reconhecimento. Porém, não deixa de ser aberto à mudança, pois, ao configurar uma forma de dizer situada concretamente, é objeto das demandas interacionais específicas de determinado campo de atividade humana. Como exemplo, é possível citar o gênero carta pessoal. Em um primeiro momento, a carta manuscrita, enviada por meio de correios, servia perfeitamente às demandas interacionais da sociedade humana em um determinado momento histórico. Entretanto, o advento e incremento da tecnologia, de alguma forma, exerceram tal influência no tempo e na forma como as pessoas se comunicam que eles precisaram ser alterados, aproximados. Nesse contexto, o e-mail parece atender à parte das novas demandas interacionais do mundo contemporâneo, trazendo o *novo* articulado ao *mesmo*: a estrutura composicional é muito semelhante à da carta, mas mudou o suporte, a forma de circulação, a linguagem utilizada, entre outros fatores⁴⁶.

A noção da relativa estabilidade dos gêneros é mencionada entre outros conceitos em uma mesma citação no texto dos PCN, sem referência ao autor ou ao contexto teórico ao qual pertence. Entre outras apropriações do conceito, é possível notar que o gênero é tomado muitas vezes como algo fixo, imutável e cristalizado. Essa abordagem foi identificada, por exemplo, nas respostas dos professores que participaram desta pesquisa, isto é, abordagem centrada exclusivamente nos aspectos relacionados à materialidade linguística e à estrutura composicional, sem referência às condições de produção desses gêneros. Nesse tipo de

⁴⁵ Essa característica foi retomada pelos professores de Português que participaram desta pesquisa associada a uma necessidade de se abordar em sala de aula a maior quantidade possível de gêneros no intuito de, por meio do acesso a diferentes textos, desenvolver nos alunos habilidades ligadas à interpretação desses gêneros.

⁴⁶ A suscetibilidade dos gêneros à mudança é variável, especialmente no que tange ao estilo, um de seus componentes. Há gêneros, como os da literatura, que são mais propícios à manifestação da individualidade do falante; outros, como os gêneros que exigem uma forma padronizada, são menos, favoráveis a essa manifestação. O caso do relatório de Graciliano Ramos como prefeito de Palmeira dos Índios, entre 1929 e 1930, ilustra uma situação concreta de um gênero que, por força da particular situação de seu autor, foi objeto – em determinado momento – de desvio. Ainda que esse desvio não represente uma mudança na vida do gênero relatório, hoje esse texto é publicado como obra literária (Marcuschi, 2008, p.168-170).

abordagem, pelo que foi notado nas respostas dos professores, o estudo do gênero é realizado a partir de suas características elencadas em um rol que deve ser aprendido pelos alunos para que se possa classificá-los em categorias não necessariamente ligadas à realidade de sua produção.

A relativa estabilidade dos gêneros pode ser associada a uma das noções que integram a chamada abordagem tradicional do texto nas aulas de Língua Portuguesa: a de tipologia textual. De acordo com Marcuschi (2008), um tipo textual pode ser definido como um construto teórico definido pela natureza linguística de sua composição. Um tipo relaciona-se mais com sequências linguísticas que com a materialização do texto, sendo usualmente categorizado em narração, argumentação, exposição, descrição. Essa apreensão pode ser relacionada à noção de “resíduo” proposta por Geraldi (1997), segundo a qual o processo de produção científica de conhecimento pode gerar resíduos recuperáveis a partir de diferentes postos de observação. Na investigação sobre o conhecimento dos professores a respeito da teoria dos gêneros realizada neste trabalho, identificar a relativa estabilidade dos gêneros com a noção de tipo implica tratá-lo como algo situado apenas no campo da materialidade linguística, cuja essência estaria concentrada em características intrínsecas de cada texto.

A exploração das formas de apresentação desse conceito fornecem indícios relacionados à recepção dos PCN pelos professores e à compreensão do conceito a partir desse documento. A leitura detida do trecho que apresenta pela primeira vez a noção de gênero nos PCN permitiu notar que importantes conceitos teóricos ali citados se relacionavam diretamente à noção de gênero discursivo (a saber o dialogismo, o enunciado e a relativa estabilidade dos gêneros), sem explanações prévias ou contextualizações históricas e teóricas. Considerando-se que os PCN são um documento oficial, produzido pela instância máxima de administração educacional em território brasileiro à época de sua publicação – o MEC –, imagina-se que sua recepção pelos professores possa ser considerada como inevitável. Essa recepção pode desdobrar-se em posturas de recusa, aceitação, diálogo, mas, não, de ignorância, pois sua distribuição em território nacional e seu caráter diretivo imprime aos diversos níveis de gestão da escola a necessidade do conhecimento de sua existência e seu teor. Foi constatado, através da análise, que o texto dos PCN não revela preocupação em didatizar a abordagem da fundamentação teórica a partir de duas evidências: os conceitos são introduzidos no corpo do texto sem referência aos autores que os elaboraram, nem ao contexto de produção teórica no qual foram construídos. Além disso, as noções teóricas não são explicadas ao leitor, tampouco as implicações dessas noções para a prática pedagógica.

No atendimento ao objetivo deste capítulo de investigar a entrada do conceito de gênero nos PCN, foram apontados alguns aspectos problemáticos quanto à forma de apresentação do conceito. Tais investigação e análise se fizeram necessárias na medida em que os PCN, assim como o Currículo do Estado de São Paulo e o Guia de Livros Didáticos, representam iniciativas de normatização do ensino de Língua Portuguesa no âmbito institucional. Além de compartilharem a natureza institucional, essas iniciativas possuem em comum a presença da teoria dos gêneros inserida no contexto de mudança de paradigma no ensino de Língua Portuguesa.

3.2 Currículo do Estado de São Paulo- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Ensino Fundamental - Ciclo II e Ensino Médio)

A primeira dificuldade para a realização do exame da noção de gêneros no Currículo do Estado de São Paulo diz respeito ao objeto deste. Como definir o que é o currículo? Haveria uma definição que contemplasse todos os seus aspectos? Como escolher uma acepção de currículo para dele tratar enquanto dispositivo de normatização do ensino?

Segundo Silva (2002, p.14), “uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa que o currículo é”. Em distintos momentos da história o currículo foi conceituado de acordo com a luz que determinada teoria lançou sobre um ou outro aspecto⁴⁷. É possível relacionar a ideia de currículo às considerações que faz Barreto (1998, p.02) sobre as orientações curriculares que, além de veicularem valores compartilhados, “constituem também instrumentos legitimadores de saberes e atitudes, capazes de referendar interesses de grupos e segmentos que disputam a hegemonia na área”.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases⁴⁸, as secretarias estaduais de educação, a partir de diretrizes e normas provenientes da instância federal, podem elaborar e implementar

⁴⁷ Segundo Silva (2002, p.17) as teorias do currículo podem ser organizadas em três grandes grupos de acordo com os conceitos por elas enfatizados: as Teorias Tradicionais, as Teorias Críticas e as Teorias Pós-Críticas.

⁴⁸ Artigos 14 e 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação: “Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme

orientações curriculares às suas redes de escolas. Essas orientações servem como referência às escolas estaduais que se apropriam delas com diferentes graus de autonomia, decorrentes “mais em virtude de um largo distanciamento entre as prescrições escritas e as escolas, do que de uma deliberação expressa dos estabelecimentos de ensino e de seu corpo docente” (Barreto, 1998, p.06). Nesse trabalho, reconhecida a importância do Currículo do Estado de São Paulo como documento oficial, busca-se investigar a presença da noção de gênero nele manifesta.

Objeto de debate, para alguns, o CESP caracteriza mais uma imposição governamental, que fere a autonomia dos professores, para outros, um importante passo na direção do desenvolvimento de um ensino de qualidade na escola pública estadual.

O atual Currículo do Estado de São Paulo (CESP) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Ensino Fundamental - Ciclo II e Ensino Médio) foi implantado na rede pública estadual em 2010, fruto da consolidação da Proposta Curricular elaborada em 2008 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Segundo o texto do CESP, essa proposta foi elaborada a partir de um levantamento do acervo documental e técnico, provavelmente existente na SEE, em articulação com um processo de consulta a escolas e professores, no intuito de identificação, sistematização e divulgação de “boas práticas existentes nas escolas de São Paulo” (São Paulo, 2010, p.07). O processo de implementação do CESP contou não só com a elaboração desse documento básico curricular, mas também com um conjunto de documentos de apoio e orientação à gestão das escolas nesse processo, chamado Caderno do Gestor, além dos Cadernos do Aluno e do Professor.

os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes; Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”. Disponíveis em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em dez., 2011.

3.2.1 Presença da teoria dos gêneros no CESP

É possível realizar algumas aproximações entre o texto do CESP e dos PCN de Língua Portuguesa, basicamente, no que se refere a três características: 1. pela constante referência aos PCN no corpo do texto do Currículo; 2. pela afirmação presente nele sobre sua filiação aos documentos oficiais que o precederam, e 3. pelo fato de que ambos os documentos apresentam formas semelhantes de tratar a autoria no que se refere não só à forma de incorporação dos textos de outros autores, mas também à ausência de identificação dos autores do texto que constitui o CESP.

Das duas primeiras características⁴⁹, infere-se que o Currículo recupera, em maior ou menor medida, os fundamentos teóricos expressos nos PCN e, segundo Marinho (2001), as mesmas imagens de leitor pressupostas pelos PCN.

A primeira entrada da noção de gênero no texto do Currículo ocorre de forma muito semelhante à entrada dessa noção no texto dos PCN: ambas acontecem sem que seja realizada referência alguma a respeito do contexto e/ou filiação teórica no interior do qual o conceito de gênero poderia ser localizado.

No debate proposto na seção “Prioridade para a competência da leitura e escrita”, no capítulo intitulado “Apresentação do Currículo do Estado de São Paulo” (São Paulo, 2010), sobre o desenvolvimento da competência linguística do aluno em correlação com a utilização da linguagem em contextos específicos, o leitor tem seu primeiro contato com o termo “gênero” no seguinte trecho:

A diversidade de textos concorre para o reconhecimento dos gêneros como expressões históricas e culturais diversificadas, que vão se modificando ao longo do tempo. [...] Nesse sentido, os **gêneros devem receber** o enfoque

⁴⁹ Como exemplo da primeira característica, lê-se à página 25: “Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (2006), a linguagem é a capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade.”; sobre a filiação do Currículo com os PCN: “Nesse sentido, o atual Currículo não representa uma ruptura em relação aos documentos oficiais que o precederam. As Propostas Curriculares do Estado de São Paulo, construídas no período de 1986 a 1993 e que deram origem aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental, de 1997, e aos PCNs do Ensino Médio, de 1998, são a base sobre a qual ele se desenvolve (São Paulo, 2010, p.29)”.

específico de cada disciplina e, ao mesmo tempo, **precisam ser trabalhados** de modo interdisciplinar [Ênfase adicionada] (São Paulo, 2010, p.15).

Percebe-se, nessa citação, além de outros aspectos, a alusão à diversidade textual e a apresentação do conceito de gênero sem defini-lo, o que permitiria imaginar que o autor (autores) do texto do Currículo supõe que o leitor desse texto já conheça o conceito⁵⁰; portanto, não se faz necessário apresentá-lo de forma mais didática. A redação desse trecho no documento oficial parece preocupar-se menos com a explicação do conceito de gênero que com a prescrição a respeito de como ele deve ser trabalhado pelos professores em sala de aula.

A primeira definição, por assim dizer, do conceito de gênero com a qual o leitor se depara no texto do CESP surge no âmbito do debate a respeito da produção dos textos escritos: “... todo texto articula-se para atingir um leitor socialmente situado, tendo em vista um objetivo definido, atualizando-se, em seu meio de circulação, sob a forma de um gênero específico” (São Paulo, 2010, p.16). É possível inferir nesse trecho algumas alusões ao conceito de enunciado, tal como proposto por Bakhtin, no que tange ao endereçamento do enunciado, sua relação com o meio no qual circula (os campos de atividade humana) e a especificidade deste enunciado em virtude de sua historicidade.

Nota-se que o fato de a referência ao pensamento bakhtiniano não ser explícita permite que seja realizada a seguinte hipótese: a correlação dos pressupostos teóricos adotados pelo CESP só é possível ao leitor desse texto se este conhecer as teorias que subjazem às propostas presentes nesse currículo. No caso de desconhecimento, a única maneira de se estabelecer algum tipo de relação entre a fundamentação teórica do CESP e os autores que a elaboraram e/ou discutiram se dá por meio da seção das “Referências” na qual o leitor localiza, somente pelo nome dos autores e das obras consultadas, algum tipo de referência ou contextualização.

Na seção “Fundamentos para o ensino de Língua Portuguesa” do capítulo “Currículo de Língua Portuguesa – Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio” (São Paulo, p.30), encontra-se uma definição do conceito de gênero muito próxima à presente nos PCN não só por inserir-se no contexto da ideias bakhtinianas, mas também por sua forma de apresentação sem referência ao autor:

⁵⁰ Outro trecho presente no CESP que permite essa inferência alude ao fato de que os conceitos presentes no texto já foram explicados em outro, portanto, não precisaria, em tese, de nova abordagem: “... seguindo conceitos sólidos de ciências que estudam a linguagem, explicitados nos PCN+ da área de Linguagens e Códigos (2006), nossa proposta para a disciplina Língua Portuguesa não separa o estudo da linguagem e da literatura do estudo do homem em sociedade” (São Paulo, 2010, p.29).

Os textos são utilizados em atividades sociais variadas. Embora um texto seja sempre uma produção individual, cada esfera de utilização da língua constrói seus modelos relativamente estáveis orientados pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela construção composicional. É o que denominamos gênero textual (São Paulo, 2010, p.30).

Primeiramente, destaca-se no texto do CESP que as referências ao gênero são realizadas, em quase sua totalidade, por meio do termo “gênero textual”; à página 16 encontra-se uma única ocorrência da expressão “gênero discursivo” em lugar do termo usado com mais frequência. Ainda que o documento não explicita se considera o uso de cada termo como associado a uma metodologia específica (tal como discute Rojo, 2005), é possível inferir que o texto do documento deixa transparecer ao seu leitor que os dois termos podem ser usados de forma equivalente, visto que não apresenta explicação adicional alguma sobre essas duas formas de se referir ao gênero no texto do documento.

A definição apresentada pelo CESP difere, em alguns aspectos, da apresentada pelos PCN, pois, ao considerar o gênero como um “modelo”, deixa de tratar da relativa estabilidade dos gêneros ao concebê-lo como algo fixo e imutável⁵¹. A interação por meio dos gêneros pressupõe que o falante e o interlocutor dominem determinadas formas da língua (léxico, gramática) que constituem os gêneros, mas isso não impede que, a cada situação concreta de comunicação, os gêneros não possam ser atualizados em virtude das demandas comunicativas daquela interação localizada no tempo e no espaço.

Em outro trecho da mesma seção do CESP surge outra noção de gênero assim apresentada: “Os gêneros textuais são, ao mesmo tempo, eventos linguísticos e ações sociais” (São Paulo, 2010, p.30). Essa citação ilustra a forma recorrente através da qual o texto oficial, tanto dos PCN, quanto do CESP, apresenta conceitos teóricos. Nesse caso, a noção de gênero como ação social localiza-se no domínio dos estudos sobre os gêneros da escola norte-americana representada, principalmente, por Carolyn Miller (*Genre as social action*, 1984), Charles Bazerman (*Gêneros textuais, tipificação e interação*, 2005) e John M. Swales (*Genre Analysis. English in academic and research settings*, 1990). Mais uma vez, um conceito teórico foi apresentado no texto de um documento oficial sem referência ao contexto teórico

⁵¹ A tradução da obra de Bakhtin citada na seção das referências bibliográficas apresenta em lugar da palavra “modelo” a palavra “tipo”: “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2003, p.262).

que o produziu ou a seus autores, tampouco a seção dedicada às referências bibliográficas menciona obras dos estudiosos filiados à escola norte-americana.

Nos dizeres do Secretário da Educação do Estado de São Paulo à época da publicação do CESP, o Currículo e os textos que o constituem deveriam ser entendidos como

referências essenciais para o estabelecimento das matrizes de avaliação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), dos programas de reforço e recuperação e dos cursos de formação continuada de nossa Escola de Formação de Professores (São Paulo, 2010, p.03).

Nesse sentido, o CESP foi produzido para servir de material de apoio e orientação para os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, é de se perguntar a razão pela qual esse documento, que se anuncia como fruto do diálogo entre especialistas e profissionais da rede pública estadual de ensino (São Paulo, 2010, p.03), seja elaborado de forma a apresentar conceitos teóricos importantes para a compreensão tanto do documento, quanto das implicações didático-pedagógicas da adoção dos paradigmas de ensino nele contidos, sem a contextualização teórica necessária. Marinho (2003) aponta que as notas de rodapé e as referências bibliográficas, recursos que poderiam contribuir para essa contextualização, não tiveram presença significativa nos currículos de Língua Portuguesa até a publicação dos PCN no final da década de 1990 nos quais foi notada a presença de 49 notas nos PCN de 1ª à 4ª série (1997) e de 25, nos PCN de 5ª à 8ª (1998)⁵². Acreditamos que documentos de orientação curricular, apesar de seu caráter sintético, podem contemplar explicações sobre temas e conceitos e remissões a obra de referência, pois, por mais que se pretenda atribuir a um documento oficial um aspecto impessoal, ele será sempre resultado da produção de sujeitos empíricos que se colocam em determinados “postos de observação” (Geraldí, 1997) para elaborá-lo e produzi-lo. Assim, a presença de dispositivos voltados para a facilitação do entendimento do teor dos textos oficiais contribui para a compreensão mais

⁵² No que cabe aos PCN de 5ª à 8ª séries, o uso desse recurso não contemplou a abordagem dos conceitos relacionados à teoria dos gêneros no que se refere às definições apresentadas nesse documento. O interesse pelo estudo dos efeitos de sentido das notas e referências nos currículos contemporâneos (objeto de pesquisa de sua tese de doutoramento publicada em 2001) foi despertado quando Marildes Marinho participava de um seminário na França no *Serviço de História da Educação (Institut National de Recherches Pédagogiques – INRP)* em 1997. Na ocasião, os pesquisadores desse instituto estranharam a presença das referências bibliográficas em um currículo brasileiro alegando que elas poderiam ser tomadas como “publicidade” oficial para as obras citadas, além do fato de que a preferência por determinados autores parecia, aos olhos desses pesquisadores, inconcebível em um documento de natureza governamental.

ampla da existência desses “postos de observação” a partir dos quais o ponto de vista sobre a realidade apresentado nesses textos é construído e apresentado na forma de um discurso legítimo no campo das orientações curriculares.

Além da falta de referências aos contextos teóricos e aos autores, parece-nos relevante tratar de outros problemas de ordem teórica que emergiram durante a leitura do CESP, uma vez que esse documento normatiza o ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas estaduais de São Paulo. Um desses problemas diz respeito ao que parece constituir um equívoco em relação ao tratamento das relações entre a tipologia textual e o gênero.

A definição de tipologia textual apresentada pelo texto do CESP é uma apropriação – sem indicação da referência no corpo do texto – da definição apresentada por Marcuschi (2008, p.154): “Tipo textual, designa **uma espécie de** construção teórica {em geral uma **sequência** subjacente aos textos} **definida pela natureza linguística de sua composição** {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo} [Ênfase adicionada]”. No texto do CESP: “Por tipologia textual entende-se uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição” (São Paulo, 2010, p.31). Assim apresentada, essa definição pode parecer aos seus leitores menos familiarizados com os textos que abordam esse tema que foram os autores do CESP (relacionados no início do documento) que elaboraram essa definição de tipo.

No que tange à relação entre tipologia textual e gênero, o texto do Currículo trata do assunto da seguinte forma:

Enquanto os gêneros textuais são ilimitados, os tipos textuais abrangem cinco categorias principais: narrar, relatar, prescrever, expor e argumentar. Como parte de sua competência comunicativa, os enunciadores dispõem de tipologias, adquiridas por contato ou ensino organizado, necessárias para compreender ou produzir textos específicos. Desse modo, **os tipos textuais incorporam os gêneros de discurso particulares**. Por exemplo, dentro da tipologia narrativa encontramos os gêneros conto, fábula, apólogo, romance, telenovela, etc [Ênfase adicionada] (São Paulo, 2010, p.31).

Os conceitos de tipo e gênero não constituem uma dicotomia no sentido de serem concebidos como opostos, antes, são complementares e integrados. Segundo Marcuschi (2008, p.156), “não subsistem isolados nem alheios um ao outro, são formas constitutivas do texto em funcionamento”. O conceito de gênero, segundo Bakhtin e o Círculo, possui

inalienável relação com a noção de enunciado concreto, entendido como algo produzido em uma situação social na qual interagem sujeitos historicamente situados; logo, é possível inferir que o conceito de gênero insere-se no âmbito da comunicação discursiva real, enquanto que o conceito de tipo é um construto teórico baseado na identificação de características exclusivamente linguísticas e estruturais. É possível inferir, portanto, que são os gêneros que incorporam os tipos textuais e não o inverso, como aponta o texto do Currículo. Como indica Marcuschi (2008, p. 156-7), o gênero carta pessoal, por exemplo, pode apresentar várias sequências tipológicas diferentes, mas isso não impede que o gênero se mantenha o mesmo, estável, a ponto de ser reconhecido por seu interlocutor como uma carta e não como outro gênero. Portanto, os tipos textuais se realizam no gênero, podendo até acontecer que em um mesmo gênero se realizem vários tipos: “... os gêneros são uma espécie de armadura comunicativa geral preenchida por sequências tipológicas de base que podem ser bastante heterogêneas mas relacionadas entre si” (Marcuschi, 2005, p.27).

A presença da teoria dos gêneros no CESP aparece não só na forma de definições, mas também na articulação proposta entre a diversidade textual, considerada pelo CESP como elemento importante para o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos alunos, e o processo de seleção dos gêneros a serem trabalhados em sala de aula: “O nível de letramento é determinado pela variedade de gêneros textuais com os quais a criança ou o adulto conseguem interagir” (São Paulo, 2010, p.31).

A associação determinista expressa por esse trecho entre o nível de letramento⁵³ e a diversidade de gêneros, permite pressupor o entendimento de que bastaria oferecer aos alunos o contato com o maior número possível de gêneros em sala de aula para que eles passassem de sujeitos alfabetizados para letrados, isto é, de sujeitos que não só dominam o *código* de escrita, mas que também dominam as *práticas* efetivas de leitura e escrita na sociedade.

Ainda que o ser humano só se expresse por meio dos gêneros – e não por frases ou orações abstratas – (Bakhtin, 2003), isso não significa que a quantidade de gêneros com os quais se tem contato determina o grau de domínio alcançado pelo sujeito no âmbito da interação linguística. Essa relação não é direta, pois como o gênero é inalienavelmente relacionado à esfera de atividade humana que o concebeu, o número de gêneros existente é

⁵³ Aqui estendido como uma ampliação do conceito de alfabetização quando este se restringe à aprendizagem do sistema convencional de escrita, do código. O conceito de letramento, nas palavras de Soares (2004, p.97), é entendido como “o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e escrita em práticas sociais”.

infinito. Mas é exatamente por essa relação entre o gênero e a esfera de atividade humana que se torna possível deduzir que é perfeitamente possível um ser humano dominar o repertório de gêneros de seu campo de atividade e desconhecer totalmente outros gêneros pertencentes às outras esferas, assim como entende Bakhtin:

Muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas. Frequentemente, a pessoa que domina magnificamente o discurso em esferas da comunicação cultural, sabe ler o relatório, desenvolver uma discussão científica, fala magnificamente sobre questões sociais, cala ou intervém de forma muito desajeitada em uma conversa mundana (Bakhtin, 2003, p.284-285).

Em virtude da relação dos gêneros com os campos de atividade humana e com a realidade social nos quais são utilizados, infere-se que não é o simples contato com uma grande quantidade de gêneros que determinará o grau de letramento do sujeito.

A produção de linguagem, no campo da teoria dos gêneros, implica a consideração das condições enunciativas relacionadas não só à situação imediata de comunicação, mas também às condições sócio-históricas próprias da situação concreta de interação. O contato com a diversidade é importante, pois permite ao aluno o conhecimento de gêneros que talvez não sejam próprios dos campos de atividade por ele frequentados; mas, sem o entendimento de que cada gênero reflete uma situação singular de comunicação historicamente situada, torna-se difícil associar, de forma tão direta e taxativa como o texto do CESP associa, o letramento atingido por um sujeito e sua relação com a diversidade de textos.

3.2.2 A presença dos gêneros na organização dos conteúdos para o Ensino Fundamental II no CESP

A partir da relação estabelecida pelo texto do CESP entre diversidade textual e letramento, a proposta de organização para cada bimestre do ano letivo indica que o primeiro

e segundo bimestres deverão possuir como eixo de organização dos estudos as tipologias e os gêneros textuais⁵⁴ (São Paulo, 2010, p.34); já o terceiro e quarto bimestres têm seus conteúdos organizados pelo eixo “Texto, discurso e história”.

No eixo das tipologias textuais⁵⁵

o objetivo central, do ponto de vista dos conteúdos, é compreender que, nas situações reais de comunicação, diferentes textos, compostos em diferentes linguagens, podem apresentar uma forma de organização interna semelhante (São Paulo, 2010, p.34).

Na abordagem dos objetivos do eixo das tipologias evidencia-se a presença de organizações semelhantes em textos diferentes, aludindo-se à relação complementar entre tipo e gênero (Marcuschi, 2008). Essa relação é também abordada nos Cadernos do Aluno, que compõem o material de apoio para o trabalho com o CESP em sala de aula, pois as primeiras Situações de Aprendizagem propostas nos cadernos da 8ª série / 9º ano, por exemplo, consistem em abordar a presença das características da tipologia *argumentar* em diferentes gêneros (diálogo, charge e artigo de opinião).

Segundo o eixo dos gêneros textuais, a cada bimestre são selecionados dois gêneros que se relacionam não só à tipologia textual indicada para estudo de cada série durante o ano letivo, mas também ao eixo organizador do terceiro e quarto bimestres que prevê reflexão sobre os valores sociais, políticos, econômicos e culturais que orientam a constituição dos gêneros estudados, considerando-se, dessa forma, elementos do contexto na constituição dos gêneros.

A presença no CESP do conceito de gênero como um paradigma para os estudos de Língua Portuguesa é evidenciada na organização metodológica do ano letivo proposta por esse documento. De acordo com o CESP (2010, p.37-38), as premissas a serem seguidas para a organização da metodologia desenvolvida pelo professor são:

⁵⁴ A utilização neste trabalho do termo “gêneros textuais” é decorrente da forma original apresentada nos documentos analisados.

⁵⁵ O atendimento a esse objetivo geral é abordado no CESP nos quadros de “Habilidades” que encerra cada bimestre no capítulo “Quadro de Conteúdos e Habilidades em Língua Portuguesa” como no exemplo retirado do quadro de conteúdos para a 7ª série/8º ano do Ensino Fundamental, 1º Bimestre: “Espera-se que [...] os estudantes desenvolvam as seguintes habilidades: [...] comparar características da tipologia prescritiva/injuntiva em textos de diferentes gêneros” (São Paulo, 2010, p.61).

Em todas as séries será estudado no 1º bimestre um **agrupamento tipológico** (narrar, descrever ações e argumentar, respectivamente, da 5ª série/6º ano à 8ª série/9º ano);

O 2º bimestre será dedicado ao **estudo de gêneros textuais** que apresentem, predominantemente, o agrupamento tipológico estudado no bimestre anterior;

Os 3º e 4º bimestres serão dedicados ao **desenvolvimento do um projeto que abarca a tipologia e os gêneros estudados** anteriormente;

O estudo das tipologias e dos gêneros será desenvolvido por meio das chamadas “Situações de Aprendizagem” que compõem os Cadernos do Aluno de cada bimestre;

Cada situação de aprendizagem prevê o estudo de conteúdos específicos relacionados ao desenvolvimento da competência leitora associada à questão dos gêneros;

O desenvolvimento das habilidades previstas para cada bimestre terá como foco o trabalho com quatro competências: de escrita, de leitura, de habilidades orais, linguística.

Pelo exposto, nota-se que a noção de gêneros permeia toda a estrutura de organização do CESP, desde o polo dos conteúdos até o das metodologias, constituindo, dessa forma, mais uma evidência (associada à presença dessa noção nos PCN) de que o paradigma do ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa orientado pela teoria dos gêneros pode ser considerado predominante no discurso educacional contemporâneo dessa área de estudos veiculado nos documentos oficiais normatizadores desse ensino.

Esta seção dedicou-se a destacar a presença da noção de gênero no texto do Currículo do Estado de São Paulo para a disciplina de Língua Portuguesa nos Ensinos Fundamental e Médio (CESP). O exame dessa presença permitiu que se realizasse uma aproximação aos PCN no que tange à forma como os dois documentos apresentam ao leitor a fundamentação teórica que os sustentam: por um lado, ambos os documentos, no que cabe ao conceito de gênero, apresentam noções teóricas a ele relacionadas sem indicação do contexto teórico no qual esse conceito se localiza; além disso, ambos os documentos não realizam as formas convencionais de atribuição de autoria no corpo do texto, deixando ao leitor o encargo de relacionar os fundamentos teóricos neles abordado com a lista de obras consultadas na seção das “Referências”. Por outro lado, em ambos os documentos a teoria dos gêneros aparece como fundamento básico sobre o qual são construídas as propostas de seleção, organização e metodologia dos conteúdos, constituindo, dessa forma, um paradigma teórico comum relacionado ao ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas. Além disso, CESP, assim

como os PCN, é uma produção textual coletiva cuja autoria se dá a conhecer por meio das Fichas Técnicas neles presentes, constituindo, dessa forma, mais uma manifestação da “autoria difusa” (Gomes-Santos, 2004, p.160) na elaboração de um texto oficial. Foi possível notar que, além de o CESP apropriar-se de noções teóricas sem mencionar a fonte sequer nas “Referências”, como o caso da noção de gênero da escola norte-americana, houve um equívoco conceitual em relação à articulação entre as tipologias textuais e os gêneros, que pode comprometer o entendimento do lugar da noção de tipologia no escopo mais amplo do conceito de gênero.

Na reta final da constituição de evidências do paradigma hegemônico do ensino de Língua Portuguesa orientado pelos gêneros discursivos, a próxima seção trata da presença deste paradigma nos Guias de Livros Didáticos 2008 e 2011 no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

3.3 Guias de Livros Didáticos PNLD 2008 e 2011

Esta última seção é dedicada à investigação da presença dos gêneros discursivos em Guias de Livros Didáticos – Anos Finais do Ensino Fundamental, correspondentes aos anos de 2008 e 2011. Esses Guias são produzidos pela Secretaria de Educação Básica (SEB) no contexto do Programa Nacional do Livro Didático⁵⁶ (PNLD) cujas finalidades principais são a avaliação, a aquisição e a distribuição gratuita e universal de livros didáticos para o Ensino Fundamental para o público brasileiro. Constituídos de resenhas das obras recomendadas às escolas e redes públicas de ensino, os Guias selecionados para análise apresentam apenas as obras que foram aprovadas pelas equipes de avaliação, não mencionando as que foram excluídas por não atendimento aos critérios do Programa.

O Guia é concebido como um material de apoio e referência para que os professores escolham o livro didático que é disponibilizado posteriormente às escolas públicas e que, atualmente, parece constituir, juntamente com os Cadernos do Aluno nas escolas da rede

⁵⁶ Anualmente, entretanto, o Programa realiza um atendimento parcial às demandas das escolas públicas voltado para a reposição de livros de 1ª série de Alfabetização e para a complementação de títulos em virtude de um eventual crescimento do número de matrículas.

estadual de ensino, o conjunto de material de apoio disponível aos professores e aos alunos para o trabalho pedagógico. Porém, em alguns momentos, o livro didático (tal como o conhecemos hoje) desempenhou papel protagonista exclusivo na seleção e organização dos conteúdos a se trabalhar em cada disciplina.

De acordo com Soares (1996), é a partir dos anos 1950 e 1960, no contexto de modificação no conteúdo da disciplina de Português decorrente da democratização do acesso das camadas populares à escola pública, que os livros didáticos passam a incluir exercícios de vocabulário, interpretação, redação e gramática. Anteriormente, o material didático da disciplina de Língua Portuguesa era constituído por gramáticas e seletas de textos⁵⁷ que apresentavam apenas trechos de autores consagrados, não incluindo comentários, explicações nem questionários, como os livros atuais. Esse tipo de manual didático refletia, por assim dizer, a identidade do professor de Língua Portuguesa caracterizado, àquela época, por sua erudição e conhecimento, conforme afirmação de Soares (1998, p.166): “o professor de Português era, quase sempre, um estudioso da língua e de sua literatura que de dedicava **também** ao ensino” [Ênfase adicionada], uma vez que deixava ao encargo do docente a tarefa de criar as atividades que julgasse mais adequadas ao estudo dos conteúdos.

O aumento do número dos alunos e a modificação do perfil daqueles que passaram a frequentar a escola pública, além de impactar não só a própria concepção da disciplina de Língua Portuguesa, também provocou um recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores que, no entendimento de Soares (1998), ajudou a promover a depreciação da função docente, manifestada, por exemplo, no rebaixamento salarial e nas precárias condições de trabalho. Mudou o perfil do alunado com a democratização do acesso às escolas, assim como o do professor. Antes a docência conferia *status* às moças de classe média, agora seu exercício passava a configurar uma oportunidade de ascensão social para as classes mais pobres da sociedade (Clare, 2002, s/p.). Essa mudança de perfil econômico dos alunos implicou, também, em alterações no perfil cultural dos docentes: esses novos professores não possuíam mais uma ampla formação humanística, nem conhecimentos profundos da língua (Bezerra, 2003, p.42). É nesse contexto que o livro didático⁵⁸ surge como um facilitador da

⁵⁷ Segundo Razzini (1992; 2000), a *Antologia Nacional* de Fausto Barreto e Carlos de Laet, que dominou por mais de 70 anos o ensino de Língua Portuguesa, é o exemplo mais significativo da longevidade das seletas nas escolas brasileiras.

⁵⁸ O livro didático, segundo Choppin (1992) *apud* Rojo (2005), é um dos utilitários em sala de aula elaborados com o objetivo de colaborar para o ensino de determinada disciplina. Essa colaboração constitui-se na apresentação progressiva de um conjunto de conteúdos organizados em unidades ou lições.

tarefa de ensinar. O professor deixa de executar o seu trabalho social de “articulador dos eixos epistemológicos e das necessidades didático-pedagógicas” de seus alunos (Geraldi, 2003, p.92), transferindo aos autores e editores de livros didáticos a responsabilidade de escolher o *quê e como* ensinar.

Mais do que facilitar a função docente, a produção de livros didáticos progressivamente incrementada pelos avanços tecnológicos fomentou mudanças nas condições de trabalho do professor. Uma vez transferida a responsabilidade de escolha do conteúdo e da metodologia de ensino, preparados não só os exercícios, mas também suas respostas disponíveis para consulta no manual ou guia do professor, foi possível aumentar a carga horária semanal, dar aulas para níveis de ensino diferentes, diminuir a remuneração e contratar professores, independente de sua formação ou capacidade.

Por um lado, o professor podia escolher o livro didático a ser usado em sala de aula; por outro, sua função em sala de aula geralmente limitava-se (em alguns casos, ainda se limita) a controlar o tempo de contato do aluno com o material didático, comparar as respostas dos alunos às dadas pelo manual do professor, em resumo, gerenciar a aprendizagem dos alunos por meio do controle e da verificação⁵⁹.

Não se intenciona aqui demonizar o livro didático, ou qualquer outro material didático⁶⁰, responsabilizando-o pelos insucessos em relação à aprendizagem de Língua Portuguesa apontados pela mídia e pelos resultados de avaliações oficiais em larga escala. Não é a presença do livro didático (ou de qualquer outro tipo de impresso presente na sala de aula) que determina o grau de autonomia do professor, mas o uso que se faz desse material⁶¹.

O livro didático não é, hoje, o único impresso que circula na sala de aula. Além deles é possível encontrar, se não em toda rede pública estadual, ao menos nas unidades escolares das regiões urbanas, também revistas e jornais colocados à disposição das escolas por meio de doações permanentes de grandes empresas editoriais e jornalísticas. Ainda que os avanços tecnológicos não tenham alcançado toda a rede pública estadual na mesma intensidade, não é mais tão raro assim encontrar escolas que possuem aparelhos de televisão, áudio e vídeo,

⁵⁹ Procedimento a que Geraldi (1997) chamou de “capatazia”.

⁶⁰ Em “Avaliar para melhor usar – Avaliação e Seleção de Materiais e Livros Didáticos”, Rangel (2005) trata dos potenciais e limites dos materiais didáticos e dos papéis por eles desempenhados, além de abordar a dicotomia escassez *versus* excesso de materiais didáticos nas escolas. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151007MateriaisDidaticos.pdf>. Acesso em nov., 2011.

⁶¹ Rojo (2005) discorre a respeito das potencialidades do uso dos livros e outros impressos didáticos em sala de aula, “Livros em sala de aula – Modos de usar”. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151007MateriaisDidaticos.pdf>. Acesso em nov., 2011.

computadores, em alguns casos, conectados à internet. No caso específico da rede estadual de ensino de São Paulo, além desses materiais, encontra-se, também, o Caderno do Aluno disponível desde 2009.

Porém, a presença de outros impressos parece não ter significado o abandono do livro didático, ainda presente cotidianamente em sala de aula e se constituindo, para muitos, um dos elementos básicos da organização do trabalho docente. Tendo em vista a importância desse material didático em sala de aula, atualmente como fruto da escolha dos professores de cada disciplina no âmbito do PNLD, busca-se verificar a natureza da presença do paradigma dos gêneros no Guia de Livros Didáticos.

Contemporaneamente, a presença do livro didático na escola pública está atrelada ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) desenvolvido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF), atual Secretaria de Educação Básica (SEB), órgãos ligados ao Ministério da Educação (MEC). No contexto desse Programa, os livros didáticos presentes atualmente nas escolas públicas são adquiridos, avaliados e distribuídos após a escolha realizada pelos professores de cada escola integrante da rede pública.

O PNLD foi criado em 1985, mas vem sofrendo alterações significativas ao longo do tempo. Uma delas, que interessa particularmente a este trabalho, diz respeito à avaliação prévia dos livros didáticos instituída em 1996, tendo sido, primeiramente, realizada pela própria SEF em conjunto com equipes de docentes universitários, mas, atualmente, pelas universidades públicas sob supervisão dessa Secretaria. Segundo Cassiano (2007), a implementação da avaliação foi decorrente não só do fato de que boa parte dos livros apresentava erros conceituais e gramaticais, mas também da criação de referências curriculares nacionais, como os PCN, que puderam servir de orientação para os autores dos livros na elaboração de seus materiais didáticos. Esse processo de avaliação permite inferir que os livros aprovados pelo PNLD que passam a integrar o Guia de Livros Didáticos representam um conjunto legitimado de concepções e propostas práticas, uma vez que são especialistas ligados às universidades públicas os responsáveis pela aprovação das coleções. Dessa forma, é fornecida a esses livros uma espécie de aval no âmbito das discussões acerca do ensino de Língua Portuguesa.

Considera-se aqui que o Guia de Livros Didáticos constitui fonte relevante para a pesquisa da presença do paradigma dos gêneros por duas razões principais: em primeiro lugar,

por ser parte integrante de uma política pública de âmbito nacional relacionada à educação que impacta diretamente as práticas pedagógicas; em segundo, por manifestar, como documento oficial, o que o governo entende como adequado para o trabalho em sala de aula. Somado aos PCN e ao Currículo do Estado de São Paulo, o Guia de Livros Didáticos configura um conjunto de disposições, talvez menos prescritivo que os primeiros, mas nem por isso menos imbuído de caráter normatizador, relacionado à proposição de orientações que incidem diretamente no exercício da docência nas redes públicas, especificamente no âmbito deste trabalho, no que concerne à disciplina de Língua Portuguesa.

Tendo esses pressupostos como norteadores, segue-se a análise comparativa do Guia de Livros Didáticos PNLD 2008 – Língua Portuguesa – Séries/Anos Finais do Ensino Fundamental e do Guia de Livros Didáticos PNLD 2011 – Língua Portuguesa – Anos Finais do Ensino Fundamental no que tange à presença do paradigma dos gêneros discursivos nas obras aprovadas pelo Programa e indicadas para a escolha pelos professores da rede pública de ensino. A seleção desses dois Guias para análise relaciona-se ao fato de constituírem a fonte documental mais recente ligada à orientação institucional de compra e uso de material didático, além do fato de que o espaço de três anos entre um Guia e outro colabora para a construção de um panorama da evolução da presença da teoria dos gêneros no tempo no que diz respeito a esses documentos.

No contexto de avaliação do PNLD/2008 foram inscritas 33 coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa destinados ao segundo segmento do Ensino Fundamental. Desse total, 27,77% (09 coleções) foram excluídas e 72,72% (24 coleções) foram aprovadas e resenhadas para apresentação no Guia de Livros Didáticos do PNLD daquele ano (Brasil, 2008, p.19). Já no PNLD/2011 foram avaliadas 26 coleções de livros didáticos destinadas ao mesmo segmento do Ensino Fundamental. O índice de exclusão de coleções correspondeu, naquele ano, a 38,46% (10 coleções) das coleções analisadas, sendo 61,54% (16 coleções) foram aprovadas e resenhadas no Guia de Livros Didáticos elaborado naquela edição do Programa (Brasil, 2011, p.27).

Os critérios classificatórios sofreram algumas alterações de uma edição para a outra conforme demonstra a tabela⁶² abaixo:

⁶² Todas as tabelas apresentadas neste trabalho foram elaboradas a partir dos dados coletados no questionário.

| TABELA 1: Tabela comparativa dos critérios de classificação das coleções: PNLD 2008 e PNLD 2011 | |
|--|---|
| <i>Guia de Livros Didáticos PNLD 2008 – Língua Portuguesa – Séries/Anos Finais do Ensino Fundamental</i> | <i>Guia de Livros Didáticos PNLD 2011 – Língua Portuguesa – Anos Finais do Ensino Fundamental</i> |
| Critérios relativos: | Critérios relativos: |
| 1. à natureza textual; | 1. à natureza do material textual selecionado; |
| 2. ao trabalho com o texto (leitura e produção); | 2. ao trabalho com o texto (leitura e produção); |
| 3. à reflexão sobre a língua e a linguagem e construção de conhecimentos linguísticos; | 3. ao trabalho com a oralidade ⁶³ ; |
| 4. ao trabalho com a linguagem oral; | 4. ao trabalho com os conhecimentos linguísticos; |
| 5. ao manual do professor; | - |
| 6. aos aspectos gráfico-editoriais. | - |

Tabela 1: Tabela comparativa dos critérios de classificação das coleções: PNLD 2008 e PNLD 2011

Da edição do Guia de 2008 para a de 2011 foram eliminados dois critérios classificatórios na edição deste último: os referentes ao manual do professor e aos aspectos gráfico-editoriais das coleções analisadas. Entretanto, as alterações sofridas pelos critérios classificatórios não se limitaram à exclusão dessas categorias, mas atingiram também o grau de detalhamento das explicações de cada critério, especialmente, no que tange à presença do paradigma dos gêneros discursivos, conforme exposição a seguir.

⁶³ Os critérios relativos ao trabalho com a oralidade nos dois Guias analisados sofreram uma modificação de uma edição para outra, não exatamente relacionada à noção de gêneros, mas referente à exclusão no Guia de 2011 de dois aspectos presentes no Guia de 2008 que deveriam ser atendidos pelas coleções de livros didáticos. Na edição de 2008 ao livro didático cabia, entre outros aspectos, no que tange ao trabalho com a oralidade, “[...] favorecer o uso da linguagem oral na interação em sala de aula, como mecanismo de ensino-aprendizagem; explorar as diferenças e semelhanças que se estabelecem entre as diversas formas da linguagem oral e escrita [...]” (Brasil, 2007, p.16). Ainda que não se disponha das informações e referências necessárias que pudessem justificar a exclusão desses dois aspectos da edição de 2011, é possível formular algumas hipóteses a esse respeito. A questão do favorecimento da linguagem oral em sala de aula como mecanismo de ensino-aprendizagem, tal como aparecia no texto do Guia de 2008, poderia promover abordagens demasiado espontaneístas da oralidade pelos livros didáticos, pois a redação do critério não contextualizava pedagogicamente o uso da oralidade. Já sobre a exclusão da necessidade de explorar as diferenças e semelhanças entre a linguagem oral e a escrita, parece inserir-se no âmbito da compreensão de que essas duas modalidades de uso da língua não devem ser encaradas sob a perspectiva das dicotomias que dividem a língua falada e a língua escrita em dois blocos distintos, como se cada uma delas possuísse características intrinsecamente negativas ou positivas (Marcuschi, 2001).

Os critérios relativos à natureza do material textual no Guia referente ao PNLD de 2008 limitavam-se a ressaltar (por meio de formatação diferente do restante do texto – em negrito) que “**a coletânea, respeitado o nível de ensino a que se destina, [deveria oferecer] ao aprendiz uma amostra de qualidade e o mais possível representativa dos textos em circulação social**” (Brasil, 2007, p.14). Já a edição do Guia de 2011, além de ressaltar a importância da formação do aprendiz como leitor literário, da inclusão de textos da tradição literária de Língua Portuguesa e da presença nas coleções do incentivo aos professores e alunos a buscarem informações fora dos livros didáticos utilizados – aspectos não abordados na edição anterior do Guia – chamava a atenção tanto para a necessidade da presença de textos autênticos (em oposição aos fragmentos sem sentido e/ou aos textos redigidos com finalidades exclusivamente didáticas⁶⁴), quanto para a contemplação da heterogeneidade na coletânea de textos apresentados, conforme excerto:

Uma coletânea deve, portanto: [...] ser representativa da heterogeneidade própria da cultura da escrita – inclusive no que diz respeito a autoria, a registros, estilos e variedades (sociais e regionais) linguísticas do Português, – **de forma a permitir ao aluno a percepção de semelhanças e diferenças entre tipos de textos e gêneros diversos, pertencentes a esferas socialmente significativas de uso da linguagem** [Ênfase adicionada] (Brasil, 2010, p.21).

Nota-se, no trecho citado, a ênfase atribuída à necessidade de diferenciar os tipos e gêneros, práticas tradicionalmente associadas ao ensino tradicional de Língua Portuguesa baseado na análise, identificação e categorização dos componentes da língua.

A redação dos critérios relativos ao trabalho com o texto também sofreu alterações significativas ao incluírem a noção de gêneros na edição de 2011 do Guia, ausente do texto que abordava esse trabalho na edição de 2008. As atividades de leitura presentes nas coleções deveriam, segundo os critérios do Guia de 2011, “[respeitar] **as convenções e os modos de ler próprios dos diferentes gêneros**, tanto literários quanto não literários; [desenvolver] **estratégias e capacidades** de leitura, tanto as relacionadas aos gêneros propostos, quanto as inerentes ao nível de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir” (Brasil, 2010, p.22)

⁶⁴ Presentes ainda em algumas Situações de Aprendizagem dos Cadernos do Aluno, como, por exemplo, no seguinte exercício para a 7ª série/8º ano – volume 2: “Texto A: Primeiro, abra a porta do armário, ao lado da pia. Depois, procure uma panela grande, de aço. Ela é a única panela de aço ali. Em seguida, pegue a tampa. Coloque tudo em uma sacola. O moço do conserto vai passar aí em 20 minutos. Elaborado especialmente para o São Paulo Faz Escola.; c) O Texto A é constituído por períodos simples ou compostos? Justifique”. (São Paulo, s/d, p. 31).

além de entender a leitura como uma situação de interlocução contextualizada socialmente da qual participavam leitor/autor/texto.

Os critérios relativos à produção textual na edição do Guia de 2008 já mencionavam explicitamente os gêneros como objeto de ensino, porém a edição de 2011 amplia as exigências referentes à abordagem do texto pelas coleções de livros didáticos, ao indicar que, além de ser necessário considerar a escrita como prática socialmente situada, essas coleções deveriam apresentar atividades de produção de texto que considerassem a escrita como processo. Assim, as coleções não poderiam deixar de:

Explorar a **produção de gêneros ao mesmo tempo diversos e pertinentes** para a consecução dos objetivos estabelecidos pelo nível de ensino visado; desenvolver as **estratégias de produção** relacionadas tanto ao gênero proposto quanto ao grau de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir (Brasil, 2010, p.22).

As duas edições do Guia de Livros Didáticos apresentam como material anexo um roteiro para análise e escolha dos livros didáticos de português. Esses roteiros foram elaborados no intuito de que viessem a constituir instrumentos de organização do processo de escolha das coleções pelos professores. Nesse sentido, os roteiros propõem às equipes escolares uma forma de organizar o processo de avaliação das coleções nas escolas de maneira detalhada e didática⁶⁵.

3.3.1 A noção de gênero nas fichas de análise⁶⁶ de livros didáticos

O exame da presença da noção de gêneros nas fichas de avaliação dos dois Guias de Livros Didáticos limitar-se-á, no contexto dos objetivos gerais deste trabalho, ao

⁶⁵ A proposta de organização parte da leitura e discussão do Guia por parte da equipe docente, passando pela indicação de como os grupos de análise das coleções resenhadas no guia devem organizar-se, tendo em vista o preenchimento de fichas de avaliação (também apresentadas nos Guias como material anexo) que contém os critérios de análise das coleções e espaço para comentários dos professores, culminando na discussão pela equipe de docentes de Língua Portuguesa acerca das coleções mais bem avaliadas nesse processo, chamado, nos dois Guias, de “Analisando livros já analisados”.

⁶⁶ A fichas de análise encontram-se reproduzidas nos Anexos E e F.

levantamento das ocorrências de citação dos gêneros como aspectos a serem considerados na avaliação das coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa realizada pelos professores nas escolas.

Na análise do livro didático, segundo os Guias PNLD 2008 e 2011, os professores deveriam verificar se, no que concerne aos critérios relativos à natureza do material textual, “os gêneros discursivos são os mais diversos e variados possível, manifestando também diferentes registros, estilos e variedades (sociais e regionais do Português)” (Brasil, 2007, p.30; Brasil, 2010, p.40). Em ambos os Guias, os professores são instados a verificar se, no que se refere aos critérios relativos ao trabalho com a leitura, “os conceitos e informações básicos eventualmente utilizados nas atividades (inferência; tipo de texto; gênero; protagonista etc.) estão suficientemente claros para seus alunos” (Brasil, 2007, p.31; Brasil, 2010, p.41).

Finalmente, no que tange aos critérios relativos ao trabalho com Produção de Texto, é chamada a atenção dos professores para a necessidade de investigar se, nos livros didáticos em análise, “as propostas exploram a produção dos mais diversos gêneros e tipos de texto, contemplando suas especificidades; as propostas apresentam e discutem as características discursivas e textuais dos gêneros abordados, não se restringindo à exploração temática” e se “os conceitos e informações eventualmente utilizados (tipo de texto; gênero; coesão; coerência; etc.) [...] são explicados com clareza suficiente para seu aluno” (Brasil 2007, p.32; Brasil, 2010, p.42).

O levantamento realizado das ocorrências da noção de gênero nos Guias analisados teve o objetivo de apresentar um sucinto panorama da presença deste paradigma na própria concepção dos Guias, no contexto de avaliação do livro didático de Língua Portuguesa pelo Programa Nacional do Livro Didático. Presente nos critérios classificatórios das coleções para o Programa e objeto de atenção crescente, a noção de gênero aparece como um dos muitos aspectos que, segundo o PNLD, devem ser levados em conta para que uma determinada coleção seja aprovada e, conseqüentemente, resenhada no Guia de Livros Didáticos. Juntamente à constatação da presença do paradigma dos gêneros no PCN e no Currículo do Estado de São Paulo, esse levantamento colabora para a percepção da hegemonia do paradigma dos gêneros no âmbito dos documentos oficiais normatizadores do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

Lembrando que o Guia é elaborado para servir de subsídio ao processo de escolha das coleções de livros didáticos pelos professores das redes públicas de ensino do país, o conjunto das resenhas realizadas nos dois Guias selecionados para análise apresenta outros dados importantes para a afirmação da existência de um paradigma hegemônico no ensino de Português: primeiramente a constatação da mudança nos princípios organizadores das coleções de livros didáticos do Guia de 2008 para o Guia de 2011; em segundo lugar, o aumento de coleções aprovadas pelo PNLD que se encaixam nas categorias que incluem o gênero como eixo de seleção e organização dos conteúdos no livro didático de Língua Portuguesa, tal como se expõe a seguir.

3.3.2 A noção de gênero e os perfis das coleções resenhadas nos Guias de Livros Didáticos 2008 e 2011

As obras resenhadas nos Guias de Livros Didáticos possuem perfis didático-pedagógicos diferenciados em virtude de seus arranjos metodológicos particulares. Decorrentes desses arranjos foram identificados pelo Guia de 2008 cinco padrões distintos de seleção e organização dos conteúdos de ensino nas coleções de livros didáticos aprovadas: organização por **temas**, por **temas associados a gêneros**, por **tópicos linguísticos**, por **projetos temáticos** e por **projetos relacionados a gêneros** (Brasil, 2007, p.23). Já o Guia de 2011 reconhece três princípios organizadores que podem ou não aparecer de forma combinada: organização por **tema**, **gênero e/ou tipo de texto** e por **projetos** (Brasil, 2010, p.29).

As tabelas abaixo⁶⁷ apresentam a distribuição das coleções resenhadas pelos dois Guias nas categorias de organização dos conteúdos de ensino:

⁶⁷ Os quadros foram elaborados a partir dos dados apresentados pelos próprios Guias de Livros Didáticos (Brasil, 2007, p.29-30); (Brasil, 2010, p.23).

| TABELA 2: Guia PNLD 2008 Princípios organizadores das coleções | |
|---|-----------|
| Temas | 12 |
| Temas associados a gêneros | 02 |
| Tópicos linguísticos | 02 |
| Projetos Temáticos | 04 |
| Projetos associados a gêneros | 04 |
| Total de coleções inscritas | 33 |
| Total de coleções aprovadas | 24 |
| Total de coleções excluídas | 9 |

| TABELA 3: Guia PNLD 2011 Princípios organizadores das coleções | |
|---|-----------|
| Temas | 03 |
| Exclusivamente por gênero | 01 |
| Tema associado a gêneros | 04 |
| Tema associado a projetos | 05 |
| Gênero associado a projetos | 02 |
| Projeto associado a gênero e a tema | 01 |
| Total de coleções inscritas | 26 |
| Total de coleções aprovadas | 16 |
| Total de coleções excluídas | 10 |

Tabela 2: Guia PNLD 2008 - princípios organizadores das coleções

Tabela 3: Guia PNLD 2011 - princípios organizadores das coleções

A análise dos dados acima apresentados possibilita algumas inferências a respeito da presença do paradigma dos gêneros discursivos nas coleções analisadas.

O Guia de 2008 reconhecia entre os 05 (cinco) princípios de organização discriminados no próprio Guia⁶⁸ nas coleções aprovadas naquele ano que apenas 02 (dois) deles se pautavam, ainda que de maneira combinada com outros princípios organizadores, na noção de gênero: o primeiro identificado como sendo de **temas associados a gêneros** e o segundo, **projetos associados a gêneros**. Encaixavam-se nesses princípios organizadores um total de 06 (seis) coleções das 24 (vinte e quatro) aprovadas naquele ano. Dizendo de outra forma, nota-se que, aproximadamente, 40% das categorias de princípios organizadores dos conteúdos das coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados no PNLD de 2008 consideravam a noção de gênero como eixo estruturador da coleção, ainda que associada a outros eixos mais predominantes naquele PNLD, os eixos dos temas e dos projetos. Do total de coleções aprovadas, 25% delas se encaixavam nas categorias que incluíam o gênero como princípio organizador.

⁶⁸ O Guia de 2008 apresenta uma seção intitulada “Quadro Síntese das Coleções”; esse quadro constitui um panorama geral dos perfis metodológicos de cada coleção aprovada, correlacionados aos seus respectivos princípios organizadores. Nota-se que a coleção identificada pelo número “141” aparece, nesse quadro, associada a uma categoria cuja descrição encontra-se em branco (Brasil, 2007, p.24). Entretanto, a leitura da resenha dessa coleção apresentada na página 145 desse Guia permite que essa coleção seja incluída na categoria “projetos associados a gêneros”. Nota-se, portanto, que houve um erro tipográfico na composição desse quadro.

O eixo de organização por temas⁶⁹ foi predominante naquela edição do PNLD, correspondendo a 50% das coleções aprovadas no caso de uso exclusivo desse eixo, e a 75% do total das coleções aprovadas no Programa em associação com outros princípios organizadores. Já a associação desse eixo a outros princípios de organização correspondeu na edição do Guia de 2008 a 25% do total das coleções aprovadas.

Das 06 (seis) categorias de organização identificadas nas coleções aprovadas no Guia de 2011, percebe-se que 04 (quatro) delas passam a considerar o gênero seja de forma exclusiva, seja associado a outros eixos organizadores. Em outras palavras, o Guia de 2011 apresenta um crescimento de 65% no número de categorias que passam a considerar o gênero como princípio organizador em relação à edição anterior do Programa de 2008.

Ainda, das 16 (dezesesseis) coleções aprovadas pelo PNLD 2011 08 (oito) delas se encaixaram nas categorias de organização que incluíam a noção de gênero; portanto, 50% das coleções aprovadas incorporaram, em maior ou menor medida, a noção de gênero em sua forma de organização. Além disso, no que tange às categorias dos eixos de organização, houve um aumento de 100% no número de coleções aprovadas que se encaixaram nas categorias de gênero em relação ao Guia de 2008. Nota-se, também, o desaparecimento de coleções organizadas por tópicos linguísticos que, segundo o Guia 2008 (Brasil, 2007), ainda que partissem de um tema gerador, preocupavam-se em explorar, de forma mais sistemática, questões como variação linguística, linguagem verbal e não verbal, mecanismos textuais de coesão e coerência etc., permitindo inferir que coleções organizadas por esse princípio, relacionado ao ensino de língua a partir dos aportes teóricos da Linguística Textual e da Sociolinguística, pareciam não mais se encaixar nas orientações que a equipe de especialistas julgavam pertinentes ao ensino de língua. Se, por um lado, esse princípio não seja vinculado aos aspectos mais enunciativos presentes na adoção do paradigma dos gêneros discursivos, por outro, não se pode desconsiderar que ele ultrapassa as dimensões da frase enquanto objeto de estudo na perspectiva “tradicional” do ensino de língua.

Resumindo, os dados coletados das duas edições dos Guias de Livros Didáticos selecionados para estudo, nesta seção, permitem afirmar que, de uma edição para outra, houve um aumento significativo da presença da noção de gênero tanto nas categorias dos eixos organizadores das coleções, quanto nas coleções aprovadas.

⁶⁹ O eixo de organização por temas, segundo o texto do Guia 2008 (Brasil, 2007) propõe a seleção e organização de seus conteúdos a partir de temas considerados relevantes para o segmento ao qual se dirige a coleção e que deverão pautar a seleção textual, as atividades de leitura, produção escrita e linguagem.

De acordo com os dados, na edição do Guia de 2008, a noção de gênero foi identificada em apenas 40% do total das categorias dos princípios organizadores e em 25% do total de coleções aprovadas. Já na edição de 2011, essa noção foi identificada em 67% das categorias e em 50% do total das coleções aprovadas. Isto é, da edição do Guia de 2008 para a edição do Guia de 2011 houve um aumento de 65% nas categorias que passaram a incluir a noção de gênero e de 100% no total de coleções aprovadas que se encaixam nessas categorias.

Seria possível estabelecer alguma relação entre o incremento dos gêneros no Guia de Livros Didáticos e o fortalecimento desse paradigma no ensino de Língua Portuguesa? No caso dos textos oficiais, a hegemonia desse paradigma seria uma decorrência de sua presença neles? Ou a presença desse paradigma nos textos oficiais é que seria uma decorrência do fortalecimento desse paradigma nos debates acerca do ensino de Língua Portuguesa?

Responder a essas questões foge ao escopo deste trabalho, contudo, a título de hipótese, seria possível inferir que a diversidade de autores⁷⁰ que elaboraram os documentos oficiais analisados neste capítulo (a saber, os PCN, o CESP e ambos os Guias) provenientes de distintas instituições acadêmicas de ensino permitiria afirmar que a noção de gênero e sua relação com o ensino de Língua Portuguesa seria considerada prevalente, ou mesmo consensual, ao menos, entre esses autores. Logo, os documentos oficiais, no contexto dessa hipótese, refletiriam essa prevalência.

O levantamento que aqui realizamos fez com que deparássemos com vários aspectos que merecem ser investigados, em virtude de sua correlação com políticas públicas, gerenciamento do currículo, impacto das determinações oficiais no mercado do livro didático, razões das mudanças ocorridas não só nos critérios classificatórios, mas também nos eixos de organização das coleções aprovadas etc.⁷¹.

Ainda que o estudo desses aspectos não encontre aqui seu lugar, é pertinente afirmar que, no que tange à presença da noção de gênero nos Guias analisados, pode-se constatar que o paradigma dos gêneros no ensino de Português, além de presente, tem intensificado sua presença no Programa de Livros Didáticos de Língua Portuguesa⁷².

⁷⁰ Verificada nas Fichas Técnicas de cada documento.

⁷¹ Destaca-se que não foi possível localizar das edições dos Guias analisados definição alguma do termo *gênero*, tal como nos outros documentos analisados (PCN, CESP).

⁷² Caberia examinar as outras edições do Guia do Livro Didático, publicado desde 1996 - período em que os livros passam a ser analisados previamente.

Não é possível mensurar o grau de acesso e consulta dos documentos oficiais analisados nesta seção por parte dos professores da rede pública estadual. Porém, a análise realizada desses documentos, no que concerne a noção de gênero, sustenta a afirmação de que o paradigma dos gêneros discursivos no âmbito da documentação oficial de Língua Portuguesa é hegemônico e, em tese, constitui uma referência para os docentes de Português integrarem a dimensão das políticas educacionais materializada em textos elaborados com a intenção de subsidiar, de acordo com as especificidades de cada documento, a sua prática pedagógica. Nesse contexto, localiza-se a principal pergunta que motivou o nascimento deste trabalho: o que os professores de Língua Portuguesa da rede pública estadual sabem a respeito dessa teoria?

As análises realizadas nos textos dos três documentos convergiram em importantes pontos que podem ser relacionados à percepção que os autores desses textos possuem sobre o professor de Português das escolas públicas. Todos os documentos analisados atribuem aos gêneros discursivos papel protagonista na definição, explicação e indicação de seus objetivos específicos, porém nenhum deles apresentou explicações ou detalhamentos relativos à noção de gênero, considerando-se a importância dessa noção para o novo paradigma de ensino de Língua Portuguesa. Acreditamos que essa ausência denota que os professores de Português da escola pública são concebidos pelo discurso que permeia os três documentos como alguém que conhece e domina a noção de gênero e que, por causa disso, seria desnecessário abordar com mais detalhe essa noção nos textos, mesmo levando-se em conta que essa noção sustenta as novas propostas de ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Observando as datas de publicação dos documentos analisados⁷³, essa percepção parece ainda mais flagrante porque todos os documentos apresentam da mesma forma a noção de gênero, isto é, sem contextualizações históricas, sem referência aos autores no corpo do texto e sem detalhamento dessa noção ainda que o período de publicação dessas obras compreenda a passagem de treze anos. Isto é, não só os documentos que apresentaram o paradigma de ensino dos gêneros discursivos ao professor em 1998 pressupunham que esse professor tivesse domínio dessa teoria, quanto os demais publicados até 2010 parecem partir desse mesmo pressuposto. Passou-se o tempo, o paradigma dos gêneros discursivos se instaurou no discurso acerca do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, transcendendo os documentos oficiais analisados; porém, as pressuposições sobre o conhecimento dos

⁷³ PCN (Brasil, 1998); Guia de Livros Didáticos (Brasil, 2007); CESP (São Paulo, 2010) e Guia de Livros Didáticos (Brasil, 2010).

professores dessa disciplina e a forma de apresentação dos fundamentos teóricos que sustentam esse paradigma – nesses textos – mantêm-se as mesmas, desde o ano de 1998, data de publicação do principal documento irradiador das concepções de língua vigentes no ensino de Português, os PCN.

No contexto dessas discussões, a pesquisa em campo procurou investigar o que os professores de Português da rede pública estadual de ensino conhecem acerca da teoria que sustenta o atual paradigma de ensino de língua. Esse conhecimento foi investigado por meio da aplicação de um questionário a 29 professores de Português em escolas públicas estaduais do bairro dos Alvarenga, na cidade de São Bernardo do Campo (SP).

4. Considerações metodológicas

4.1 Questões gerais

A pesquisa em campo neste trabalho compreendeu a entrega de questionários⁷⁴ aos professores de Língua Portuguesa atuantes na rede pública estadual de ensino da cidade de São Bernardo do Campo (SP), nos Ensinos Fundamental e Médio, em cinco (05) escolas localizadas no bairro dos Alvarenga. Em visitas às escolas desse bairro, foram entregues os questionários para todos os professores presentes que desejaram participar deste estudo, tendo sido respondidos na presença da pesquisadora.

A aplicação do questionário foi dividida em duas etapas: primeiramente, na fase de pré-teste⁷⁵, foram entregues e coletados seis (06) questionários para serem testados; na fase definitiva de aplicação foram entregues e coletados 29 questionários respondidos pelos professores, independente do nível de ensino para o qual lecionavam à época da pesquisa ou do tipo de vínculo empregatício que possuíam em relação à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo; exigindo-se, apenas, que os professores participantes estivessem ministrando a disciplina Língua Portuguesa no ano de 2010.

Do total de 24 questões, foram selecionadas 19 para tabulação, análise e interpretação⁷⁶; essa seleção foi decorrente do aprofundamento no tema realizado ao longo da pesquisa bibliográfica que permitiu, principalmente, após a submissão deste trabalho à Banca de Qualificação, a abordagem do questionário sob nova perspectiva. A partir do esclarecimento, entre outros pontos importantes, da articulação entre os aspectos sociais e individuais do saber docente, foi possível perceber que as demais perguntas do questionário apresentavam limitações que impossibilitavam sua análise no contexto dos objetivos desta pesquisa em virtude não só da frágil correlação dessas questões e dos dados por elas gerados

⁷⁴ Autores como Goode e Hatt (1979); Marconi e Lakatos (1996) e Gray (2012) apresentam capítulos dedicados exclusivamente à utilização de questionários como instrumento de coleta de dados em pesquisas sociais, trazendo informações detalhadas que abrangem desde a elaboração, processo de testagem e aplicação desse instrumento até a coleta e análise dos dados.

⁷⁵ A respeito do pré-teste, autores como Goode e Hatt (1979); Marconi e Lakatos (1996) e Gray (2009) defendem a importância dessa fase argumentando sobre a possibilidade de serem evidenciadas falhas existentes, além de serem avaliadas as potencialidades e limitações do instrumento escolhido, tendo em vista os objetivos da pesquisa.

⁷⁶ A abordagem dos dados gerados por essas 19 questões encontram-se nas seções dedicadas ao delineamento do perfil dos professores participantes da pesquisa e no capítulo dedicado exclusivamente à análise da Seção 3 do questionário.

com os objetivos deste trabalho, mas também da aplicação inadequada de pressupostos em sua elaboração⁷⁷.

No que tange à análise das respostas aos questionários, o processo pode ser considerado indutivo uma vez que os padrões e as categorias foram construídos durante o processo de interpretação dos dados. No processo indutivo de análise, o trabalho de construção do objeto, da análise e das hipóteses de pesquisa é contínuo e permeia todas suas etapas. Portanto, não se buscou estabelecer categorias antes que se entrasse em contato com os dados, nem eleger uma determinada teoria cuja luz seria lançada sobre eles em busca de evidências dos pressupostos e postulados da teoria escolhida, mas, antes, atentar para emergência de padrões recorrentes e pontos relevantes que se articulassem ao objeto de pesquisa para que se construíssem as hipóteses e reflexões.

No âmbito das metodologias interpretativas de pesquisa, no qual se insere este trabalho, busca-se estabelecer o “contexto da descoberta” (Guerra, 2012, p.22-23) segundo o qual o pesquisador trabalha no sentido de formar conceitos, teorias ou modelos com base nas reflexões que podem surgir no decurso da investigação. A relação com a teoria, dessa forma, apoia-se em um exame do material recolhido que se dá em um processo evolutivo, uma vez que a teoria é o ponto de chegada da investigação, e não, exclusivamente, o ponto de partida. O processo de análise dos dados foi marcado pela busca de possibilidades de se realizar o que Charlot (2008, p.178) denomina “leitura em positivo”, isto é, evitando-se identificar, nas respostas dos professores às perguntas abertas, falhas ou carências, o que negaria, dessa forma, a lógica dos sujeitos pesquisados para que se afirmasse e impusesse a lógica do pesquisador.

⁷⁷ Por exemplo, a questão “No que se refere à teoria dos gêneros, você avaliaria a sua formação como: a) satisfatória; b) insatisfatória c) não tenho opinião formada a respeito”, por exemplo, evidenciava a presença de uma hipótese aplicacionista do saber docente, pois partia do pressuposto que os professores, ao exercerem o magistério, deveriam aplicar os conhecimentos obtidos na formação universitária que, em tese, representariam diretamente os saberes docentes a respeito de sua prática (Tardif, 2010). Ainda que o objetivo geral deste trabalho seja investigar o conhecimento docente a respeito da teoria dos gêneros, não é possível confundir os saberes dos professores com os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária, uma vez que os saberes docentes são plurais e provindos de várias fontes.

4.2 Da construção do objeto de pesquisa à escolha do questionário como instrumento de geração de dados

O interesse pela teoria dos gêneros discursivos foi despertado pela identificação da presença dessa teoria nos documentos oficiais que circulavam na escola pública da rede estadual de ensino onde comecei a ministrar aulas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, em 2004. Em primeiro lugar, essa presença chamou-me a atenção porque eu desconhecia do que tratava, teórica e metodologicamente, a teoria dos gêneros. Naquele momento, a minha formação não contemplava o contato com os fundamentos, discussões e autores relacionados a essa teoria tanto no que se referia à primeira graduação em Letras, concluída em 2001, em uma instituição particular de ensino, quanto no que se referia à minha segunda graduação em Letras, àquela época em curso, já na Universidade de São Paulo. Ressalta-se que eu ainda não havia cursado a disciplina Metodologia do Ensino do Português na Faculdade de Educação dessa universidade, fator decisivo que contribuiu para dar forma à necessidade de pesquisar a respeito do tema que me intrigara desde o começo do exercício do magistério.

A seleção operada no universo dos diversos aspectos relacionados ao debate existente no que se refere à utilização (ou não) da teoria dos gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa deixou de lado obviamente outras facetas. Dessa forma, discussões relacionadas às dimensões e implicações pedagógicas do uso da teoria dos gêneros discursivos em sala de aula não foram, neste estudo, objeto de investigação, nem de aprofundamento. Ficando circunscrita, ao âmbito desta pesquisa, a investigação a respeito do conhecimento dos professores sobre a teoria dos gêneros discursivos cuja presença maciça nos documentos oficiais normatizadores do ensino de Língua Portuguesa constitui uma evidência da hegemonia do paradigma sustentado por essa teoria.

O ponto de vista a respeito da teoria dos gêneros, gestado no decorrer da docência e do curso de Metodologia do Ensino de Português ministrado pela Professora Doutora Neide Luzia de Rezende, em 2008, foi responsável pela construção do objeto desta pesquisa, marcado, como outros objetos de investigação científica, pela parcialidade e historicidade inerentes ao processo dessa construção. Os objetos da Ciência são construídos a partir do que Geraldi chama (1997, p.78) de “postos de observação” responsáveis pela sua delimitação e

pela geração de resíduos que podem ser associados a esses objetos. A mirada do cientista, parcial por natureza (Possenti, 1979), seleciona um dos aspectos julgados importantes e/ou possíveis para a investigação dos fenômenos e, ao deixar outros de lado, vai considerar como objeto aquilo “que sua posição lhe determinar como tal” (Possenti, 1979, p.10). Nesse sentido, os resíduos apontados por Geraldi (1997) como recuperáveis a partir de diferentes postos de observação da realidade testemunham o processo de construção e desconstrução da história da ciência. Assim, nas palavras de Possenti (1979, p.11), ao tratar da problemática da construção do objeto no campo da Linguística “o linguista – *como qualquer outro cientista* – deve aceitar como normal o estado provisório de suas opções, se não por outra razão, pelo fato de elas serem evidentemente condicionadas pelo quadro geral da época, que permite apenas certos discursos [Ênfase adicionada]”. A definição desse objeto caracteriza-se, portanto, por ser uma *escolha*, entre outras que poderiam ter sido feitas a respeito do tema.

Dessa forma, a ação de definir como objeto de pesquisa o conhecimento dos professores a respeito da teoria dos gêneros discursivos relaciona-se à constatação de que, no momento, dadas as condições em que se afirma o discurso a respeito do ensino de Língua Portuguesa no âmbito dos documentos oficiais, essa teoria constitui e fundamenta o paradigma hegemônico referente a esse ensino.

Assume-se, portanto, a dimensão provisória do objeto de pesquisa deste trabalho como constituinte do movimento contínuo de construção do conhecimento científico, cujos eventuais resíduos permitem não só a avaliação de seus resultados como também, nas palavras de Geraldi (1997, p.78), a construção de “um legado que, contraditoriamente, pressiona e condiciona as novas gerações, mas também lhes permite ultrapassá-los na construção de novos legados”.

Longe de argumentar que a teoria dos gêneros aplicada ao ensino de Língua Portuguesa deva ser considerada como o único caminho possível aos professores e alunos, a investigação do conhecimento a respeito dessa teoria parte pressuposto de que, ao menos no campo dos documentos oficiais, essa teoria constitui atualmente um paradigma hegemônico, portanto, não podendo ser ignorada pelos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, seja para assunção de seus pressupostos, seja para debate e avaliação da eficácia desse paradigma nos diferentes contextos de ensino e aprendizagem que podem existir nas salas de aula. O pressuposto da hegemonia desse paradigma de ensino baseia-se, neste estudo, na análise de documentos oficiais normatizadores do ensino de Língua

Portuguesa, a saber: os Parâmetros Curriculares Nacionais do Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa (Brasil, 1998) o Currículo do Estado de São Paulo- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Ensino Fundamental - Ciclo II e Ensino Médio) (São Paulo, 2010) e os Guias de Livros Didáticos PNLD 2008 e 2011 (Brasil, 2008; 2011).

Voltando às questões propriamente ligadas ao instrumento de geração de dados utilizado nesta pesquisa, investigar o conhecimento dos professores trouxe à tona questões metodológicas relacionadas ao *como* fazer esse estudo, *com quem* e *onde*. O desafio de manter o distanciamento, necessário a todo procedimento de pesquisa, instaurou-se desde os momentos iniciais de reflexão e permeou todo o processo. No estágio inicial de preocupação com o assunto, buscava-se problematizar o ponto de vista do professor que observa a si e aos demais colegas de profissão, totalmente mergulhado no contexto que originou os primeiros questionamentos, uma vez que se trata de um professor de Língua Portuguesa realizando uma pesquisa a junto a outros professores de Língua Portuguesa. Essa imersão no cotidiano que, segundo Amorim (2004, p.26), “pode nos cegar justamente por causa de sua familiaridade” deveria, para possibilitar a atividade de pesquisa, transformar-se, segundo metáfora dessa autora, em um “exílio deliberado”, em que o pesquisador procura proceder à escuta da alteridade, recebendo o outro e também sendo por ele recebido na busca pelo estranhamento motivador da interrogação e da perda da naturalidade que, normalmente, impregna a observação do que é familiar.

Desse modo, a proximidade existente entre mim e os sujeitos de pesquisa em virtude do exercício da mesma profissão, na mesma rede de ensino, representou um desafio cuja possibilidade de superação foi sendo construída no decurso das reflexões, na escolha pelo método de pesquisa que parecesse mais adequado a este estudo, em sua forma de aplicação e, principalmente, na análise e interpretação dos dados.

Em relação às discussões a respeito da escolha dos métodos de pesquisa em educação, Brandão (2002) aponta para a frequente divisão dos pesquisadores da área de Ciências Sociais que realizam “pesquisa quantitativa” e os que se dedicam à “pesquisa qualitativa”.

De acordo com Lüdke e André (1986) e Bortoni-Ricardo (2008), as pesquisas educacionais foram dominadas pelo paradigma epistemológico positivista que, entre outras premissas, considera possível o distanciamento total entre pesquisador e o seu objeto de estudo na construção de um saber apoiado na observação científica, no isolamento das

variáveis, na medição das propriedades e na indistinção entre os princípios lógicos das Ciências Naturais e das Ciências Humanas tendo em vista a busca da objetividade. Nesse sentido, o conhecimento não se apresenta ao pesquisador exclusivamente por meio da observação, nem é possível chegar a ele de maneira totalmente objetiva e distanciada, no sentido de se assumir que o pesquisador consegue ausentar-se do processo científico para deixar os fatos falarem por si mesmos.

No processo de construção do conhecimento científico, o pesquisador interroga permanentemente os dados e si mesmo, sendo o objeto de pesquisa construído, desconstruído e reconstruído, ou seja, esse objeto não é imediatamente dado pela realidade, que deverá sofrer, inevitavelmente, um recorte a partir do qual alguma faceta do fenômeno será evidenciada em detrimento de outras. Além do mais, não é possível chegar ao outro (aquele que se deseja pesquisar), sem levar algo de si: de seus próprios pressupostos, de sua visão de mundo. Nesse sentido, sobretudo quando o pesquisador se encontra em uma posição muito próxima de seu sujeito de pesquisa, é preciso sempre estar alerta para reconhecer que, por mais que o pesquisador e seu sujeito possam compartilhar contextos, a diferença estará presente, que esse sujeito será sempre outro assim reconhecido e criado pela própria situação de pesquisa (Amorim, 2004).

A insatisfação crescente em relação aos métodos e resultados utilizados sob influência do paradigma positivista e o surgimento de novas questões propostas pelos desafios atuais da pesquisa educacional podem ser citados como fatores que impulsionaram a busca por novas formas de trabalho em pesquisa que melhor se adaptassem aos objetos de estudo dos pesquisadores em educação (Lüdke e André, 1986). Novas propostas de abordagem passaram a situar o estudo dos fenômenos educacionais em um contexto social específico do ponto de vista de seus atores, em uma perspectiva mais aproximada de seus sujeitos, além de voltada para os processos considerados em uma realidade dinâmica e não controlável. O paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, assume que, além de não ser possível observar o mundo independentemente das práticas sociais e dos significados vigentes, a capacidade de compreensão do pesquisador relaciona-se com seus próprios significados, pois ele não é um relator passivo do conhecimento, mas um agente ativo em sua construção (Bortoni-Ricardo, 2008).

Nesse contexto, a abordagem metodológica deste trabalho possui um enfoque interpretativo inserido no âmbito do paradigma qualitativo de pesquisa orientado à

compreensão dos fenômenos educacionais e sociais no mundo real em que o acesso aos fatos é mediado pela compreensão dos sentidos que os sujeitos atribuem às suas práticas em determinados contextos.

Tradicionalmente, são associados ao paradigma qualitativo de pesquisa métodos de coleta de dados que privilegiam o contato prolongado do pesquisador com o sujeito, tais como entrevistas, diferentes técnicas de observação, estudo de caso, grupos focais, etc. No caso das pesquisas associadas ao paradigma quantitativo de pesquisa os métodos de coleta de dados mais comuns são os questionários (*surveys*), formulários e testes experimentais voltados para a verificação da verdade das teorias estabelecidas *a priori* pelo pesquisador em uma situação identificada por Guerra (2012, p.22) como “contexto da prova”. Contudo, há pesquisas que utilizam métodos mistos de coleta de dados em que é possível utilizar diferentes técnicas de coleta de dados no âmbito de uma visão integradora que não se limita à divisão dos campos em positivista de um lado e interpretativista, de outro. Segundo Gray (2009, p.163), a divisão rígida entre as abordagens quantitativas e qualitativas tem-se enfraquecido nos últimos tempos, posição corroborada por Filho (2009) e apontada por Luna, já em 1988, em seu artigo “O falso conflito entre tendências metodológicas”. Mais do que buscar o isolamento em contextos partidários exclusivos de defesa deste ou daquele paradigma epistemológico, do ponto de vista de Brandão (2002, p.28)

a questão que se coloca para os pesquisadores em Educação e Ciências Sociais, não é se as abordagens que utilizam de métodos quantitativos são mais ou menos adequadas para o estudo dos fenômenos sociais do que as que utilizam os materiais qualitativos; a questão está em ser capaz de selecionar os instrumentos de pesquisa em consonância com os problemas que se deseja investigar.

No âmbito da discussão entre a incompatibilidade, unidade e/ou complementaridade dos paradigmas qualitativo e quantitativo, a escolha de técnicas de pesquisa depende não só das questões levantadas pelo pesquisador e da maneira como ele concebe o conhecimento e as possibilidades de sua produção, mas também da abordagem que ele pretende dar aos dados coletados e dos caminhos percorridos pela atividade de investigação, uma vez que ela é o resultado das condições materiais, sociais e históricas que tornam possível o trabalho de pesquisa, constituindo-se, nesse sentido, em um produto “social histórico” (Gamboa, 2009, p.100). Assim, a dimensão técnica de um trabalho científico pode, compreendida em um

contexto maior que lhe atribui sentido, ser considerada uma parte do processo e não como exclusivamente representativa da abordagem utilizada pelo pesquisador aos dados por ele coletados.

Neste estudo, o instrumento escolhido para geração de dados revelou-se, no decorrer do processo, um índice da tensão existente entre a necessidade de distanciamento do pesquisador em relação ao seu sujeito e o lugar enunciativo no qual o pesquisador se encontra para fazer a pesquisa. Nas palavras de Amorim (2004, p.30) “o manejo das relações de alteridade e de sua inteligibilidade produz-se diferentemente segundo o lugar que ocupamos”; logo, o fato de eu, pesquisadora, não me diferenciar do meu sujeito de pesquisa. impôs à escolha do instrumento contradições e desafios presentes na justificativa da opção pelo questionário.

Primeiramente, optou-se pelo questionário porque o fato de eu exercer a mesma profissão dos sujeitos da pesquisa – professora de Língua Portuguesa na rede pública estadual de ensino na cidade de São Bernardo do Campo – possibilitava o conhecimento da rotina profissional desses sujeitos que, geralmente, ministram aulas em mais de uma instituição de ensino, para complementação da carga horária e/ou da renda. Esse fator influenciou a consideração da provável pouca disponibilidade de tempo dos professores para participar da pesquisa, o que dificultava a utilização de instrumentos que exigissem grande dispêndio de tempo dos professores, tanto no que tange à participação, quanto a possíveis deslocamentos espaciais. Sendo assim, a escolha do questionário, tradicionalmente considerado um instrumento impessoal de coleta de dados associado à geração de dados quantitativos, já trazia em seu bojo um determinado grau de aproximação entre o pesquisador e seu sujeito, por mais que se buscasse o distanciamento do qual fala Amorim (2004).

Além do fato de o questionário não exigir dispêndio de grande quantidade de tempo, nem deslocamento espacial dos sujeitos, a possibilidade de se atingir por meio de sua aplicação o maior número possível de professores na ocasião das visitas às escolas e a relativa minimização da interferência do pesquisador no processo de participação dos sujeitos também concorreram para sua escolha. Se, por um lado, o questionário se configure um instrumento adequado para a realização e os objetivos desta pesquisa, por outro, não se desconsidera que todos os instrumentos de pesquisa possuem limitações que podem ser amenizadas por meio da utilização de métodos diferentes de pesquisa. Ao longo da análise do questionário, temas e questões presentes nas respostas que não foram previstos inicialmente solicitam

aprofundamento e discussões que podem ser realizadas em outros estudos, atestando, dessa forma, alguns resíduos (Gerald, 1997) passíveis de análise e discussão no contexto de utilização de técnicas de pesquisa complementares ao questionário.

4.3 Considerações acerca da fase de pré-teste do instrumento de geração de dados

A construção de um questionário de pesquisa, assim como de outros instrumentos de geração de dados, exige do pesquisador reflexão a respeito de múltiplos fatores que se revelam imbricados no processo de pesquisa, especialmente no momento da análise desses dados. No processo de elaboração do questionário foram avaliados tanto fatores específicos a esse instrumento (questões relativas à clareza, ao tipo, número e forma de apresentação das questões), quanto a outros ligados à consideração dos sujeitos de pesquisa, como, por exemplo, a disponibilidade (não só de tempo, mas de participação) dos professores.

No caso desta pesquisa, buscou-se atribuir ao questionário uma dimensão mais qualitativa no que se refere à geração e análise de dados associando-se questões fechadas às questões abertas, promovendo, dessa forma, a possibilidade de os professores se manifestarem por meio de suas próprias palavras, expressando, assim, possíveis relações de sentido do ponto de vista dos sujeitos de pesquisa. Inicialmente, uma primeira versão do questionário⁷⁸ foi elaborada e aplicada na escola identificada neste estudo pela letra “E”⁷⁹ para seis (06) professores de Língua Portuguesa, caracterizando a fase de pré-teste do instrumento. Nessa fase, os professores receberam o questionário impresso e o levaram consigo para que o respondessem no momento que julgassem mais conveniente. Procurava-se, por meio da aplicação dos questionários nessa primeira fase, evidenciar eventuais problemas relacionados à pertinência, clareza da redação e utilidade das perguntas para a pesquisa, assim como colher impressões dos professores a respeito da configuração geral do questionário, grau de dificuldade das questões e outros pontos julgados relevantes por eles relativos ao preenchimento e forma de aplicação desse instrumento.

⁷⁸ A versão do questionário utilizado na fase de pré-teste encontra-se no Anexo B.

⁷⁹ A mesma escola em que atuo como docente de Língua Portuguesa desde 2004.

Às alterações sofridas pelo questionário no que tange à sua extensão e teor, redação e organização das perguntas, soma-se a mudança relacionada à sua forma de aplicação. Na fase de pré-teste, a aplicação do instrumento caracterizou-se pela entrega e coleta dos questionários em diferentes momentos. Dois fatos ocorridos durante o pré-teste foram responsáveis pela mudança na forma de aplicação do questionário na fase definitiva de coleta de dados: a dificuldade de recolhimento dos questionários preenchidos e a possibilidade de consulta a materiais de referência, ambas consequências decorrentes da forma de aplicação. Apesar de os professores participantes dessa fase e a eu trabalharmos na mesma escola, a entrega dos questionários não ocorreu na data combinada, sendo necessário estender o prazo de recolhimento para ampliar a chance de receber o maior número possível de questionários preenchidos. Além disso, em decorrência do fato de os professores poderem levar consigo o instrumento possibilitava o acesso a fontes de pesquisa caso surgissem dúvidas acerca do teor das questões. Como o objetivo do questionário era registrar o conhecimento que os professores possuíam sobre a teoria dos gêneros, o ideal é que esse registro fosse o mais imediato possível, evitando-se eventuais consultas a obras de referência⁸⁰.

A segunda versão do questionário⁸¹ (utilizada na fase definitiva de coleta de dados) passou a apresentar 24, ao invés das 35 questões presentes na primeira versão, além de passar por uma revisão mais rigorosa da redação das perguntas visando à maior clareza possível. Quanto à organização das questões, procedeu-se à abordagem gradual de temas gerais para os mais específicos; no que se refere às modificações na forma de apresentação e distribuição destaca-se que, quando possível, buscou-se agregar as perguntas em tópicos em lugar de apresentá-las como questões separadas (o que acarretou a desejável diminuição do número de questões que foi apontado pelos professores na fase de pré-teste como desestimulante em virtude de seu excesso)⁸².

⁸⁰ O entendimento de que essa forma de aplicação dos questionários possibilitava consulta a outras fontes foi decorrente da participação de uma das professoras da escola “E”. Última a entregar o questionário, a professora (em conversa informal) revelou constrangimento por não saber “quase nada” do que estava no questionário, por isso relutava em entregá-lo, quase em sua totalidade, em branco. Nessa oportunidade questionou se poderia ter realizado algum tipo de pesquisa para preenchê-lo do modo “correto”.

⁸¹ A versão definitiva do questionário encontra-se no Anexo C.

⁸² As alterações sofridas pelo questionário entregue na fase de pré-teste no que diz respeito à estrutura, quantidade e conteúdo das questões foram decorrentes não só das contribuições dos professores da escola “E” que responderam à primeira versão do instrumento, mas também das sugestões dos colegas do Grupo de Estudos de Pós-Graduação “Linguagens e Educação” coordenado pelos Professores Doutores Neide Luzia de Rezende e Amaury César Moraes à época de elaboração do questionário e de uma colaboradora Mestre em Geografia pela PUC – SP, também professora da rede pública estadual de ensino, Dulce Lugoboni Marinheiro.

As tabelas comparativas abaixo apresentam as alterações estruturais sofridas pelo questionário nas duas versões:

| TABELA 4: Alterações relativas à quantidade de questões | |
|--|---|
| <i>Versão do pré-teste</i> | <i>Versão definitiva</i> |
| Seção A: Dados pessoais e profissionais – 8 questões | Seção A: Dados pessoais e profissionais – 8 questões |
| Seção B: Formação – 8 questões | Seção B: Formação – 5 questões |
| Seção C: A teoria dos gêneros textuais/discursivos – 19 questões | Seção C: A teoria dos gêneros ⁸³ – 11 questões |
| TOTAL DE QUESTÕES: 35 | TOTAL DE QUESTÕES: 24 |

Tabela 4: Alterações relativas à quantidade de questões: versão pré-teste e versão definitiva

| TABELA 5: Alterações relativas ao tipo de questões | |
|---|----------------------------------|
| <i>Versão do pré-teste</i> | <i>Versão definitiva</i> |
| Questões dicotômicas: 05 | Questões dicotômicas: 05 |
| Questões abertas: 19 | Questões abertas: 10 |
| Questões de múltipla escolha: 11 | Questões de múltipla escolha: 09 |

Tabela 5: Alterações relativas ao tipo de questões: versão pré-teste e versão definitiva

É possível notar, na Tabela 1, a redução considerável do número de questões de uma versão para outra. Essa diminuição da quantidade é devida aos seguintes fatores: eliminação de duplicatas (perguntas que previam o mesmo tipo de respostas) e de questões irrelevantes e imprecisas; reestruturação da forma como as perguntas eram distribuídas e, como já se adiantou, a indicação dos professores da escola “E” de que fora necessário grande dispêndio de tempo para o preenchimento em virtude do número excessivo de perguntas. Já na Tabela 2, é possível perceber que o formato de algumas questões também foi reconsiderado, levando a uma redução das questões abertas e de múltipla escolha na versão definitiva, porém, mantendo-se o número de questões dicotômicas.

Quanto ao formato em que se apresentam as perguntas em um questionário, elas podem ser divididas em questões estruturadas e questões não estruturadas (Goode e Hatt,

⁸³ A distinção presente nos termos “gêneros textuais/gêneros discursivos” foi eliminada da segunda versão do questionário porque, se o objetivo do questionário era direcionado à investigação do conhecimento geral dos professores a respeito da teoria dos gêneros, questões específicas a respeito da flutuação terminológica poderiam direcionar as respostas, ou, mesmo, confundir os professores que participaram da pesquisa.

1979)⁸⁴. Entre as questões estruturadas (também conhecidas como fechadas), que colocam à disposição do sujeito de pesquisa todas as alternativas consideradas possíveis, encontram-se as questões de múltipla escolha e dicotômicas. As questões de múltipla escolha são aquelas em que é possível optar por uma das alternativas elencadas pelo pesquisador ou por um determinado número de opções; já as questões dicotômicas apresentam apenas duas possibilidades excludentes de resposta de caráter bipolar do tipo: “sim/não” ou “concordo/não concordo”. Quando é incluído o item “não sei”, segundo Marconi e Lakatos (1996, p.92) a pergunta chama-se tricotômica.

As questões não estruturadas (chamadas de questões abertas, livres ou ilimitadas [Marconi e Lakatos, 1996, p.91]) permitem que o sujeito de pesquisa utilize linguagem própria e formule as respostas com mais liberdade do que nos casos em que ele é levado a optar por uma das alternativas elaboradas pelo pesquisador nas questões estruturadas. Essas características próprias das questões não estruturadas ou abertas permitem que se atribua ao questionário uma dimensão mais qualitativa na geração e tratamento dos dados, porque permite o surgimento de aspectos não previstos pelo pesquisador, mas que fazem sentido para os sujeitos uma vez que eles podem estabelecer relações entre os temas do questionário a partir de seus pontos particulares de vista, manifestando-as através de suas próprias palavras. A maior liberdade que os sujeitos participantes de uma pesquisa têm ao responderem questões não estruturadas pode gerar quantidade e diversidade de dados não previstas inicialmente pelo pesquisador. Se, por um lado, isso permite mais complexidade e aprofundamento na investigação do problema de pesquisa, por outro, é necessário considerar-se se o tempo e recursos disponíveis para lidar com esses fatores.

No âmbito dessas reflexões, nota-se, a partir da Tabela 2, que o número de questões abertas foi reduzido na versão definitiva do questionário. Isso não pretende significar, entretanto, que se passou a atribuir à pesquisa um caráter mais quantitativo do que qualitativo, mas, antes, que a primeira versão do questionário apresentava algumas questões abertas que geraram dados muito semelhantes, sendo, por isso, eliminadas da segunda versão. Além disso, a redução do número das questões abertas procurou atender à intenção de se levantar os dados

⁸⁴ É importante comentar que as classificações de formato ou tipo das questões não são uniformes, sendo possível encontrar diferentes possibilidades de agrupamento de acordo com os diferentes autores. Marconi e Lakatos (1996) dividem as questões em relação à forma e aos objetivos, gerando, assim, uma divisão em questões abertas, fechadas e de múltipla escolha no que tange à forma; e, de fato, de ação, de opinião e perguntas-índice no que se refere aos objetivos. Gray (2009) divide as questões em abertas e fechadas, subdividindo essas últimas em perguntas em lista, por categoria e de classificação. Chagas (2000) classifica as questões em abertas, de múltipla escolha e dicotômicas, opção essa utilizada neste trabalho.

mais diretamente ligados aos objetivos gerais desta pesquisa, não invalidando a abordagem mais qualitativa das respostas elaboradas pelos próprios professores.

4.4 Fase definitiva de coleta de dados: aplicação dos questionários nas escolas selecionadas para estudo

Como já foi esclarecido inicialmente, após a fase de pré-teste do questionário na escola “E”, procedeu-se às visitas nas demais escolas localizadas no bairro dos Alvarenga (São Bernardo do Campo – SP). A aproximação foi realizada através de contato telefônico por meio do qual se apresentava a proposta de pesquisa e se solicitava permissão para realização das visitas que ocorreram nos meses de novembro e dezembro de 2010. Em algumas escolas, a visita coincidiu com a realização da Hora de Trabalho Pedagógico (HTPC), possibilitando, dessa forma, que os questionários fossem entregues a um maior número de professores; em outras, a visita ocorreu nos intervalos entre os turnos, o que acarretou a dependência da presença de professores na entrada, ou saída, do turno de trabalho para que o questionário fosse entregue e respondido. Além disso, fatores como licença-médica, falta abonada ou outro motivo de ausência dos professores impossibilitaram que o questionário fosse entregue a todos os professores de Língua Portuguesa que compunham o quadro de magistério de cada escola.

4.5 Caracterização do campo e dos sujeitos de pesquisa

As escolas estaduais nas quais atuavam os professores que participaram desta pesquisa situam-se em São Bernardo do Campo (SP), na região conhecida por bairro dos Alvarenga caracterizado pela distância do centro urbano e pelo fato de ser banhado pela Represa Billings, integrando, por causa disso, a área de proteção aos mananciais da cidade. De acordo com o documento “Diagnóstico de Violência e Criminalidade de São Bernardo do Campo” (2004) elaborado pela Prefeitura do Município de São Bernardo do Campo, em parceria com o Instituto Sou da Paz, a região dos Alvarenga concentra 67.116 dos 805.000 habitantes da

cidade, sendo, por isso, o segundo bairro mais populoso dessa cidade. Quanto aos dados relativos à educação, sob jurisdição da Diretoria de Ensino de São Bernardo do Campo, encontram-se atualmente 71 escolas estaduais, sendo que 06 delas⁸⁵ situam-se no bairro dos Alvarenga e oferecem vagas tanto para o Ensino Fundamental, quanto para o Ensino Médio.

Inicialmente, a seleção das escolas onde seria realizada a pesquisa abrangia as seis escolas do bairro dos Alvarenga, tencionando-se atingir, dessa forma, todas as escolas públicas estaduais dessa região. Porém, a pesquisa foi realizada em 05 dessas escolas, uma vez que em uma delas não foi possível entregar os questionários aos professores⁸⁶.

Em todas as escolas, como parte da metodologia de aplicação do questionário no que cabe à entrada em campo, procedeu-se à apresentação pessoal da pesquisadora e das finalidades da pesquisa. Algumas peculiaridades em relação ao modo como a apresentação pessoal era interpretada pelos professores de cada escola foram assim percebidas por mim: por um lado, se o vínculo institucional como pesquisadora filiada à Universidade de São Paulo (USP) era enfatizado pela pessoa que me acompanhava, era possível notar uma atmosfera de distanciamento e reserva por parte dos professores; por outro, se a primeira informação mencionada fosse o fato de eu ser professora da mesma rede de ensino na qual eles trabalhavam, o fato de eu *também* ser pesquisadora ficava em segundo plano. No primeiro caso, parecia que, apesar de eu ser professora de Língua Portuguesa da rede pública estadual (assim como os professores que participavam da pesquisa), naquele momento eu era uma intrusa que ali estava por imposição velada da equipe gestora que autorizara minha entrada. Por isso, ainda que essa forma de interpretação da minha chegada a algumas escolas não constituísse exatamente um clima hostil, em comparação às escolas onde os professores

⁸⁵ Segundo dados obtidos em consulta ao site da Diretoria de Ensino de São Bernardo do Campo: http://desaobernardo.edunet.sp.gov.br/html/escolas_estaduais.htm. Acesso em dez., 2011. As seis escolas que se localizam no bairro dos Alvarengas são: E.E. Prof^o Domingos Peixoto – Estrada dos Alvarengas, 7199; telefone: 4358-1496; E.E. Francisco Cristiano Lima de Freitas – Estrada do Poney Club, s/n^o; telefone: 4358-2554. E.E. Prof Jacob Casseb – Estrada da Cama Patente, 200; telefone: 4358-1608; E.E. Prof^o Marco Antonio Prudente de Toledo, 2120; telefone: 4358-3706; E.E. Prof^a Maristela Vieira – Rua Paraguaçu, 240; telefone: 4358-2389; E.E. Diplomata Sérgio Vieira de Mello - Estrada dos Alvarengas, 4100; telefone: 4358-3077. A DE de São Bernardo do Campo também é responsável pelas escolas públicas do município de São Caetano, ambas cidades da área metropolitana de São Paulo.

⁸⁶ Após contato telefônico com a gestão dessa escola, foi solicitado o envio de um resumo do projeto de pesquisa para apreciação dos professores de Língua Portuguesa. Na semana que se seguiu ao envio das informações, segundo a representante da gestão com a qual foi estabelecido contato, os professores não manifestaram interesse em participar desta pesquisa. Eu tivera oportunidade de conhecer essa escola por ocasião da realização do trabalho de conclusão do curso de pós-graduação “A etnografia aplicada à pesquisa educacional” ministrado pela Professora Doutora Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno, no primeiro semestre de 2009, quando algumas aulas de Língua Portuguesa foram observadas na 6^a série do Ensino Fundamental.

pareciam me receber como um *par*, eu sentia que havia menos espontaneidade e afabilidade no contato pessoal, uma vez que eu era percebida exclusivamente como *pesquisadora*.

A percepção do relacionamento dos professores das escolas visitadas com esta pesquisa e com o instrumento de coleta de dados remete aos efeitos que o pesquisador pode exercer na situação de pesquisa “sem o saber” (Bourdieu, 1997, p.693). Segundo Bourdieu (1997; 2007), a situação de pesquisa possui algumas características que lhe atribuem especificidades, ainda que possa ser considerada uma entre outras relações sociais. Concebida para excluir de seus procedimentos qualquer violência simbólica que seja capaz de afetar as respostas, a relação de pesquisa, dada sua finalidade de produzir conhecimento, atribui – de acordo com a percepção dos sujeitos pesquisados que acreditam ser o pesquisador o depositário de um conhecimento que eles não possuem⁸⁷ – um caráter avaliatório aos contextos de investigação. Portanto, a relação de pesquisa é em essência dissimétrica, uma vez que “é o pesquisador que inicia o jogo, é ele quem, geralmente, atribui à entrevista, de maneira unilateral e sem negociação prévia, os objetivos e hábitos, às vezes mal determinados, ao menos para o pesquisado” (Bourdieu, 1997, p.695)⁸⁸. Os efeitos provocados “sem o saber” pelo pesquisador, decorrentes, entre outros fatores, da maneira como se apresenta a pesquisa e da forma como se dá a entrada em campo, podem ser controlados e mediados pelo pesquisador visando à redução das distorções intrínsecas à relação de pesquisa em um processo constante de avaliação da distância existente entre as finalidades dessa atividade tais como são percebidas pelo pesquisador e de como essas finalidades são recebidas e interpretadas pelo pesquisado.

Nesse sentido, os efeitos provocados pelo questionário junto aos professores não dependeu das intenções da pesquisadora, pelo que pude notar pelos termos em que se deu minha entrada nas escolas. Naquelas em que a apresentação enfatizava a filiação à USP, os professores fizeram menos perguntas durante o preenchimento dos questionários, como que se comportando à maneira dos alunos que, ao realizarem uma prova, sabem-se avaliados pelo professor no que tange ao seu conhecimento da matéria. Naquelas escolas em que o fato de eu ser professora da rede foi colocado em primeiro plano, os professores, enquanto respondiam

⁸⁷ Oliveira (2008) reconhece essa situação de pesquisa, chamada por ela de “impositiva” no contexto da aplicação de questionários aos professores da rede pública estadual de ensino de São Paulo que participaram de sua pesquisa acerca das relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino na área de Literatura.

⁸⁸ Essa atribuição unilateral das regras do jogo pode ocorrer também nas situações de utilização de outros instrumentos de geração de dados, não só na realização da entrevista.

ao questionário, pareciam menos constrangidos em fazer perguntas, manifestar opiniões e realizar comentários acerca da rotina profissional compartilhada por nós.

4.6 Perfil geral dos professores participantes da pesquisa

O perfil geral dos professores que ministram aulas de Língua Portuguesa nas escolas públicas localizadas no bairro dos Alvarenga (São Bernardo do Campo – SP) aqui delineado baseia-se nos dados gerados pelas Seções 1 e 2 do questionário a respeito da idade, sexo, tempo de magistério na rede pública estadual, nível para o qual esses professores lecionavam à época da pesquisa, situação funcional junto à Secretaria Estadual de Educação, local onde realizaram os cursos de graduação e pós-graduação (no caso dos que os fizeram) e a modalidade de participação nesses cursos.

4.6.1 Seção 1 – Dados pessoais⁸⁹ e profissionais

A seção 1 do questionário é composta por oito (08) questões, sendo uma (01) aberta, duas (02) dicotômicas e as demais, de múltipla escolha.

A partir da tabulação dos dados gerados nessa seção, nota-se que, dos 29 professores que constituem o *corpus* de amostra desta pesquisa, 93% são do **sexo** feminino e 7% do **sexo** masculino, comprovando, dessa forma, a tendência apontada por Oliveira (2008) apoiada em pesquisas anteriores de Vieira (**Análise de uma realidade escolar: o ensino de literatura no 2º grau, hoje. Tese [Doutorado em Educação], 1988**) e Paulino *et al.* (*A formação de professores leitores literários. Uma ligação entre infância e idade adulta?*, 1999) de predominância do sexo feminino no exercício da docência, caracterizando-a, portanto, como

⁸⁹Por questões éticas ligadas ao respeito à privacidade dos participantes, não serão apresentados os dados gerados pela questão 03 que solicita identificação da escola da rede pública estadual de ensino em que os professores atuam, bem como dos nomes dos professores participantes. Para efeitos de identificação nesta pesquisa as escolas receberão uma letra do alfabeto e os professores um número.

uma profissão feminina⁹⁰, sendo que mais da metade (52%) dos professores possui até 39 anos de idade. A maior parte do total de professores (52%) dedicou até 17 anos ao exercício do magistério na rede pública estadual de ensino. A maioria desses professores leciona para o Ensino Fundamental (41%), porém, parte significativa (35%) exerce a docência tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio simultaneamente. Quase a totalidade dos professores (97%) realizou seus estudos referentes à graduação que os habilita para o exercício do cargo de Professor de Língua Portuguesa na rede pública estadual de ensino em instituições privadas de ensino, assim como no caso daqueles que realizaram algum tipo de curso de pós-graduação (96,5% dos 28% do total de professores que realizaram cursos de pós-graduação), sendo que todos os cursos foram realizados na modalidade presencial de ensino.

Os dados referentes à **idade** e **tempo** de magistério na rede pública estadual seguem apresentados nos gráficos 1 e 2 a seguir:

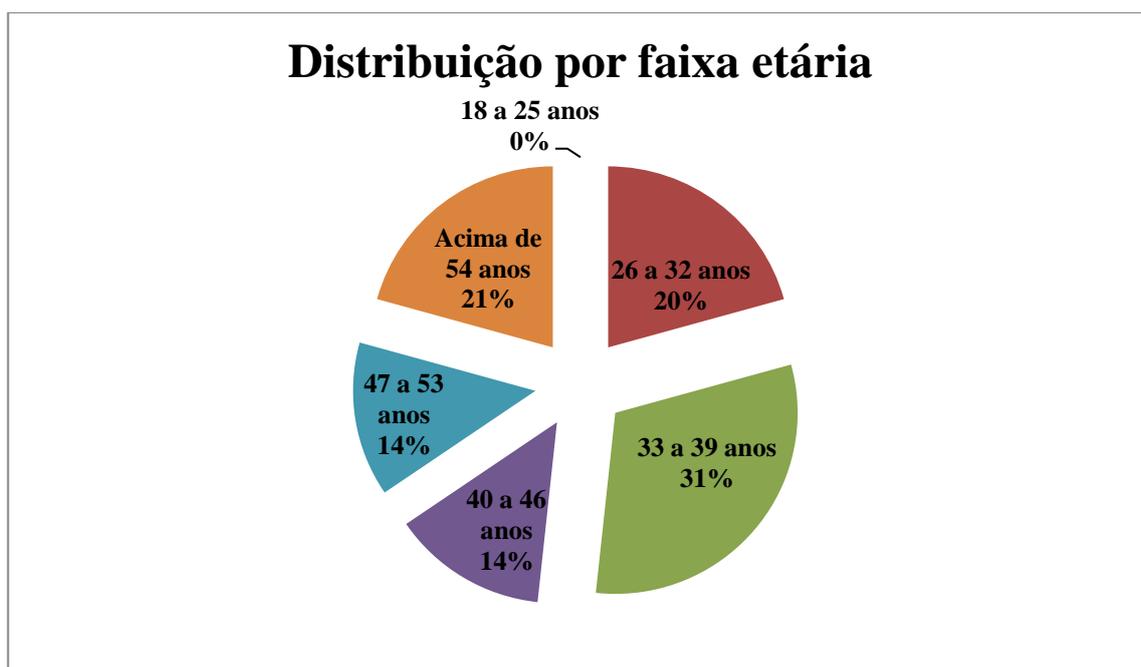


Gráfico 1- Distribuição dos professores por faixa etária

⁹⁰ A predominância do sexo feminino na docência foi identificada também pelo Ministério do Trabalho e do Emprego (MTE) e pela Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD) em 2006. O MTE, por meio dos dados coletados para a constituição da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), aponta que 77% dos postos de trabalho para os profissionais do ensino eram femininos; já o PNAD identifica como sendo de 83,1% a porcentagem feminina de ocupantes dos cargos de docência. Os números divergem em virtude de diferentes métodos de geração dos dados, porém ambos resultados confirmam a prevalência do sexo feminino no magistério (Gatti; Barreto, 2009).

Percebe-se, a partir dos dados obtidos, que os professores que participaram desta pesquisa, no que tange à faixa etária, podem ser divididos em dois grupos: 51% deles possuem entre 26 e 39 anos e 49%, entre 40 e 54 anos.

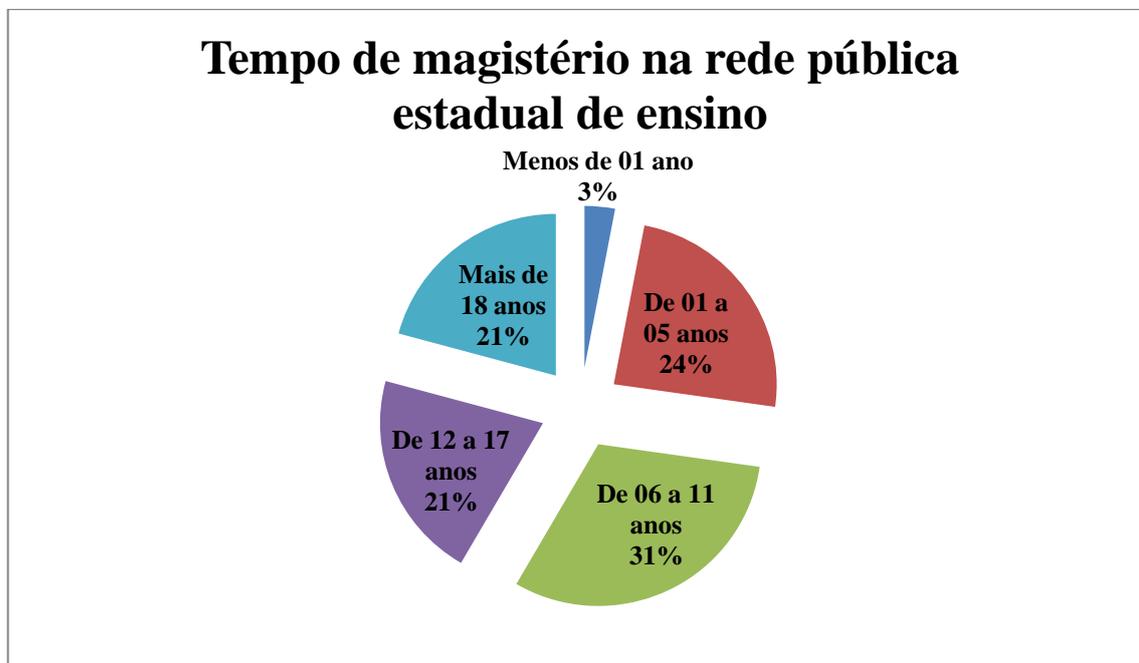


Gráfico 2 – Tempo de magistério na rede pública estadual de ensino

Ainda que os intervalos de distribuição do tempo de magistério na rede pública estadual de ensino utilizados para elaboração das alternativas de resposta à questão 4 da Seção 1 do questionário (“Há quanto tempo leciona na rede pública estadual?”) não tenham sido baseados na discussão realizada por Tardif (2010) sobre as relações entre os saberes dos professores e a dimensão temporal, é possível realizar algumas aproximações a esse respeito a partir dos dados coletados. Tardif (2010) recupera as reflexões de Lortie (*Schoolteacher*, 1795); Gold (*Beginning teacher support - Attrition mentoring, and induction*, 1996); Zeichner e Gore (*Teacher socialization*, 1990) sobre a evolução da carreira docente apresentando uma proposta de classificação⁹¹. De acordo com essa proposta, a evolução da carreira docente no que se refere às bases dos saberes docentes, divide-se em duas fases: uma **fase de exploração** (de um a três anos), seguida pela **fase de estabilização e de consolidação** (de três a sete

⁹¹ Eddy (*Becoming a teacher - the passage to professional status*, 1971) *apud* Tardif (2010) propõe uma classificação do início da carreira docente em três fases: a primeira de transição do idealismo para a realidade; a segunda correspondente à iniciação no sistema normativo informal e na hierarquia das posições ocupadas na escola e a terceira fase ligada à descoberta dos alunos “reais em oposição aos alunos idealizados pelos professores”.

anos). Os intervalos de distribuição temporal utilizados no questionário correspondem a cinco (05) anos cada um, possibilitando algumas considerações a respeito da experiência profissional dos professores participantes da pesquisa no exercício do magistério na rede pública estadual.

Com respeito ao tempo em que lecionam na rede pública estadual, verifica-se, pelo gráfico 2, que a maioria dos professores (73%) possui entre 06 e mais de 18 anos de experiência no magistério na rede pública. Portanto, estariam na **fase de estabilização e consolidação** de seus saberes, caracterizada, segundo Tardif (2010), por um sentimento de confiança maior tanto do professor em si mesmo quanto dos outros atores escolares no professor e pelo aumento do domínio dos aspectos pedagógicos. Nessa fase, o professor estaria menos centrado em si mesmo e na matéria e mais concentrado nos alunos. Tardif (2010) destaca que a estabilização e a consolidação não acontecem na evolução da carreira docente em função exclusivamente do tempo cronológico de exercício, mas decorrem dos eventos constitutivos que marcaram a trajetória profissional. Esses eventos são relacionados às condições de trabalho, caracterização das turmas com as quais o docente teve de lidar, volume de trabalho, apoio da gestão, relacionamento com os colegas de trabalho, etc. Porém, como lembra ainda Tardif (2010, p.99), “é preciso desconfiar de uma divisão natural da carreira em fases distintas e lineares”, pois os eventos sofridos pelos professores durante sua carreira podem marcá-la de tal maneira que é possível encontrar professores que exercem a docência sem, contudo, interessar-se a esse respeito. Destaca-se nos dados obtidos o baixo número de professores novatos no magistério na rede pública estadual: apenas 3% haviam ingressado na rede pública estadual há menos de 01 ano.

No que tange ao **nível** para o qual os professores lecionavam à época da pesquisa, 41% deles ministravam aulas exclusivamente no Ensino Fundamental II (EF); 35% lecionavam no Ensino Fundamental e Ensino Médio (EM), 17%, exclusivamente no Ensino Médio; 3,5%, exclusivamente no Ensino para Jovens e Adultos (EJA) e 3,5% lecionavam simultaneamente nos três níveis: EF, EM e EJA.

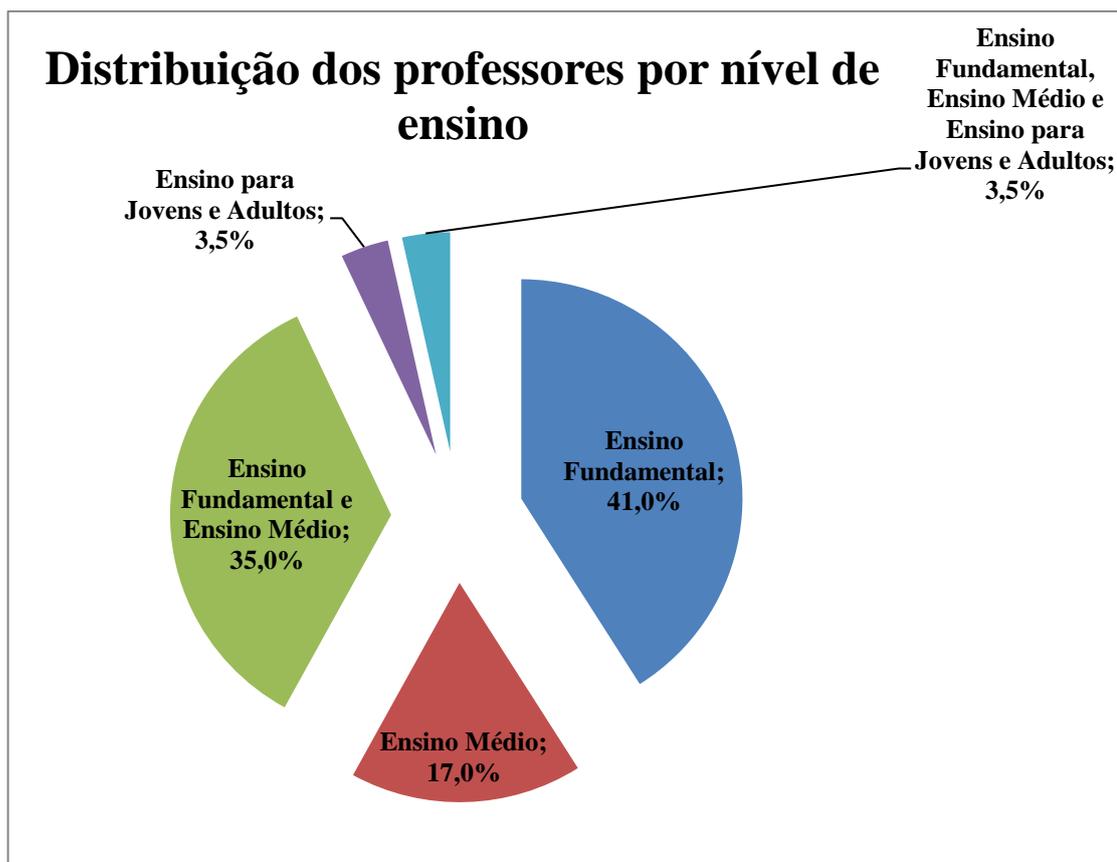


Gráfico 3 – Distribuição dos professores por nível de ensino

A predominância do exercício da docência no Ensino Fundamental entre os professores é corroborada pelos dados da base estatística MTE/RAIS de 2006 (Gatti; Barreto, 2009) que identificaram que o Ensino Fundamental é responsável por gerar quase três quartos dos postos de trabalho para os professores da educação básica no Brasil em razão da obrigatoriedade desse nível de ensino e do seu grau de universalização no país.

Em relação à **situação funcional** dos professores, 86,% são professores efetivos e 14% são ocupantes de função atividade⁹² (OFA). Considerando-se que o conjunto formado pelos professores que participaram da pesquisa é composto, majoritariamente, por profissionais efetivos, portanto estáveis que atuam há bastante tempo no exercício da docência, é possível

⁹² Os professores de função atividade (OFA) não são concursados, sendo contratados pela Secretaria Estadual de Educação em regime temporário de trabalho por meio de processos seletivos específicos para essa categoria; esses professores opõem-se aos titulares de cargo ou efetivos que, por meio de aprovação em concurso público, passam a integrar o quadro de magistério sendo regidos pelo estatuto que regulamenta essa profissão.

considerar aspectos levantados por Tardif (2010) no que tange às relações entre tempo e carreira⁹³.

O fato de um professor ser regular ou estável na carreira docente implica uma ideia de *domínio progressivo* das situações de trabalho, abrangendo aspectos pedagógicos e didáticos, o ambiente de organização escolar e as relações com os demais atores escolares. Essa ideia também pode ser associada aos professores não contratados em caráter efetivo, porém o processo de obtenção desse domínio sofre influências devido às inúmeras mudanças pelas quais esses professores passam. Segundo Tardif (2010), há também um aspecto identitário a ser considerado, pois os professores regulares (principalmente os que dão aulas há muito tempo) assumem em decorrência de sua estabilidade profissional um compromisso com a profissão, sendo menos sujeitos que os professores temporários às frustrações advindas de sua situação funcional precária. Porém, o fato de um professor ser estável não significa necessariamente que ele tenha alcançado o domínio progressivo das situações de trabalho ou que tenha assumido plenamente o compromisso com a docência, pois como lembra Tardif (2010, p.99):

Certos professores passaram por muitas mudanças de carreira que impediram a consolidação de suas competências num determinado campo de ensino. Outros viveram conflitos didáticos, seja com a direção, seja com colegas ou alunos, e esses conflitos provocaram desequilíbrios pessoais (esgotamento, sequência desenfreada de mudanças, etc.).

Com o passar do tempo e o acúmulo de experiências, na constituição da autonomia profissional, os professores tendem a consolidar um afastamento dos saberes adquiridos antes, principalmente na formação universitária. A passagem do tempo acarreta também a articulação entre os conhecimentos do docente e a cultura profissional da equipe na qual se encontra inserido, revelada na adesão frequente aos valores dessa equipe e com a qual troca conhecimento e experiências. Nesse sentido, o conceito de *rotinização*, tal como propõe Giddens (*La constitution de la société*, 1987, *apud* Tardif, 2010, p.101) ajuda a explicar a existência e perenidade da rotina na vida escolar. Esse conceito, segundo Tardif (2010), é aplicado a uma grande quantidade de pesquisas que estabelecem articulações entre a prática

⁹³ Essas relações são objeto de discussão aprofundada especialmente no Capítulo 2 “Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério” (Tardif, 2010).

do ensino e a importância da rotina no cotidiano do trabalho docente. Pode-se entendê-lo a partir da consideração de que as rotinas são um dispositivo para o gerenciamento de situações complexas de interação que visam diminuir o investimento cognitivo dos professores no controle dos eventos. Nas palavras desse autor:

À semelhança dos modelos cognitivos simplificados da realidade, as rotinas são modelos simplificados da ação: elas envolvem os atos numa estrutura estável, uniforme e repetitiva, dando assim ao professor, a possibilidade de reduzir as mais diversas situações a esquemas regulares de ação, o que lhe permite, ao mesmo tempo, se concentrar em outras coisas (Tardif, 2010, p.101).

De acordo com os dados levantados, os professores de Língua Portuguesa que participaram da pesquisa podem ser considerados professores experientes na profissão que exercem, em sua maioria, no âmbito de uma situação funcional estável. Essa estabilidade acarretaria ao exercício da docência, de acordo com as reflexões realizadas por Tardif (2010) e com as pesquisas internacionais por ele apresentadas, algumas peculiaridades situadas no contexto dos processos de estabilização e consolidação dos saberes, do domínio progressivo das situações de trabalho e da perenidade da rotina escolar. Entre essas peculiaridades, o estabelecimento de rotinas, se estendido ao tratamento dos conteúdos, imprime ao trabalho do professor em sala de aula um caráter de retomada de práticas já conhecidas e dominadas, tendo em vista o gerenciamento do tempo e da aula em um contexto familiar de ações, mesmo em casos em que sejam outros os conteúdos em relação ao contexto original de desenvolvimento dessas práticas, como se verá na análise dos questionários.

4.6.2 Seção 2 – Formação

A Seção 2 do questionário “Formação” é constituída por cinco (05) questões, sendo três (03) de múltipla escolha, uma (01) aberta e uma (01) questão dicotômica. Com relação à

formação referente à graduação que habilita o docente a exercer o magistério na rede pública estadual, apurou-se que 96% dos professores que participaram da pesquisa realizaram o curso superior em instituições particulares e 4% realizaram o curso superior em instituições públicas estaduais, confirmando o perfil dos professores da rede pública estadual elaborado por Oliveira (2008), que constatou que 88% dos professores haviam realizado o curso de Letras/Licenciatura em instituições particulares de ensino. Em média, nota-se que os professores concluíram a graduação há 13,6 anos (contando-se retroativamente ao ano de realização da pesquisa de campo, 2010); essa média foi obtida a partir do **ano de conclusão** da graduação informado pelos professores na questão 2 da Seção 2, “Ano de conclusão do curso desta [da graduação referente à habilitação para o cargo de Professor de Língua Portuguesa] graduação”. De acordo com esses dados, 45% dos professores concluíram sua graduação no período compreendido entre os anos 1999 e 2010, isto é, após a publicação dos PCN de Língua Portuguesa (1998) pelo MEC (marco na divulgação do novo paradigma de ensino cujo objeto passa a ser o gênero), o que não determina a existência de contato desses professores com esse material, apenas situa que tal contato poderia ter sido estabelecido visto que os PCN já haviam sido publicados quando esses professores se formaram.

No que diz respeito à possibilidade de os professores terem realizado algum **curso de pós-graduação na área de Língua Portuguesa**, 41% não realizaram tipo algum de curso de pós-graduação. Os demais professores foram divididos entre o que concluíram esses cursos (44%) e os que o iniciaram, mas não o concluíram (15%). Do total de professores que realizaram os cursos de pós-graduação (independentemente de o concluírem ou não), 73% fizeram cursos de especialização (*lato sensu*); 18%, curso de Mestrado e 9% de Doutorado (ambos cursos de pós-graduação *stricto sensu*). Com respeito ao **local** onde os professores realizaram os cursos de pós-graduação, 97% deles realizaram esses cursos em instituições privadas de ensino e apenas 3% realizaram o curso em instituições públicas. Finalmente, quanto à **modalidade de participação** nos cursos de pós-graduação, todos os professores participaram presencialmente dos cursos.

Os dados referentes à formação dos professores são importantes na medida em que permitem aproximações a respeito da articulação dessa formação com o conhecimento desses professores a respeito dos gêneros. Esses dados não apontam para a qualidade dos cursos realizados pelos professores, mas contribuem para o delineamento do perfil desses docentes e para a indicação de novas possibilidades de investigação que se detenham nas relações entre formação, apropriação de conhecimentos universitários e prática pedagógica.

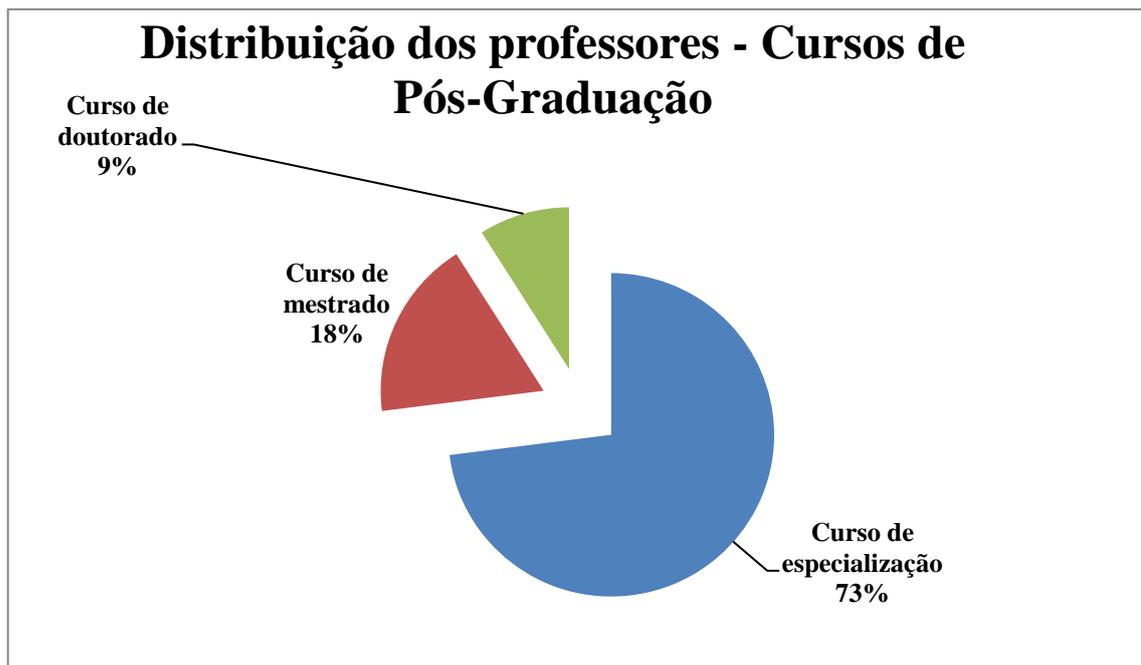


Gráfico 4 – Distribuição dos professores: cursos de pós-graduação

4.7 Descrição dos perfis dos professores por escola

4.7.1 Escola A

No que se refere ao sexo, a maioria dos professores da escola A são do sexo feminino (86%) e 14% do sexo masculino. Do total dos professores 71% possuem mais de 54 anos de idade, sendo que 86% do total de professores se localizam no intervalo que compreende dos 06 até mais de 18 anos de exercício do magistério na rede pública estadual de ensino. Todos os professores dessa escola são efetivos, lecionam para distintos níveis de ensino, concentrando-se, em sua maioria, na docência exclusiva para o Ensino Fundamental (57%). Quanto à formação, são todos provenientes de instituições privadas de ensino superior nas quais 71% deles realizaram, ainda que metade deles não tenha chegado à conclusão, cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização); em média, esses professores se formaram há 17

anos, contando-se retroativamente em relação ao ano de coleta dos dados para esta pesquisa (2011).

4.7.2 Escola B

Entre os professores da escola B, não é possível encontrar um que tenha menos de 25 anos de idade, não existindo concentração em nenhuma faixa etária determinada. Todos são do sexo feminino, a maior parte (57%) leciona na rede pública no período de tempo compreendido entre os 06 e os 11 anos, sendo que parcela significativa (29%) leciona há mais de 18 anos. Formados por instituições particulares de ensino superior há, aproximadamente, 16 anos, esses professores, em sua maioria (57%) não realizaram tipo algum de estudos de pós-graduação; os 29% que o concluíram esses estudos realizaram seus cursos de especialização também em instituições privadas de ensino; 14% do total de professores iniciaram, mas não concluíram cursos de pós-graduação. Como os professores da escola A, os professores desta escola lecionam, majoritariamente, no Ensino Fundamental (57%).

4.7.3 Escola C

Assim como na escola B, não foi identificada nesta escola concentração em faixa etária alguma, sendo possível encontrar professores de quase todas as faixas etárias, menos abaixo de 25 anos. Todos os professores são do sexo feminino, se formaram em instituições particulares de ensino há aproximadamente 18 anos; nenhum dos professores dessa escola realizou curso de pós-graduação. A escola C apresenta uma professora novata que leciona há menos de 01 ano, sendo também a única nessa escola que não é efetiva no cargo, pois é ocupante de função atividade (OFA). 57% dos professores desta escola lecionam na rede pública estadual no intervalo compreendido entre os 06 até 11 anos, sendo que os demais professores estão distribuídos equilibradamente entre as demais faixas de tempo. Ao contrário

das demais escolas em que os professores lecionam predominantemente para o Ensino Fundamental, nesta escola a prevalência é para o Ensino Médio (80%).

4.7.4 Escola D

A maior parte dos professores desta escola (80%), em que todos os docentes são do sexo feminino, possui entre 33 e 39 anos de idade; os outros 20% possuem entre 26 e 32 anos. Na escola D, 60% dos professores de Português são efetivos e os restantes 40%, ocupantes de função atividade (OFA); a maioria desses professores (60%) leciona simultaneamente para os Ensinos Fundamental e Médio, sendo que os 40% dividem-se igualmente por esses dois níveis. Se nas escolas A, B e C todos os professores haviam concluído sua graduação em instituições particulares, nesta escola 40% de seus professores de Português o fizeram em instituições públicas; 80% dos professores da escola D não fizeram pós-graduação, porém a única professora que o fez concluiu seu Mestrado em instituição pública de ensino à diferença dos demais professores das outras escolas que realizaram seus estudos de pós-graduação em instituições privadas de ensino superior. À diferença das demais escolas, a escola D apresenta o menor intervalo de tempo que marca a distância de seus professores da conclusão de sua graduação, ficando, em média, na faixa dos 6 anos.

4.7.5 Escola E

Assim como a escola A, a escola E não possui apenas professores do sexo feminino, sendo que 20% de seus professores de Português são do sexo masculino. A maior parte dos professores (80%) desta escola concentra-se predominantemente na faixa etária que vai dos 26 aos 32 anos, constituindo, desse modo, o quadro do magistério mais jovem da região pesquisada. A escola E, assim como a escola D, também possui professores que se formaram há menos tempo em relação ao ano de coleta de dados para esta pesquisa: em média, 10 anos.

Seus professores (40%) lecionam, predominantemente, no período de tempo compreendido entre 01 até 05 anos na rede pública estadual, distribuindo-se o restante dos professores de maneira equilibrada entre os outros intervalos de tempo. Todos os professores concluíram sua graduação em instituições privadas de ensino, e 80% deles realizaram pós-graduação (também em instituições particulares) sendo que 01 deles concluiu o Mestrado. O quadro de magistério divide-se igualmente entre professores que lecionam para o Ensino Fundamental (40%), para o Ensino Médio (40%) e 20% para ambos os níveis de ensino. Todos os professores de Português desta escola são efetivos.

5. Análise e interpretação dos dados coletados

5.1 Apresentação dos dados

A leitura das respostas dos professores evidenciou no questionário alguns aspectos que não foram considerados no momento de sua elaboração, mas que, nem por isso, inviabilizaram a análise do material coletado. Entre os pontos que foram aclarados pelo processo de interpretação dos dados, a divisão das questões da Seção 3 (“A teoria dos gêneros”) em dois blocos contribuiu para a análise das respostas. Assim, o primeiro bloco apresenta as questões que discutem aspectos específicos da investigação acerca do conhecimento dos professores a respeito da teoria dos gêneros e o outro, volta-se para o tratamento de dimensões metodológicas no contexto da mobilização dessa teoria pelos professores.

A Seção 3, objeto de análise detida neste capítulo, dedicada à investigação do conhecimento dos professores a respeito da teoria dos gêneros é constituída por onze (11) questões, sendo seis (06) abertas e as demais de múltipla escolha; foram selecionadas oito (08) questões dessa seção para análise em cruzamento com as demais presentes nas Seções 1 (“Dados pessoais e profissionais”) e 2 (“Formação”) do questionário, totalizando, assim, o conjunto das 19 questões⁹⁴ que foram selecionadas para análise e interpretação neste trabalho.

Os blocos em que foi dividida a Seção 3 apresentam as seguintes questões selecionadas para análise:

Bloco 1: Questões específicas sobre a teoria dos gêneros

1. O que você entende por “gênero textual ou discursivo”?
2. Qual (is) sua (s) fonte (s) de conhecimento sobre a teoria dos gêneros?
3. Você mobiliza a teoria dos gêneros em sala de aula?⁹⁵
5. Quais são os autores e/ou pesquisadores cujos nomes você associa à teoria dos gêneros?

⁹⁴ O total de 19 questões corresponde a: 06 questões da Seção 1; 05 da Seção 2 e, finalmente as 08 questões que constituem o objeto de análise neste capítulo.

⁹⁵ Os dados gerados por essa questão foram incorporados na análise das demais, não sendo objeto de uma seção própria na análise.

Bloco 2: Questões sobre a metodologia no contexto da teoria dos gêneros

4. Quais são as dificuldades que você encontra para trabalhar com os gêneros em sala de aula?

7. Quais são os gêneros que você mais utiliza nas séries para as quais leciona?

8. Para que você utiliza os gêneros em sala de aula?

9. Por que você utiliza os gêneros em sala de aula?

Optou-se por analisar o conjunto das respostas dos professores no contexto da discussão proposta por cada pergunta (em lugar de analisar-se cada pergunta no âmbito de cada escola em particular) tendo-se em vista um panorama da região pesquisada; nos casos em que se fizeram necessárias correlações entre o perfil de cada escola e as análises realizadas, procedeu-se à exploração dessas correlações.

5.2 Bloco 1: Questões específicas sobre a teoria dos gêneros

5.2.1 Questão 01: O que você entende por “gênero textual ou discursivo”?

Comparando as respostas elaboradas pelos professores no que tange ao seu entendimento acerca dos termos “gênero textual ou discursivo”, nota-se que 44% dos professores associam o gênero com a noção de tipologia textual⁹⁶.

A noção de *tipo textual*, segundo Marcuschi (2008, p.154), diz respeito a uma construção teórica, portanto não empírica, definida pela natureza linguística de sua composição, referindo-se a um conjunto limitado de categorias linguísticas que são

⁹⁶ A problemática das tipologias textuais e discursivas, segundo Dolz *et al.* (2004, p.144), teve origem na linguística textual anglo-saxônica dos anos 1960, atendendo ao desejo dos pesquisadores de ultrapassar o nível da *frase* para estabelecer um modelo teórico do *texto*, como unidade superior.

determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, lógicos e verbais, sendo que as mais conhecidas são a narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Assim entendido, o tipo corresponde à materialização textual de um conjunto de características a partir das quais um determinado texto pode ser identificado por um indivíduo.

Ao contrário do que se possa considerar, a noção de tipo não se opõe à noção de gênero, pois ambas se complementam e estabelecem uma relação de coexistência, uma vez que “todos os textos realizam um gênero e todos os gêneros realizam sequências tipológicas diversificadas” (Marcuschi, 2008, p.160). Não se trata, portanto, de considerar que uma noção teórica exclui a outra, mas de se levar em conta as relações por elas estabelecidas nas diferentes produções linguísticas. Todo discurso é moldado em determinadas formas de gêneros (Bakhtin; Volochínov, 2006) que, por sua vez, comportam tipos textuais que são mais ou menos típicos. Entretanto, admitir por um lado que os tipos e os gêneros são formas constitutivas e complementares das produções linguísticas não implica desconsiderar, por outro, que os conceitos de tipo textual e de gênero possuem especificidades que os inserem em distintas perspectivas de tratamento didático do texto.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2010), Biasi-Rodrigues (2002) e Silva (1995), a tipologia tradicional dos textos escolares apoia-se na classificação dos textos não literários em descrição, narração e dissertação. Dada a natureza teórica dessa classificação, essa forma de categorizar os textos não dá conta da diversidade de modalidades discursivas com a qual qualquer indivíduo se depara desde o círculo mais íntimo e familiar até os espaços públicos de uso da linguagem em sociedade. Assim como a “teoria” gramatical tradicionalmente ensinada nas escolas (Chervel, 1990, p.18), essa tipologia textual parece ter sido criada “pela escola, na escola e para a escola”, uma vez que não encontra paralelo nos textos empíricos produzidos em situações concretas de interação linguística. Em outras palavras, a noção de *tipo* não estabelece relação com a produção de enunciados concretos (orais/escritos) gestados em situações reais de uso/produção da língua, pois é uma construção teórica distanciada da compreensão da natureza social da linguagem.

A abordagem didática dos gêneros realizada sob um enfoque exclusivamente tipológico, isto é, tratando um gênero como se fosse um modelo representativo de um tipo de texto, transforma-os em produtos escolares para os quais não há referência nas práticas de linguagem exteriores à escola. Assim, são ensinados aos alunos modelos de produções textuais que só fazem sentido no contexto escolar de produção textual. Dificilmente, um aluno

se depara com situações reais de comunicação em sociedade nas quais ele teria que produzir, por exemplo, um texto exclusivamente descritivo. A realização empírica desse tipo textual encontrar-se-ia inserida no interior de diversos gêneros diferentes, desde uma carta pessoal, passando pelo relato de uma experiência científica até uma notícia e não de forma isolada, como a produção textual escolar supõe. Criam-se, a partir de um ensino que privilegia a produção textual dos tipos sem abordagem de sua correlação com os gêneros, situações artificiais de comunicação, aumentando, dessa forma, a distância entre práticas escolares e a realidade da comunicação linguística.

Essas produções textuais, os gêneros escolares, sem relação com as práticas de referência da comunicação discursiva real sustentam uma norma textual pouco explícita criada pela própria escola (Dolz e Schneuwly, 2004). Essa norma, que só faz sentido dentro do contexto da escola, orienta a progressão escolar que passa a ser definida, nesse sentido, pela sequência quase inalterável de abordagem de tipos de textos (narrativos, descritivos, argumentativos) a partir de um enfoque acumulativo em que as habilidades de escrita são construídas passo a passo, do objeto estimado mais simples para o mais complexo. A progressão escolar assim entendida parte de uma suposta relação entre as etapas do desenvolvimento cognitivo do aluno e o tipo de texto considerado mais adequado a cada etapa, assumindo um caráter linear que “encara o trabalho sobre textos narrativos propedêutico para os textos informativos e argumentativos” em oposição aos procedimentos que concebem a progressão da aprendizagem ‘em espiral’” (Dolz *et. al.*, 2010, p.104).

Assim, os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental entram em contato com texto mais “simples”, reservando-se às séries finais desse nível de ensino os textos mais “complexos” que seriam, em tese, direcionados aos alunos mais maduros. Esses pressupostos que associam o desenvolvimento cognitivo dos alunos ao grau de complexidade dos textos com os quais eles deveriam ter contato também são encontrados nas discussões de alguns professores a respeito da pertinência do ensino de determinados gêneros nas séries iniciais quando se argumenta, por exemplo, que os textos argumentativos não devem ser trabalhados com as crianças nas séries iniciais.

Não se trata aqui de advogar um ensino de Língua Portuguesa que prescindia da noção de tipologia textual, pois essa noção, complementar à de gênero, é necessária, assim como defende Schneuwly (2010, p. 33) para “gerar uma maior heterogeneidade nos gêneros, para oferecer possibilidades de escolha, para garantir um domínio mais consciente dos gêneros”.

Pretende-se destacar que tratar metodologicamente um gênero em sala de aula como se fosse um tipo textual, implica decerto restringir-se à categorização e identificação de características linguísticas dos textos estudados, deixando de lado as condições enunciativas de produção de linguagem, além de provavelmente não se estabelecer relação entre as produções textuais escolares e as práticas de linguagem que efetivamente ocorrem na realidade da comunicação verbal.

Nesse sentido, o tratamento do texto associado à noção de gênero aplicada ao ensino de Língua Portuguesa compreenderia as condições de produção, circulação e recepção dos gêneros e tornaria possível a discussão a respeito da produção linguística de sujeitos concretos, em contextos reais de comunicação, sem com isso prescindir da abordagem dos tipos textuais no interior da estrutura composicional dos gêneros. De acordo com Grillo e Cardoso (2003), baseando-se nos parâmetros definidos por Bronckart (1997) e Charaudeau (1998), as condições enunciativas dos gêneros a serem (re)construídas por professores e alunos em uma abordagem discursiva dos textos são a esfera de comunicação; a identidade social dos interlocutores; a finalidade do ato de comunicação; a concepção do referente; o suporte material e a natureza do interdiscurso.

O fato de grande parte dos professores conceber a noção de *gênero* em associação sinonímica à noção de *tipo* sugere, pois, que os gêneros podem ser abordados em sala de aula sem a recuperação das condições enunciativas de sua produção, mantendo-se como atividade apenas a identificação dos textos para posterior inserção nas categorias textuais escolares tradicionais. Esse tipo de abordagem pode ser associado à noção de “resíduo”⁹⁷ de Geraldi (1997), própria da produção científica de conhecimento, também identificada no processo de incorporação de novos paradigmas de ensino em substituição aos paradigmas que perderam vigência.

Os resíduos da produção de conhecimento decorrem do processo de construção do objeto científico e da história da própria Ciência. Ao construir seu objeto, o cientista se coloca em um determinado “posto de observação” que determina um recorte da realidade, responsável, por sua vez, por promover a abordagem ou a iluminação, por assim dizer, de determinados aspectos do fenômeno estudado, em detrimento de outros, dando origem, assim, aos resíduos. No processo de construção e desconstrução da produção da Ciência em que os

⁹⁷ A noção de “resíduo” também foi mobilizada neste trabalho no capítulo “Considerações Metodológicas”, no que se refere ao processo de construção do objeto desta pesquisa.

resíduos são permanentemente recuperados a partir de novos postos de observação, os novos conhecimentos vão, em diferentes graus e processos de apropriação e acomodação, encontrando um lugar nos sujeitos, nas práticas e nos sentidos atribuídos às ações. Nesse sentido, no que se refere à compreensão dos professores sobre a noção de gênero o *novo* representado pelo paradigma dos gêneros aplicado ao ensino de língua acomoda-se aos conhecimentos já consolidados de um paradigma cuja vigência esteve relacionada a uma abordagem mais prescritiva e gramaticalizada dos fenômenos linguísticos⁹⁸, gerando práticas e interpretações que revelam uma complexa mescla de metodologias cristalizadas com propostas de inovação que, na percepção desses sujeitos, parecem adequadas aos novos tempos. Os professores, no contexto de um novo paradigma de ensino de língua, estão situados em um novo “posto de observação” e dessa nova localização resgatam conhecimentos que lhes parecem familiares relacionados aos paradigmas de ensino anteriores. Assim, a noção de *tipo*, cara à história do ensino de produção textual em Língua Portuguesa e considerada “tradicional”, encontra abrigo na noção de *gênero*, sem, contudo, abordar os aspectos mais orgânicos dessa relação complementar e integrada.

A noção de “resíduo” permite, portanto, que se avalie a coexistência dessas práticas, consideradas em certa medida contraditórias, a partir de um prisma mais compreensivo e menos acusatório, capaz de mostrar esse fenômeno como indicativo do percurso – lacunar, decerto – da formação teórica dos professores. Além disso, a passagem de um paradigma para outro não ocorre instantaneamente, como se as discussões e descobertas dos novos conhecimentos instaurassem, à medida que são divulgados, novas maneiras de se conceber o mundo. São os sujeitos, ao atribuir sentido ao mundo, inseridos nos mais diversos contextos sociais, que vão, efetivamente, determinar o ritmo de incorporação dos novos conhecimentos e por em práticas formas peculiares de acomodação do *novo* ao *já estabelecido*, possibilitando dessa forma a coexistência de diferentes paradigmas e de práticas de ensino a eles associadas.

São exemplares dessa forma de acomodação do *novo* ao *já estabelecido*, no que se refere à associação da noção de *tipo* à noção de *gênero*, respostas que assim definem o

⁹⁸ A primazia dos estudos gramaticais no ensino de Português sofreu um importante impacto com o processo de “democratização do ensino” nas décadas de 60 e 70 do século passado, quando em lugar de um ensino centrado em uma única modalidade de língua (a variedade de prestígio utilizada pelas camadas mais abastadas da sociedade brasileira), passa-se a discutir a pertinência do ensino de gramática na escola no contexto da presença de alunos de classes menos privilegiadas que dominavam outras modalidades da língua. Nesse contexto de “hiato” (Soares, 1998) do paradigma do ensino normativo gramatical, a língua posta a serviço do projeto desenvolvimentista do governo passa a ser ensinada a partir dos quadros teóricos da teoria da comunicação, buscando o desenvolvimento das capacidades de emissão e recepção de mensagens dos alunos.

conceito de gênero: “entendo [o gênero] como os vários **tipos de textos**⁹⁹ que temos a nosso dispor” (2B); “**aspectos semelhantes de um texto que os agrupa num determinado conjunto** (3E)”; ou ainda, gênero que “indica o **tipo de texto** – narrativo, artigo de opinião, etc. (2A)”. De forma mais explícita surge a abordagem do gênero como uma categoria de classificação em “no meu entendimento **é a separação do que vamos trabalhar com os alunos, em cada texto** – narrativo – dissertativo (1B)”.

As respostas desses professores deixam transparecer uma aparente contradição entre os dados gerados pela questão 3 (“Você mobiliza a teoria dos gêneros em sala de aula?”) e a compreensão que demonstram a respeito dos fundamentos teóricos associados à teoria dos gêneros. Essa contradição parece vir à tona quando se compara que todos os professores que responderam a essa questão relacionando o gênero aos tipos de textos afirmaram que mobilizavam a teoria dos gêneros em sala de aula. Provavelmente, esse fato pode ser relacionado não só ao caráter hegemônico do paradigma dos gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa, identificado nos documentos oficiais normatizadores desse ensino, em livros didáticos, em publicações voltadas para professores de Língua e artigos acadêmicos, mas também ao processo de transição entre diversos paradigmas de ensino. Em virtude da hegemonia do paradigma dos gêneros discursivos, os professores poderiam sentir-se impelidos a manifestar, no nível da enunciação pelo menos, a adoção desse paradigma tendo em vista uma preocupação com a imagem que fazem de si e que esperam que os demais colegas façam deles em relação ao seu nível de atualização profissional. Já no âmbito do processo de transição dos paradigmas, a coexistência de discursos e práticas aparentemente contraditórias seria uma etapa desse processo em que os novos conhecimentos vão se acomodando entre os conhecimentos já existentes.

No nível da enunciação, portanto, os professores apresentam-se totalmente identificados com o novo paradigma de ensino de Língua Portuguesa, afirmando mobilizá-lo em suas práticas pedagógicas. Contudo, não é possível estabelecer relação direta entre a essa identificação instaurada no nível do discurso com a compreensão dos professores a respeito da teoria dos gêneros, nem com as práticas pedagógicas por eles exercidas no contexto do ensino de Português.

⁹⁹ Todos os destaques nas respostas foram realizados pela autora desta dissertação. A identificação das escolas, assim como a de seus professores corresponde a uma letra para determinada escola e a um número para cada professor. Portanto, o número “2” identifica um professor e a letra “B”, uma escola, entre as cinco nas quais foi realizada a pesquisa.

Percebe-se, nas respostas apresentadas pelos professores 2B, 3E e 2^a, que seu entendimento acerca da noção de gênero encontra-se basicamente vinculado à materialidade linguística dos textos, às suas características supostamente intrínsecas, sem estabelecer, ao que parece, relações entre essas características e as condições da produção e recepção desses textos em sociedade, colocando a noção de gênero a serviço da classificação ao “reunir entes diferentes com base em traços comuns” (Faraco, 2009, p.123), configurando, provavelmente, uma espécie de abordagem tipológica dos gêneros discursivos indicativa da aplicação de abordagens textuais cristalizadas sobre um novo conteúdo de ensino: o gênero.

Além desse aspecto ligado à **associação do conceito de gênero ao de tipo**, percebe-se no conjunto das respostas à questão 01 a recorrência da questão da **diversidade textual entendida como sinônimo de gênero**. As respostas dos cinco professores que se encaixam nessa categoria apresentam definições de gênero que aludem à variedade de textos que se encontram em circulação na sociedade.

O professor 4E, por exemplo, define o gênero como sendo “**a variedade que há na esfera oral e escrita da comunicação/ a diversidade**, ou o conjunto com características específicas, por exemplo, carta, artigo de opinião”. Na mesma direção, o professor 1A define que os gêneros “**são abordagens para identificar diferentes textos** através de sua produção escrita ou oral”, assim como o professor 4A que afirma que “para [ele] os gêneros textuais são **as variedades de diferentes textos** trabalhados como: relatos, contos, cartas, entre outros”. Além do aspecto da diversidade, essas respostas permitem inferir que o tratamento da heterogeneidade textual em sala de aula estaria a serviço da categorização e identificação dos textos em um processo de reconhecimento de características comuns em diferentes gêneros discursivos, construindo-se, dessa maneira, uma justificativa de teor classificatório para a existência de diversos gêneros em sociedade.

A associação da noção de gênero com a ideia de diversidade também pode ser compreendida como uma forma de retomada das orientações presentes nos textos dos documentos oficiais, como os PCN (1998) e o CESP (2010), que enfatizam relações entre o uso dos gêneros em sala de aula e a necessidade de se contemplar o maior número de gênero possível. Nos PCN (Brasil, 1998, p.23):

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância

social, mas também pelo fato de que os textos organizados em diferentes gêneros são organizados de diferentes formas.

No CESP (São Paulo, 2010, p.16): “As experiências profícuas de leitura pressupõem o contato do aluno com a diversidade de textos, tanto do ponto de vista da forma quanto no que diz respeito ao conteúdo”.

Em relação ao fato de as respostas dos professores apresentarem definições de gênero que mobilizam práticas pedagógicas voltadas para atividades de categorização e identificação dos textos em categorias, é preciso levar-se em consideração que a tradição de ensino relacionada à concepção da língua como *sistema* promovia o conhecimento do sistema linguístico por meio do estudo da gramática da língua e do uso dos textos para identificação e reconhecimento das regras próprias dessa gramática. Mesmo nos períodos em que as habilidades de leitura passaram a ser valorizadas por meio das atividades de interpretação e compreensão dos textos, essas habilidades sempre se mantiveram em segundo plano em relação ao estudo da gramática (Soares,1998, p.54).

Sendo assim, mesmo nos períodos de mudança dos quadros conceituais que embasavam o ensino de Língua Portuguesa, o resíduo das práticas cristalizadas próprias de um ensino que privilegiava o estudo da gramática¹⁰⁰ permeava os processos de inovação, sendo identificado ainda, tantos anos passados, no conjunto das respostas dos professores à questão 1 por meio da recorrência de expressões que aludem aos processos de categorização e identificação dos textos abordados em sala de aula e à noção de tipo textual.

Entre as respostas analisadas, um professor aludiu à situação concreta de comunicação e às condições sócio-históricas de produção dos enunciados ao definir o gênero como sendo “toda a produção oral e escrita vista como atividade social e comunicativa (3B)”. Esse professor (3B) parece ter estabelecido uma relação entre a produção dos enunciados e a interação entre os indivíduos em sociedade, no que difere dos demais que ao definirem o conceito de gênero reportaram-se, de forma geral, às características mais propriamente textuais dos textos.

¹⁰⁰ Ao discutir a história da disciplina Português na escola secundária brasileira, Razzini (2010) aponta que o período compreendido entre 1890 e 1930 foi caracterizado por uma “excessiva atenção dada à gramática” em detrimento de outros conteúdos, observada pelo aumento do número de gramáticas adotadas em comparação aos anos anteriores em que eram exigidas mais seletas do que manuais.

Uma das respostas apresentadas relacionou a noção de gênero textual ou discursivo com a noção de gênero literário, em consonância com o uso do termo “gênero” na tradição ocidental ligada aos estudos literários. O professor 2D entende que o gênero textual “é a literatura discursada de diferentes épocas e formas”, em uma acepção do termo distanciada do uso contemporâneo ligado aos espaços de estudo e debate do tema segundo o qual “gênero é facilmente utilizado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem acepções literárias” (Swales, 1990, p.33 *apud* Marcuschi, 2008, p.147). Essa identificação do conceito de gênero discursivo com a noção de gênero literário refere-se à tradição dos estudos dos gêneros apontada por Bakhtin (Bakhtin; Volochínov, 2006), no interior da qual, desde a Antiguidade, foram analisados no que toca à sua especificidade artístico-literária. Isso se deve, segundo Bakhtin (2003), ao fato de que os gêneros não eram estudados como sendo tipos de enunciados, pois não se colocavam questões gerais relacionadas à relação entre esses gêneros e as condições concretas e imediatas de sua produção. A esse estudo, Bakhtin (Bakhtin; Volochínov, 2006) propõe não só a consideração dos gêneros produzidos em situações complexas de convívio cultural (os gêneros secundários), mas também a inclusão do estudo dos gêneros mais simples produzidos nas condições de comunicação mais imediatas e cotidianas (os gêneros primários).

Portanto, a definição apresentada pelo professor 2D faz referência às finalidades da noção de gênero na tradição literária segundo a qual essa noção se prestava à seleção e classificação dos diferentes textos literários que pertencem à prosa ou poesia segundo diferentes critérios relacionados à composição, forma, conteúdo, modos de conceber a representação da realidade e à estrutura dos textos (O, 2004, p.249). Essa resposta nos permite inferir que o fato de um professor de Língua Portuguesa ter concluído sua graduação na época em que se presume que os fundamentos teóricos a respeito dos gêneros já estavam mais difundidos (no caso desse professor, no ano de 2001) não significa que os cursos de formação universitária tenham incorporado essas discussões. Também serve como exemplo o percurso de formação da autora deste texto que, assim como o professor 2D, concluiu a graduação em Letras em uma instituição particular de ensino superior no mesmo ano, sem que tivesse tido nenhum contato com autores tradicionalmente associados à teoria dos gêneros, o que só viria a ocorrer no ano de 2009 na disciplina de Metodologia do Ensino de Português, cursada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no interior de uma segunda graduação em Letras.

A articulação das associações realizadas pelos professores em suas definições de gênero com outros dados como idade, distância no tempo em relação à conclusão da graduação em Letras e identificação das fontes de contato com a teoria dos gêneros não permite estabelecer relações diretas entre esses dados e a compreensão que os professores revelam acerca da teoria dos gêneros. No panorama formado pelas respostas analisadas, percebe-se, de um lado, que há professores que são jovens, formaram-se no contexto de publicação dos PCN, apontaram a pós-graduação como fonte de seu conhecimento sobre a teoria dos gêneros, porém apresentam definições da noção de gênero que, em certa medida, destoam de alguns dos pressupostos teóricos subjacentes a essa teoria; assim como professores mais velhos formados antes da publicação dos PCN e que indicam a formação continuada como fonte principal de contato com os gêneros também apresentam os mesmos padrões de resposta dos outros professores formados há menos tempo. Isto é, não se pode correlacionar, de forma isolada ou direta, aspectos relacionados à idade e formação sem se levar em consideração aspectos que podem dizer respeito à trajetória profissional desses professores, diferentes experiências vividas com os pares e com os alunos, particularidades pessoais na medida em que os saberes dos professores não podem ser analisados como algo autônomo e desvinculado da realidade social.

Pelo apresentado, a não ser no caso dos professores 3B e 2D cujas respostas diferenciaram-se das demais, é possível perceber que os professores de Língua Portuguesa associam o conceito de gênero ao de tipo, em muitos casos, em uma relação de sinonímia, além de estabelecerem relação direta entre a noção de gênero e a ideia de diversidade textual. Provavelmente, as concepções sobre o gênero aqui apresentadas podem estar relacionadas não só com a formação básica e continuada desses professores, mas também com o processo de incorporação de novos conhecimentos aos já existentes. É preciso considerar alguns dados do perfil desses professores para uma compreensão mais ampla da constatação dessas evidências. Quase a totalidade dos professores participantes desta pesquisa (97%) foi formada por instituições privadas de ensino superior, além do que, parcela significativa (41%) não realizou nenhuma modalidade de estudos de pós-graduação. A maioria dos professores (73%) pode ser considerada experiente no exercício da docência na rede pública estadual, visto que está situada no intervalo de tempo que compreende dos 06 anos até acima dos 18 anos de magistério nessa rede. Destaca-se ainda que 86% dos professores são efetivos, portanto funcionários considerados estáveis.

Considerando-se que “o saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores” (Tardif, 2002, p.16), provavelmente, o conhecimento dos professores a respeito da teoria dos gêneros materializa-se e revela-se marcado pelas especificidades da realidade social na qual se encontram inseridos. Essas considerações apontam para possibilidades de investigação das influências que fatores como formação, programas, práticas coletivas, disciplinas escolares podem exercer no contexto de apropriação de paradigmas de ensino pelos professores. Além disso, como nos adverte Tardif (2010, p.99) ainda que um professor seja regular (estável) em seu cargo e possua muito tempo de experiência, não se deve pensar que, exclusivamente em virtude do tempo de magistério e de estabilidade na carreira que ele tenha desenvolvido o “domínio progressivo” dos aspectos sociais e pedagógicos da situação de trabalho em virtude das especificidades de cada trajetória de formação e socialização profissional.

5.2.2 Questão 02: Qual (is) sua (s) fonte (s) de conhecimento sobre a teoria dos gêneros?

Essa questão permitia que o professor escolhesse mais de uma alternativa que contemplasse a fonte de seu conhecimento sobre a teoria dos gêneros. Para melhor compreensão da distribuição das respostas, em virtude desse fato, são necessárias algumas considerações sobre os dados obtidos em cada escola. Nas escolas A, B e C a formação continuada em serviço prevaleceu sobre as demais opções –, respectivamente, 57%, 57% e 75%; já na escola D a prevalência foi da graduação (75%) e na escola E, da pós-graduação (60%). Portanto, na maioria das escolas participantes desta pesquisa (60%) é a formação continuada em serviço que representa a principal fonte de conhecimento sobre os gêneros.

Correlacionando-se esses dados à idade dos professores, nota-se que a maior parte dos professores das escolas A, B e C, (68%) possui mais de 40 anos de idade, sendo que, na escola A, 71% dos professores possuem mais de 54 anos de idade. Os professores dessas escolas concluíram os estudos da graduação há, em média 17 anos. Comparando-se esses dados à média dos professores das cinco escolas em que se realizou a pesquisa, nota-se que os professores das escolas A, B e C diferenciam-se dos demais (das escolas D e E), não só por

serem mais velhos, mas por terem concluído seus estudos de graduação há mais tempo que os demais que concluíram seus estudos universitários há, em média, 13 anos.

Os professores que apontaram a formação continuada em serviço como a fonte principal de contato com a teoria dos gêneros – os professores das escolas A, B e C – são aqueles formados há mais tempo, **antes** da publicação dos PCN de Língua Portuguesa (1998), importante documento oficial integrante do processo de divulgação do paradigma de ensino a partir da perspectiva dos gêneros. No caso das outras duas escolas (D e E), 80% dos professores não possuem mais do que 39 anos de idade, sendo igualmente divididos entre a faixa que vai dos 26 aos 32 anos e a faixa que compreende dos 33 aos 39 anos de idade. Isso significa que no caso dessas duas escolas, em que a graduação e a pós-graduação foram apontadas como a principal fonte do contato dos professores com a teoria dos gêneros, os professores são mais jovens e formados há menos tempo, em comparação aos professores das três escolas (A, B e C), apresentando em média 8 anos de distância no tempo em relação à conclusão de sua graduação, sendo localizados, portanto, no contexto da divulgação dos PCN, em 1998.

Durante a análise dessa questão percebeu-se uma fragilidade do instrumento de coleta de dados no que diz respeito à elaboração das alternativas de resposta. A alternativa “c” indicava a “formação continuada em serviço” como opção de fonte de conhecimento sobre a teoria dos gêneros. Porém, além de não haver no questionário nenhuma pergunta a respeito de qual era o entendimento dos professores acerca da noção de “formação continuada em serviço”, não se esclarecia, tampouco, qual era a acepção desse termo empregada no instrumento de pesquisa. Tinha-se em mente, quando da elaboração do questionário, que o termo “formação continuada em serviço” seria utilizado no contexto de ações formativas promovidas pela agência empregadora desses professores, no caso a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Essa maneira de conceber a formação continuada em serviço estabelece paralelo com práticas formativas apoiada na ideia da racionalidade técnica, em que é preciso *saber* antes de *fazer*, isto é, em que o conhecimento teórico assume papel hierarquicamente superior aos conhecimentos provenientes da prática, desconsiderando-se as práticas de formação que valorizam o saber construído na prática docente. Nesse sentido, os professores realizariam cursos de atualização ou Orientações Técnicas, por exemplo, na posição de sujeitos que buscariam complementar sua formação inicial para melhor lidar com as demandas de aprendizagem de seus alunos.

Porém, assumida essa falha, ainda se torna possível realizar algumas inferências a partir das informações apresentadas pelos professores por meio do questionário utilizado nesta pesquisa.

As ações principais de formação em serviço desenvolvidas na rede pública estadual de ensino em seus espaços institucionais¹⁰¹ podem ocorrer nas unidades escolares e/ou nas diretorias de ensino, não necessariamente inseridas na carga horária de trabalho dos professores. Nesses espaços, respectivamente, são desenvolvidas as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs)¹⁰² – no âmbito da jornada obrigatória de trabalho – e as Orientações Técnicas (OTs) – geralmente, realizadas fora da jornada às quais os professores são convidados a participarem, o que revela o caráter não obrigatório de participação desses professores que, caso desejem participar dessas OTs, podem realizar suas inscrições na própria unidade escolar em que trabalham.

Entre as finalidades da HTPC, destaca-se aquela voltada para as ações de divulgação, estudo e discussão dos documentos oficiais elaborados pelas instâncias governamentais ligadas à educação. Documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, depois consolidada em forma de Currículo oficial e Relatórios Pedagógicos do SARESP são exemplos de textos oficiais que costumam circular nesses momentos, abordados a partir de diferentes estratégias de aproximação. Algumas delas indicadas pela própria Secretaria do Estado de Educação que determina que ocorram sessões de estudo desses textos com vistas à produção de relatórios que sintetizem as discussões realizadas sobre os pontos previamente selecionados.

Nessa direção, é possível inferir a partir das respostas apresentadas que, predominantemente, o contato dos professores com a teoria dos gêneros é mediado por outras instâncias, outros sujeitos leitores. Essa mediação realizada pelos organizadores das atividades formativas realizadas nas HTPCs ou OTs sinaliza para uma relação de afastamento

¹⁰¹ A partir de 2009 a criação da REDEFOR ampliou as possibilidades de formação em serviço ao oferecer cursos de especialização à distância em parceria com grandes universidades como a Universidade de São Paulo, UNESP e UNICAMP, esta última responsável pelo curso de especialização da área de Língua Portuguesa; além dessa iniciativa destaca-se o curso integrante do Processo Seletivo para o Magistério, do qual todos os candidatos devem participar (e serem aprovados) para conclusão desse processo e consequente ingresso no quadro de magistério da rede pública estadual de ensino.

¹⁰² A Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) de acordo com a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) é caracterizada “fundamentalmente como: espaço de formação continuada dos educadores, propulsor de momentos privilegiados de estudos, discussão e reflexão do currículo e melhoria da prática docente;” (Comunicado CENP, de 6-2-2009). Disponível em: < <http://www.sindicatoapase.org.br>>. Acesso em dez.2011.

entre os professores e os textos teóricos originais quando apresentados à equipe escolar por meio de resumos ou resenhas que podem ser elaboradas pelos Professores Coordenadores Pedagógicos ou por outrem, como os Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATPs) ou os Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas (PCOPs), nas Diretorias de Ensino, por exemplo.

Nas atividades de formação continuada realizadas no âmbito das HTPCs é relativamente comum, em virtude do gerenciamento das diversas demandas a serem atendidas em um espaço de tempo pré-determinado, que o responsável por esse gerenciamento (quando existente) – o Professor Coordenador Pedagógico (PC) – tome a frente da organização e realização das atividades¹⁰³; esse contexto também pode ocorrer nas Orientações Técnicas¹⁰⁴, sob coordenação, nesse caso, dos ATPs¹⁰⁵ nas Diretorias de Ensino.

Infere-se dessa situação recorrente de prática de leitura que a aproximação aos textos oficiais, quando objeto de estudo, pode ser realizada primeiramente por esse Professor Coordenador que transmite ao grupo de docentes os pontos julgados mais relevantes para discussão naquela equipe escolar. Portanto, os fundamentos teóricos quais sejam que constam dos textos dos documentos oficiais sofrem um processo de mediação por outros leitores, pois se, em um primeiro momento, foram sintetizados ou reelaborados para que constassem dos documentos oficiais, agora, em um segundo momento, ao se constituírem objeto de estudo nas

¹⁰³ Conforme o segundo artigo da Resolução SE – 88 de (19-12-2007) que dispõe, entre outros, que: “O docente indicado para o exercício da função de Professor Coordenador terá como atribuições: [...] III - assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional;”.

Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/88_07.HTM?Time=2/5/2012%20:28:56%20PM>. Acesso em dez., 2011.

¹⁰⁴ Conforme Resolução SE - 91, de 19-12-2007 que dispõe sobre as Oficinas Pedagógicas no âmbito da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, cujo Artigo 1º regulamenta que “As Oficinas Pedagógicas, a partir de 2008, no âmbito da Secretaria da Educação, serão constituídas por Professores Coordenadores, com o objetivo de: I - definirem procedimentos organizacionais e de funcionamento dos diferentes níveis e modalidades de ensino da educação básica; II – implementarem as propostas curriculares dos ensinos fundamental e médio; III – avaliarem o desenvolvimento de ações de apoio educacional. (Disponível em: < <http://http://siau.edunet.sp.gov.br>>. Acesso em dez., 2011.

¹⁰⁵ Oliveira (2008) em sua dissertação de Mestrado intitulada “O professor de Português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino” descreve ações formativas realizadas pelos ATPs no âmbito do programa de formação Ensino Médio em Rede (2004-2006) promovido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em Diretorias de Ensino da cidade de São Paulo. No que tange ao tema desta pesquisa, destacam-se, entre as atividades descritas, as ações realizadas nas Diretorias Sul 3, Norte 1 e Centro-Oeste relacionadas ao estudo dos gêneros discursivos. Na primeira Diretoria a discussão baseou-se em material constituído por apostilas preparadas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e pelos PCN+; na segunda, em um texto produzido por Jaqueline Peixoto Barbosa para um programa de formação continuada de professores de 1ª à 4ª série; finalmente na última Diretoria os professores assistiram a uma videoconferência ministrada por uma professora mestra em Linguística Aplicada pela PUC – SP.

HTPCs ou OTs, podem ser (re)transmitidos aos professores por meio da leitura realizada pelo Professor Coordenador Pedagógico ou outros responsáveis pela organização desses encontros. Isso sem contar o fato de que é possível encontrar disponíveis resumos e resenhas de textos teóricos na internet com relativa facilidade que podem servir de material de apoio desse tipo de atividade formativa. Portanto, a identificação da principal fonte de origem do contato dos professores com a teoria dos gêneros - a formação continuada em serviço -, segundo os dados colhidos nesta pesquisa, sinaliza para uma relação distanciada dos professores em relação aos textos originais, pois, nos eventos de formação continuada mais comuns na rede pública estadual de ensino (HTPCs e OTs), são *outros* os que organizam a aproximação desses professores com a teoria, seja via documentos oficiais, seja por outras formas de contato. Geralmente, a iniciativa de leitura dos textos originais ou autênticos fica por conta do interesse dos participantes dessas atividades de formação, visto que a abordagem mediada pelos responsáveis por essas atividades não costumam contemplar essa leitura, provavelmente, não só em virtude do pouco tempo disponível, mas também do caráter multidisciplinar próprio das HTPCs em que se reúnem professores de diferentes disciplinas, nem sempre sendo possível uma organização que atenda às particularidades desses professores¹⁰⁶.

A análise realizada dos documentos oficiais normatizadores do ensino de Língua Portuguesa neste trabalho apontou, além de evidências da hegemonia do paradigma de ensino de língua materna a partir dos gêneros discursivos, fragilidades no que tange não só à abordagem dos fundamentos teóricos que sustentam esse paradigma, mas também à forma de apresentação desses fundamentos nos textos dos documentos. Levando-se em consideração a restrição das possibilidades de contato com a teoria dos gêneros discursivos apontadas pelos professores ao âmbito da formação continuada em serviço, essas fragilidades são, provavelmente, potencializadas, uma vez que, em muitos casos, esses documentos parecem configurar a fonte principal de acesso a um conjunto de teorias nem sempre contemplado pela formação inicial dos professores de Língua Portuguesa.

Portanto, conclui-se que, no tocante às origens do contato dos professores com a teoria dos gêneros, a HTPC parece ter-se configurado para os participantes desta pesquisa como uma das oportunidades mais recorrentes para estabelecimento de aproximações com a teoria

¹⁰⁶ No curso oferecido pela UNICAMP para especialização em Língua Portuguesa, dentro do programa REDEFOR, são indicadas leituras complementares no corpo do texto de apoio e nas referências que finalizam a discussão em cada módulo. Essa leituras podem tanto serem acessadas por meio de links, como também podem encontrar-se disponíveis para *download*.

dos gêneros, por intermédio da leitura e estudo de documentos oficiais que apresentam essa teoria como subjacente aos princípios teórico-metodológicos neles expressos, em práticas de leitura provavelmente mediadas por outros sujeitos leitores.

5.2.3 Questão 05: Quais são os autores e/ou pesquisadores cujo (s) nome (s) você associa à teoria dos gêneros?

A leitura das respostas apresentadas pelos professores permitiu sua organização em três conjuntos: um referente às respostas que mencionavam Bakhtin como um dos nomes (ou o único) associado à teoria dos gêneros; outro nas quais puderam ser incluídas as respostas dos professores que não associavam ou não se lembravam de nome algum que pode ser associado a essa teoria e, por fim, o grupo que apresenta respostas diversas que vão desde a indicação de nomes de autores literários, passando por nomes de linguistas contemporâneos, autores de livros didáticos e até de professores de cursos de graduação (provavelmente da instituição na qual o professor realizou sua formação acadêmica).

Do total dos 29 professores, 65,5% deles citaram algum autor que consideraram associado à teoria dos gêneros, sendo que 34,5% desse total não mencionaram autor algum, seja por não se lembrarem no momento em que respondiam ao questionário (45% desse total), seja porque optaram pela alternativa “b”, informando, assim, não associar nenhum autor específico a essa teoria (55%). Os professores que não mencionaram autor algum são, em sua maioria, das escolas A, B e C que possuem os quadros de magistério compostos pelos profissionais mais velhos, afastados há mais tempo do término da graduação em Letras e que estabeleceram contato com a teoria dos gêneros no âmbito da formação continuada em serviço.

No conjunto formado pelos professores que citaram o nome de algum autor, nota-se que o nome mais mencionado por eles foi o de Mikhail Bakhtin, aparecendo em 10 do total das 11 respostas que apresentaram o nome de algum autor associado à teoria dos gêneros. A prevalência da menção desse nome, além de poder ser considerada um indício da popularidade desse autor entre os docentes, pode ser associada a várias fontes de referência,

dentre elas, os documentos oficiais normatizadores do ensino de Língua Portuguesa¹⁰⁷ e à presença desse autor em publicações dirigidas aos professores¹⁰⁸, manuais do professor integrantes de livros didáticos de Língua Portuguesa, editais de concursos para professores de Português e, nos casos mais específicos, nas publicações acadêmicas que discutem a aplicação da noção de gênero ao ensino de Língua Portuguesa. Outro aspecto importante a ser ressaltado é que entre aqueles que mencionaram o nome de Bakhtin, encontram-se professores de diversas faixas etárias, destacando-se que a prevalência das citações do nome desse autor foi dos professores da escola E, que associaram aos estudos de pós-graduação seu contato com a teoria dos gêneros.

Do grupo composto pelas oito respostas que apresentaram nomes diversos de autores relacionados à teoria dos gêneros, destaca-se a dimensão aplicada dessa teoria revelada por quatro dessas respostas; os professores mencionaram nomes de autores literários e até de um autor de livros didáticos, como se pode ver na resposta do professor 7A que respondeu “não me lembro. Geralmente uso livros didáticos diversos como José de Nicola¹⁰⁹”. Os nomes de autores literários citados por esses professores foram: Luis Fernando Sabino, Fernando Sabino, Ana Maria Machado, Pedro Bandeira, Rubem Braga, Erico Veríssimo, Cecília Meireles, Machado de Assis, Rachel de Queiroz e Carlos Drummond de Andrade.

Durante a leitura e interpretação das respostas a essa pergunta, pode-se perceber que a maneira como a questão foi redigida pode ter contribuído para que esses professores compreendessem de uma forma mais ampla do que o previsto a associação entre o nome de autores e/ou pesquisadores e a teoria dos gêneros. O fato de não ter se especificado na questão que a associação pretendida pela pesquisadora inseria-se no contexto do conhecimento acadêmico, tornou a questão vaga no que dizia respeito a mencionar autores relacionados à teoria em questão. Assim, pode ter parecido a esses professores que correlacionar os autores literários com os quais eles trabalhavam em sala de aula ao abordar os gêneros produzidos por esses autores era uma maneira adequada de responder à pergunta proposta.

¹⁰⁷ Como explicitamos antes, na seção dedicada às referências bibliográficas tanto do PCN, como do CESP, é possível localizar duas obras desse autor: **Marxismo e Filosofia da Linguagem** (2006) e **Estética da Criação Verbal** (2003).

¹⁰⁸ Cita-se como exemplo a Revista **Nova Escola** (Editora Abril) de publicação voltada à divulgação científica educacional. Em busca realizada por meio de mecanismo disponível no endereço eletrônico dessa revista, foi possível localizar 55 números dessa publicação nos quais o nome de Bakhtin aparecia. Fonte: <<http://revistaescola.abril.com.br/template-busca.shtml?q=bakhtin>>. Acesso em nov./2010.

¹⁰⁹ José de Nicola é autor de livros didáticos desde 1984 pela Editora Scipione. Em uma busca no banco de títulos dessa editora disponível na internet, foi possível localizar dezoito títulos desse autor voltados ao ensino de Língua Portuguesa, específicos para a alfabetização, redação e literatura. Disponível em: <http://www.scipione.com.br/SitePages/ResultadoBusca.aspx?Exec=1>. Acesso em dez./2011.

O professor 2A, por exemplo, ao citar nomes de autores literários justificou a indicação desses nomes relacionando-os à série para a qual leciona, indicando, dessa forma, não só a influência do currículo revelada por meio da menção dos gêneros prescritos por esse documento, mas também a associação de autores a um determinado nível escolar: “visto que trabalho com 5^{as} séries, o gênero trabalhado é a narrativa¹¹⁰, procuro trabalhar crônicas de Fernando Sabino, Luis Fernando Veríssimo, narrativas de Ana Maria Machado, Pedro Bandeira, entre outros”.

Já o professor 5B revelou desconforto ao não se lembrar dos “estudiosos”, respondendo “Rubem Braga, Erico Veríssimo, Cecília Meireles, Fernando Sabino, chargistas em geral: **“não recordo-me agora, infelizmente, dos estudiosos, perdoe-me”**. A interpretação desse desconforto ou constrangimento revelados pelo fato de o professor desculpar-se por não se lembrar do nome dos estudiosos, relaciona-se às peculiaridades próprias da situação de pesquisa, tais como as discute Bordieu (1997; 2007). O fato de o pesquisador parecer aos olhos do sujeito de pesquisa o depositário de um conhecimento e/ou patrimônio que ele não possui, atribui à situação de pesquisa um caráter avaliatório em que o sujeito se acredita julgado pelo pesquisador na medida em que compartilha ou não dos mesmos valores de referência. Assim, o reconhecimento da dissimetria da situação de pesquisa em que, supostamente, o pesquisador é aquele que *detém* algo em oposição ao sujeito que seria aquele a quem *falta* algo, no caso desta pesquisa o conhecimento a respeito da teoria dos gêneros, revela-se na manifestação do professor 5B ao desculpar-se por não ser capaz de responder a uma questão cuja resposta, em seu ponto de vista, ele “deveria” saber. Além disso, é possível considerar que esse professor achasse que estava “desagradando” a pesquisadora, ou frustrando seus objetivos, ao não se lembrar do que ele considerava como a resposta correta ou a melhor resposta.

Respostas como as selecionadas aqui para exemplificação denotam uma relação com a teoria no âmbito aplicado. Os professores que citaram autores associados diretamente à uma prática pedagógica considerada coerente por esses professores com a mobilização da teoria dos gêneros em sala de aula, são, novamente, os professores das escolas cujo perfil dos docentes é formado por docentes mais velhos, que se formaram há bastante tempo e que conhecem a teoria dos gêneros por intermédio de ações formativas desenvolvidas no ambiente de trabalho, isto é, das escolas A, B e C.

¹¹⁰ Nota-se o entendimento do gênero a partir da noção de tipologia.

5.3 Bloco 2: Questões sobre a metodologia no contexto da teoria dos gêneros

5.3.1 Questão 04: Quais são as dificuldades que você encontra para trabalhar com os gêneros em sala de aula?

Dos 27 professores que responderam a essa questão, (63%) deles, distribuídos principalmente entre as escolas A e B, afirmaram possuir algum tipo de dificuldade em trabalhar com os gêneros, em oposição aos dez professores (37%) que assinalaram a opção “b: Não encontro dificuldades em trabalhar os gêneros em sala de aula”; entre os professores que afirmaram possuir algum tipo de dificuldade há representantes de todas as escolas, em especial, da escola A.

As respostas apresentadas pela maioria dos professores que admite possuir dificuldades permitiram que se vislumbrassem vários aspectos ligados à questão dos obstáculos de se trabalhar com os gêneros em sala de aula, na visão dos docentes. Esses aspectos puderam ser organizados de acordo com três categorias concebidas a partir da fonte de origem das dificuldades mencionadas pelos professores: a primeira categoria corresponde aos alunos; a segunda, aos professores; a última corresponde à localização da origem das dificuldades no próprio objeto de ensino, isto é, na noção de gênero. Essas categorias apontam para algumas questões discutidas por Tardif (2002) no tocante às relações estabelecidas pelos professores e seus saberes. Primeiramente, esse autor considera que não é possível estudar o conhecimento ou saber do professor de maneira isolada, como se esse conhecimento fosse uma categoria separada de outras realidades sociais e humanas com as quais os professores se relacionam. O conhecimento, nesse contexto de discussão, relaciona-se à identidade e à experiência dos professores, a sua história profissional, a sua forma de se relacionar com os alunos e com outros atores escolares, etc. Assim, a identificação da fonte de origem das dificuldades dos professores em trabalhar com os gêneros pode ser relacionada não só às percepções de que essas dificuldades ou obstáculos localizam-se no polo do sujeito, isto é, em

uma dimensão mais individual, mas também no polo do *outro*, ou seja, em uma dimensão mais social da relação professor-aluno com o conhecimento.

As respostas dos doze professores que puderam ser agrupadas na primeira categoria permitem inferir que a percepção de que as dificuldades enfrentadas por eles para trabalhar com os gêneros em sala de aula são provenientes dos alunos, tanto no que tange à maneira como esses professores se relacionam com eles, quanto no que se refere ao modo como esses alunos se relacionam com a escola e o que ela parece representar para esses alunos, na visão dos professores. Respostas como a do professor 5C que relata que sua maior dificuldade “está sendo o desinteresse dos alunos que conversam muito” ou ainda como a do professor 2D que afirmou que “devido ao mundo tecnológico em que nos dispomos nos dias de hoje, falta um pouco de interesse para o aluno” revelam que esses professores parecem não se reconhecer como parte do processo de ensino e aprendizagem, pois o desinteresse manifestado pelo aluno não é associado à atuação do professor. Percebe-se que o fator “interesse” não aparece vinculado à metodologia utilizada pelo professor ou ao desenvolvimento da aula, pois é entendido como uma postura particular do aluno manifestada em classe. Em quatro das respostas lidas, a questão do “interesse” que os alunos, segundo esses professores, não possuem pela escola ou pelos estudos, de forma geral, foi citada por eles como um fator de dificuldade para o trabalho com os gêneros, localizando, dessa forma, unilateralmente a fonte dessa dificuldade no *outro*.

Dificuldades apresentadas pelos alunos quanto à aprendizagem também foram apontadas por alguns docentes como obstáculo para o trabalho com os gêneros em sala de aula. O professor 3B respondeu que as dificuldades por ele enfrentadas são decorrentes “muitas vezes pela resistência (barreira) criada **pelos alunos**, na dificuldade de leitura e produção escrita”. Retomando a questão do desinteresse associada à dificuldade, a resposta do professor 4D aponta para a mesma direção, pois afirma que as dificuldades são decorrentes da “dificuldade de aprendizagem/falta de interesse **dos alunos**”. É possível inferir do conjunto das respostas que identificam nos alunos a origem das dificuldades, que os professores parecem associar ações, posturas e sentimentos negativos aos alunos, pois, de acordo com essa forma de interpretação dos problemas em sala de aula são eles que acabam não realizando as tarefas propostas” (5D), “não possuem conhecimentos prévios” (1D) e “criam resistência/barreira” (3B). As respostas desses professores permitem vislumbrar indícios de uma percepção da relação didática escolar que parece desconsiderar que, como relação entre

seres humanos, a relação didática se dá entre sujeitos, isto é, no âmbito do relacionamento construído pelos pares dessa relação.

A leitura das respostas dos professores que atribuíam a responsabilidade aos alunos pela dificuldade que eles [os professores] possuem para trabalhar com os gêneros possibilitou a inferência de que mesmo situando no *outro* o problema, alguns professores deixaram transparecer em suas respostas que as dificuldades não são somente dos alunos, mas também deles. São exemplares dessa percepção da dificuldade situada tanto no âmbito da atuação do aluno, mas também na do professor, respostas do tipo: “a dificuldade maior é **fazer** com que o aluno distinga suas características básicas” (3A); “as maiores dificuldades que encontro é **fazer** os alunos prestarem atenção às aulas expositivas” (5A); “é difícil **mostrar** a diferença para o aluno, pois eles consideram todos como uma narrativa” (6A). Outra resposta que ilustra a dificuldade sentida pelo docente: “Muitas vezes um gênero é muito semelhante ao outro e é **difícil explicar isso** ao aluno” (2B). Entendidas no contexto da relação do professor com o conhecimento a partir da natureza social dessa relação, essas respostas denotam a existência de uma relação entre sujeitos, uma vez que permitem inferir que o trabalho com determinados conteúdos não pode ser discutido unicamente no âmbito das relações dos alunos com a aula, com o professor ou a com a escola, mas também no contexto da atuação do professor em interação com o conteúdo e com os alunos.

Essas respostas aludem à dificuldade dos professores para mobilizar a noção de gênero no âmbito metodológico, pois reconhecem na ação do professor a origem dos obstáculos encontrados para que os alunos aprendam. Se os professores afirmam que é difícil “fazer”, “mostrar”, “explicar” os objetos de ensino aos alunos, é possível inferir que esses professores são capazes de perceber que não se encontram totalmente preparados para lidar com os gêneros – enquanto objeto de ensino – em sala de aula, apesar do consenso de que o ensino e aprendizagem de língua materna devam partir deles para desenvolver as capacidades discursivas dos alunos tal como postulam os documentos oficiais normatizadores do ensino de Língua Portuguesa citados neste trabalho.

Em algumas respostas foi possível inferir que a dificuldade enfrentada pelos docentes pode se relacionar ao objeto em debate, isto é, com a própria noção de gênero, por exemplo: o professor 3C respondeu que a dificuldade se encontra “[na] linguagem usada em cada gênero”; o professor 5B localiza a dificuldade “algumas vezes com **o próprio conceito de alguns gêneros**, por exemplo, a crônica, conto; há uma grande semelhança em alguns

aspectos”. A dificuldade encontrada por esses professores pode ser compreendida no contexto da exterioridade, pois se localiza, assim como nas respostas em que a origem da dificuldade é o aluno, no outro dessa vez representado pelo objeto, no caso a teoria dos gêneros. Pode-se inferir que identificar no objeto de conhecimento a dificuldade em abordá-lo em sala de aula denota que esses professores parecem estabelecer uma relação distanciada entre eles, enquanto sujeitos, e o conhecimento, enquanto objeto, como se a dificuldade fosse algo intrínseco à noção de gênero e não fosse influenciada pelas diferentes maneiras que os sujeitos se apropriam desse objeto do conhecimento.

Por fim, em uma leitura global das repostas foi possível notar um aspecto recorrente nas respostas dos professores no que tange à metodologia empregada por eles para o trabalho com o gênero em sala de aula: os imperativos da classificação e identificação das características do gênero sem alusão ao trabalho com aspectos próprios da situação de produção, circulação e recepção desses gêneros em sociedade. Nesse sentido, destacam-se nessas respostas a alusão aos termos: discriminação, distinção, identificação e categorização: “a dificuldade é fazer com que os alunos **distingam** suas características básicas” (3A); “fazer o aluno perceber **a diferença** entre uma narrativa e um relato ou crônica, etc.” (4A)¹¹¹; “é difícil mostrar **a diferença** para o aluno pois eles consideram todos como uma narrativa” (6A); “inicialmente **caracterizar os diferentes modelos** para os alunos que não possuem conhecimentos prévios” (1D).

O conjunto das respostas apresentadas permite a elaboração de uma hipótese a respeito da articulação entre o conceito que esses professores possuem a respeito do gênero e suas práticas pedagógicas. A ênfase atribuída pelos professores às ações de identificação de características, à comparação entre diferentes gêneros e à classificação dos gêneros em conjuntos, parece revelar que a metodologia que empregam em sala de aula para tratar dos gêneros é orientada por uma perspectiva mais textual do que propriamente discursiva. O entendimento dessa perspectiva relaciona-se com três aspectos da discussão: com a noção de “resíduo” (Geraldi, 1997) de perspectivas e práticas pedagógicas relacionadas aos paradigmas mais tradicionais de ensino de Língua Portuguesa sustentados pela concepção da língua como *sistema*; com a percepção de que esses professores parecem considerar a abordagem dos gêneros a partir de uma *representação* que eles fazem a respeito dessa abordagem e com a

¹¹¹ O termo *narrativa* se refere à tipologia que apresenta, por exemplo, o gênero *relato*. Não fica definido com clareza o que vem a ser o *tipo* e/ou o *gênero*.

discussão proposta por alguns autores a respeito das implicações retidas no uso do termo gêneros textuais *versus* gêneros discursivos.

Considerando-se que o ensino de Língua Portuguesa no Brasil esteve tradicionalmente relacionado ao estudo da gramática e à prática de exercícios de identificação de regularidades e aplicação de regras (Bezerra, 2005), a abordagem de caráter mais textual dos gêneros em sala de aula pode ser um indício da permanência dessas práticas exercidas agora no contexto da vigência de um novo paradigma de ensino de Língua Portuguesa. Assim, velhas práticas parecem encontrar lugar na aplicação do novo em sala de aula, sem que isso implique, necessariamente, em alteração da concepção de língua dos professores. A concepção de língua como interação entre sujeitos em contexto determinados de uso parece, dessa forma, ficar obscurecida pela concepção da língua que continua a ser entendida como um sistema de regras postas em práticas por seus sujeitos falantes, possibilitando, dessa forma, a aplicação de metodologias cristalizadas de abordagem dos conteúdos, sem se perceber que novos são os objetos de ensino.

A teoria das representações sociais originou-se na Europa por Serge Moscovici (1961)¹¹² com a publicação da obra *La Psychanalyse: Son image et son public* na qual estudou as representações no campo da Psicanálise. De acordo com os princípios gerais dessa teoria, as pessoas, frente ao mundo dos “objetos, pessoas, acontecimentos e ideias” (Jodelet, 2001, p.17) procuram dar sentido, nomear e definir diferentes aspectos relacionados ao mundo para tomar decisões, comportar-se, identificar e resolver problemas. Nesse processo, formas de conhecimento são socialmente elaboradas pelos sujeitos que procuram (re)construir a realidade que os liga aos objetos, que podem ser de natureza social, material ou ideal; essas formas de lidar com o mundo são as *representações sociais*. De acordo com Jodelet (1984) apoiada em Moscovici (1976), podem ser formadas através dos processos de objetivação e ancoragem. Por meio do processo de *objetivação*, o sujeito dá uma forma específica a um determinado conhecimento tornando-o, dessa forma, um objeto concreto; posteriormente, por meio da *ancoragem* o sujeito integra essa forma específica a um sistema de pensamento preexistente realizando, assim, a finalidade última da representação social que é transformar o *não familiar em familiar* (Moscovici, 1984).

¹¹² Farr (1994) explica que a elaboração dessa teoria não se deu em um “vazio cultural”, pois Moscovici apoiou-se nos fundadores das Ciências Sociais na França, especialmente, Émile Durkheim.

Assim, as respostas dos professores, que revelam em suas repostas uma percepção da abordagem didática dos gêneros associada às práticas mais cristalizadas no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, permitem inferir que esses professores construíram uma espécie de representação sobre como trabalhar com os gêneros em sala de aula.

Além da compreensão da presença de práticas cristalizadas de ensino de língua associadas a novos paradigmas no âmbito da interpretação dessas práticas como “resíduo” (Geraldi, 1997) e como representação social, é possível contemplar a perspectiva de considerar essas práticas como associadas ao debate acerca das distinções existentes entre os termos *gênero textual* e *gênero discursivo* (Rojo, 2005).

No âmbito dessas discussões, a percepção da existência de uma abordagem de caráter mais textual dos gêneros em sala de aula relaciona-se à distinção, estabelecida por alguns autores, especialmente Rojo (2005), entre as denominações *gênero discursivo* e *gênero textual* e as respectivas metodologias que podem ser associadas ao uso de cada expressão. Nemi (2007) aponta que poucos autores justificam sua opção por uma ou outra terminologia, utilizando, não raro, as duas expressões como equivalentes, indistintas e intercambiáveis. Além de Rojo (2005), Figueiredo (2005), Barbosa (2001) e Bonini (2001) discutem a problemática das diferentes nomenclaturas, associando a cada uma delas específicas abordagens metodológicas do gênero em sala de aula.

A distinção entre as expressões relaciona-se com o fato de que cada uma delas implicaria em determinado tratamento do texto em sala de aula, não sendo, portanto, utilizar os diferentes termos indistintamente. A abordagem discursiva dos gêneros procura recuperar no tratamento didático dos textos os parâmetros enunciativos que orientaram a produção, circulação e recepção desses gêneros em situações concretas, responsáveis, por sua vez, pela constituição de aspectos específicos relacionados ao tema, estilo e estrutura composicional. Essa forma de abordagem dos gêneros não desconsidera a materialidade linguística do texto, mas propõe outra ordem metodológica de análise textual que parte da situação social de comunicação (e de seus parâmetros orientadores da produção dos enunciados) para as formas linguísticas relevantes. Nesse sentido, uma abordagem discursiva do gênero busca evidenciar as instâncias sociais ao remeter aos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa que servirá de base para o estudo das marcas linguísticas presentes no gênero, as quais se relacionam com suas condições de produção, circulação e recepção.

Na abordagem de caráter mais textual dos gêneros são destacadas suas regularidades decorrentes das formas fixas da língua em um processo de descrição paralela dos textos que poderá culminar, ou não, no estabelecimento de relações dessas regularidades com os aspectos sociais da comunicação. O gênero, nessa perspectiva, é definido a partir de seu “lugar” em relação aos vários textos que compartilham com ele características formais que permitem agrupá-los em uma mesma tipologia (Rojo, 2005; Bonini 2001).

As diferentes abordagens do gênero constituiriam, no contexto das discussões sobre diferentes significados para diferentes terminologias, distintos objetos de ensino, portanto entradas específicas dos gêneros em sala de aula de acordo com a abordagem escolhida. Resumindo: o estudo de um dado gênero orientado por uma perspectiva mais textual terá como preocupação principal a descrição de suas propriedades e formas composicionais no âmbito da comparação com outros exemplares desse gênero, tendo em vista a constituição de um padrão estrutural. O trabalho com o gênero sob uma perspectiva mais discursiva partirá, por sua vez, do estudo dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa que produziu determinado gênero em relação aos aspectos linguísticos nele presentes, que são fruto desses aspectos.

A partir do que responderam os professores, parece prevalecer entre eles uma abordagem mais textual dos gêneros em sala de aula, independente da terminologia empregada pelos professores no âmbito da enunciação. Essa abordagem mais textual aparece, em alguns casos, identificada com a tradição do ensino de Língua Portuguesa em sua perspectiva mais prescritiva, pois a busca pela sistematização de características presentes nos textos que permitem identificá-lo entre o universo de outros textos retoma, de certa forma, o ensino de gramática normativa em que se ensinava um conjunto de regras que deveria ser seguido, além de exercer a análise das orações a partir da identificação de seus elementos constituintes e de suas respectivas funções.

Considerar diferentes perspectivas de interpretação da existência de práticas tradicionais de ensino de língua nas salas de aula no contexto de hegemonia do paradigma dos gêneros discursivos busca evitar uma leitura restrita das causas dessa existência que, geralmente, identifica na figura do professor a fonte de resistência e recusa ao *novo* no âmbito de uma formação deficitária ou mesmo de descompromisso com o ensino.

5.3.2 Questão 07: Quais são os gêneros que você mais utiliza nas séries para as quais leciona?

Antes da análise das repostas dos professores, faz-se necessário abordar alguns elementos condicionantes da questão da seleção de gêneros para serem trabalhados em sala de aula segundo os documentos oficiais que normatizam o ensino de Língua Portuguesa.

Em se tratando da seleção dos gêneros a serem trabalhados em sala de aula, os PCN (Brasil, 1998) não ignoram a impossibilidade de a escola tratar de todos os gêneros existentes, visto que eles são infinitos em razão do número de esferas de atividade humana com as quais se relacionam. Sendo assim, esse documento estabelece que o ensino de Língua Portuguesa na escola deva privilegiar os textos próprios das esferas públicas de uso da linguagem, tendo em vista o favorecimento da reflexão crítica, o exercício de formas mais elaboradas e abstratas de pensamento e a fruição estética (Brasil, 1998, p.24). A partir desses critérios foram priorizados por esse documento oficial os gêneros “cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, comumente presentes no universo escolar¹¹³ (Brasil, 1998, p.53)”.

No âmbito das diretrizes estaduais para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas, o texto do CESP (2010) não discute os critérios de seleção dos gêneros indicados para cada série, optando por apresentar um quadro de conteúdos e habilidades em Língua Portuguesa que indica uma tipologia para cada série e os gêneros pertencentes a esta tipologia que deverão ser objeto de estudo ao longo dos quatro bimestres de cada ano letivo. Em cada ano, com poucas exceções, é previsto o estudo de dois gêneros pertencentes à tipologia estudada, assim distribuídos para o Ensino Fundamental (São Paulo, 2010, p.44-75):

- quinta série/sexto ano (tipologia narrativa): crônica narrativa e letra de música;
- sexta série/sétimo ano (tipologia relatar): relato oral, relato autobiográfico, relato de experiência científica e notícia;

¹¹³ Essa não é a única possibilidade para o agrupamento dos gêneros. Dolz e Schneuwly (2004) propõem um agrupamento de gêneros baseado no domínio social da comunicação a que os gêneros pertencem, nas capacidades de linguagem envolvidas na produção e compreensão desses gêneros e em sua tipologia geral. Dessa forma são propostos cinco agrupamentos assim definidos: gêneros da ordem do narrar, do relatar, do argumentar, do expor e do instruir.

- sétima série/oitavo ano (tipologia prescritiva): regra de jogos, anúncio publicitário;
- oitava série/nono ano (tipologias argumentativa e expositiva): artigo de opinião e carta do leitor.

Nota-se, nas respostas dos professores, que a configuração do conjunto dos gêneros citados, à exceção do que ocorreu nas respostas dos professores que lecionam na sexta série/sétimo ano, parece atender a dois princípios: a contemplação dos gêneros indicados pelo CESP para cada ano e a necessidade de observação da diversidade de gêneros apresentados aos alunos durante o ano letivo. Isso pode ser notado na quinta série/sesto ano, sétima série/oitavo ano e na oitava série/nono ano do Ensino Fundamental. É possível perceber ainda algumas regularidades quanto à seleção dos gêneros utilizados em sala de aula. À exceção da sexta série/sétimo ano, todos os professores que lecionavam para as demais séries do Ensino Fundamental à época da pesquisa citaram em suas respostas gêneros que pertenciam às tipologias indicadas pelo CESP para estudo em cada série. Porém, pode-se constatar que, apesar de o CESP indicar dois gêneros para estudo e análise em cada série, apenas um deles é selecionado para estudo pelos professores para trabalho durante o ano letivo em associação com outros gêneros, relacionados ou não, à tipologia indicada para a série com a qual trabalha o professor.

A tabela abaixo apresenta uma síntese da prevalência dos gêneros por série a partir das repostas dos professores:

| TABELA 6: Tabela comparativa - Série/ Prevalência dos gêneros | | | | |
|--|--------------------------------------|---|---|---|
| <i>Série/Ano</i> | <i>Gêneros indicados pelo CESP</i> | <i>Gêneros prevalentes nas repostas</i> | <i>Outros gêneros utilizados pelos professores</i> | <i>Gêneros indicados pelo CESP, mas pouco contemplados nas repostas dos professores</i> |
| 5 ^a /6 ^o | Crônica narrativa e letra de música. | Crônica. | Poemas, contos de fada, histórias em quadrinhos, fábulas, contos, fragmentos de romances. | Letra de música. |

Continuação.

| | | | | |
|------------------------------------|--|-----------------------|---|----------------------------------|
| 6 ^a / 7 ^o | Relato oral, relato autobiográfico, relato de experiência e notícia. | Crônicas e contos. | Poemas, reportagens e outros indicados pela tipologia como “prescritivo” e “argumentativo”. | Relatos e notícias. |
| 7 ^a / 8 ^o | Regra de jogos e anúncio publicitário. | Anúncio publicitário. | Receita médica, receita culinária, contos, poemas, crônicas, reportagem. | Regras de jogos ¹¹⁴ . |
| 8 ^a / 9 ^o | Artigo de opinião e carta do leitor. | Artigo de opinião. | Romance, crônica argumentativa, contos, dissertação, poema, reportagem, cartas, e-mail, resenhas, propaganda. | Carta do leitor. |

Tabela 6 - Tabela comparativa: série e prevalência dos gêneros

No que tange aos gêneros mais utilizados pelos professores que lecionavam para a sexta série/sétimo ano pode-se constatar um afastamento entre a orientação do CESP e a prática dos professores, em direção oposta ao que ocorreu nas demais séries. Como exemplos de gêneros da tipologia relatar indicada para essa série, o CESP seleciona para estudo os gêneros relato oral, relato autobiográfico, relato de experiências e a notícia. Dos dez professores que ministravam aulas para a sexta série apenas três deles mencionaram algum gênero ligado à tipologia indicada pelo currículo para estudo nessa série. Todos os demais citaram outros gêneros que, em sua maioria, inserem-se na tipologia narrar, estudada, em teoria, na série anterior¹¹⁵.

Resumindo, o levantamento realizado permitiu que se constatasse que os professores tendem a priorizar um dos gêneros indicados pelo CESP para estudo e contemplar a abordagem de vários outros gêneros ao longo do ano letivo. Além disso, pode-se verificar que a oferta de gêneros promovida pelo professor relaciona-se com a tipologia indicada para estudo pelo Currículo, privilegiando aqueles que nela se inserem. Fazendo um paralelo entre a história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil e a forma como os professores parecem lidar com a problemática da seleção de gêneros para estudo, na época em que o ensino de

¹¹⁴ Destaca-se que o gênero “regras de jogos”, apesar de indicado no texto do CESP não é contemplado por situação de aprendizagem alguma presente nos Cadernos do Aluno do sétimo ano/sexta série, ao contrário dos gêneros receita médica e receita culinária presentes nesse material de apoio.

¹¹⁵ Relacionando os gêneros indicados pelo CESP e o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento do Estado de São Paulo) realizado anualmente pelos alunos da 6^a, 8^a séries do Ensino Fundamental e 3^o ano do Ensino Médio, nota-se que a única série em que o gênero solicitado pelo exame não corresponde a nenhum dos gêneros indicados pelo próprio CESP para estudo é exatamente a 6^a série; nesse caso, a tipologia relatar não é contemplada pelo SARESP que solicitou, no ano de 2011, a produção textual de uma narrativa de aventura.

Língua Portuguesa esteve orientado pelo quadro conceitual das teorias da comunicação (década de 1970, início dos anos 1980), a língua era vista como instrumento de comunicação e não mais como sistema de acordo com o paradigma de ensino anterior a essa época. Se, antes, a concepção de bom usuário da língua era medida pelo grau de aproximação que esse usuário estabelecia com os modelos considerados adequados de uso da língua, nesse novo paradigma é a capacidade de codificar e decodificar mensagens, no contexto de um ensino mais pragmático da língua, que determina seu domínio. Assim, a oferta de textos aos alunos, testemunhada pelos manuais didáticos (Soares, 1998), contempla uma grande diversidade de textos que incluem exemplares das esferas jornalística e publicitária, cartazes, charges e histórias em quadrinhos. Professores cuja experiência profissional pode ser localizada no período de vigência desse paradigma podem revelar, em sua metodologia atual de seleção de gêneros, práticas relacionadas ao paradigma vigente (ao contemplar gêneros previstos pelo currículo), mas também práticas associadas aos paradigmas anteriores de ensino de língua ao fazer da diversidade de gêneros em sala de aula um dos critérios de sua seleção.

Além disso, a questão da diversidade, evidente na constituição da oferta de diferentes gêneros pelos professores (no âmbito da indicação do CESP) presente também nas repostas à questão 01, pode ser relacionada ao destaque que alguns documentos oficiais atribuem à necessidade de se contemplar em sala de aula o maior número possível de gêneros.

Nos PCN (Brasil, 1998), as orientações específicas para o tratamento didático dos conteúdos englobam a diversidade textual em sala de aula no âmbito dos sucessivos aprofundamentos que cada objeto de ensino deve sofrer no processo de ensino e aprendizagem:

Além dos novos conteúdos a serem apresentados, **a frequência a diferentes textos de diferentes gêneros é essencial** para que o aluno construa os diversos conceitos e procedimentos envolvidos na recepção e produção de cada um deles [Ênfase adicionada] (Brasil, 1998, p.66).

No CESP (São Paulo, 2010), o destaque dado à questão da diversidade textual em sala de aula é revelado por meio do estabelecimento de uma associação entre o grau de letramento e a quantidade de textos à qual o sujeito tem acesso. É possível entrever, na afirmação

presente no documento de que “o nível de letramento é determinado pela variedade de gêneros textuais com os quais a criança e o adulto conseguem interagir” (São Paulo, 2010, p.31), o estabelecimento de uma relação direta entre quantidade e qualidade. Em outras palavras, quanto mais gêneros, maior letramento. Portanto, a questão da diversidade atrelada não só ao conceito de gênero, mas aos critérios de seleção dos textos em sala de aula além de encontrarem respaldo nos documentos oficiais, são por eles enfatizados.

5.3.3 Questão 08: Para que você utiliza os gêneros em seu trabalho em sala de aula?

De maneira geral, o que se pode notar no conjunto das respostas é o fato de a maioria delas não apresentar indícios que permitam supor que os professores reconheçam no gênero – seu objeto de ensino, de acordo com o paradigma vigente na atualidade – as motivações que justificam sua presença em sala de aula ou mesmo que estabeleçam as finalidades da abordagem desse objeto. Schneuwly (2010) propõe a tese de que o “gênero é um instrumento”. Essa tese, concebida no contexto do interacionismo¹¹⁶, postula que o gênero seja parte de uma tríade composta pelo sujeito e pelo objeto no âmbito da atividade discursiva, localizando-se entre o indivíduo agente e o objeto ou situação na qual ele age. Como um instrumento, o gênero é algo socialmente elaborado, fruto das experiências acumuladas pelas gerações que as transmitem e expandem; só é eficaz se for apropriado pelo sujeito que constrói esquemas de utilização desse instrumento que definem as ações que são possíveis de se realizar com e por meio dele. As discussões realizadas por Schneuwly *et al.* (2004) levam em consideração as reflexões realizadas por Bakhtin e Volochínov (2006) ao destacar os elementos centrais da definição bakhtiniana de gênero: a existência de uma base de orientação para uma ação discursiva, a escolha do gênero em virtude dessa base e a relativa estabilidade do gênero, mesmo sendo abertos à mudança. O gênero é um instrumento, “megainstrumento”, que permite ao indivíduo agir eficazmente em uma dada situação de comunicação.

¹¹⁶ Referido neste trecho a partir das considerações de Dolz e Schneuwly (2004) a respeito das discussões do campo da didática do francês língua materna. Nesse contexto, esse interacionismo chamado de “social” pelos autores convoca para o debate a consideração de que as relações humanas são sempre mediadas por objetos do mundo cultural.

Entre as potencialidades associadas ao ensino de Língua Portuguesa a partir da perspectiva da utilização desse instrumento - o gênero-, Pompílio *et al.* (2000) destacam que o desenvolvimento da noção de gênero em sala de aula possibilita ao aluno compreender que o processo de escrita não se restringe, por exemplo, ao uso correto da gramática e da ortografia ou à manutenção da sequência temporal em um texto. Noções como essas encontram seu lugar no ensino tradicional da escrita, mas não permitem um efetivo domínio dela fora da escola, pois não abordam o gênero da perspectiva de sua função e funcionamento na sociedade. Convocar a noção de gênero discursivo como orientadora das práticas pedagógicas em Língua Portuguesa implica, entre outros fatores, o contato com realizações linguísticas concretas produzidas por sujeitos historicamente situados no contexto de uma nova perspectiva sobre a linguagem. O ensino de Língua Portuguesa considerado “tradicional” era baseado, entre outros pontos associados à prescrição de normas, no uso do texto como pretexto para as atividades gramaticais em um movimento de perseguição a um modelo linguístico considerado ideal. Essa forma de abordar os textos não partia da realidade da interação verbal, partindo de abstrações e idealizações padronizadas a respeito do falar e do escrever bem. Nesse âmbito, o ensino de Língua Portuguesa orientado pela noção de gênero discursivo oferece amplas possibilidades de contato com produções textuais autênticas que são o resultado do agir discursivo dos sujeitos nas diversas situações de comunicação na sociedade.

Nota-se nas respostas dos professores a ênfase que muitos atribuíram a uma suposta relação entre o uso dos gêneros e o *clima*, por assim dizer, estabelecido entre o professor e os alunos em sala de aula; dizendo de outra forma, para esses professores o uso dos gêneros em sala de aula influencia a qualidade da interação entre os professores e alunos e entre os alunos e a aula de Língua Portuguesa. A percepção do gênero como uma estratégia de interação (e não como um conteúdo de ensino) pode ser inferida em respostas como: a do professor 1A que afirma utilizar os gêneros “para tornar a aula mais agradável”, a do professor 4A que considera que o uso dos gêneros em sala de aula serve para “deixar mais atraente, minhas aulas...”, ou ainda, como afirma o professor 1C, para quem o uso dos gêneros se presta a “dinamizar as aulas”. Respostas como essas ilustram que o gênero, para esses professores, desempenha um papel secundário, uma vez que, ao invés de a ser alçado à condição de objeto de ensino, é percebido como um meio para se alcançar uma determinada atmosfera em sala de aula; um material do qual se dispõe para atingir outros objetivos não relacionados especificamente ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Outros professores reconhecem no uso dos gêneros a possibilidade de contemplar em sala de aula a diversidade textual. Nesse sentido, o uso dos gêneros tem por finalidade proporcionar “acesso e conhecimento sobre a **diversidade encontrada em todos tipos de leitura...**” (7B), “promover o **conhecimento da diversidade**” (3E), “deixar mais atraente, minhas aulas, com essa **diversidade de textos**” (4A). Em que se pese que a tipologia tradicional dos textos escolares restrinja-se aos textos exemplares das categorias descrição, narração e dissertação, é possível perceber que falas como essas indicam que o trabalho com os gêneros, da perspectiva desses professores, pressuponha a contemplação da heterogeneidade de manifestações linguísticas (própria dos gêneros e não dos tipos). O tratamento da heterogeneidade textual em sala de aula foi evidenciado também no conjunto das respostas à questão 7, em que os professores mencionavam os gêneros que eram trabalhados nas séries para as quais lecionavam. Se, por um lado, o reconhecimento, por parte desses professores, da multiplicidade inerente à noção de gênero parece situar-se, provavelmente, no âmbito da exposição dos alunos a diferentes exemplos de textos, à maneira de um almanaque de gêneros, podendo não partir de uma concepção enunciativa da linguagem que relacione a existência dos gêneros à diversidade dos campos de atividade humana que os originam; por outro, reconhece-se que a preocupação desses professores em abordar a diversidade de gêneros em sala de aula está em sintonia com as orientações curriculares que destacam a necessidade de estabelecer contato com o maior número possível de gêneros, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos.

Outra finalidade recorrente do uso dos gêneros em sala de aula identifica-se com o uso do gênero como pretexto para a realização de outras práticas de ensino mais consolidadas. Algumas respostas deixam transparecer que o gênero não é entendido como um conteúdo de ensino explorado em sala de aula para haver o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos, mas como um pretexto para aplicação de regras gramaticais, trabalho com o léxico ou, ainda, para a reflexão sobre os temas que porventura possam veicular. Nesse contexto, o gênero é utilizado em sala de aula “para aplicar a leitura, interpretações, discussão, ortografia, linguística e principalmente produções individuais/e ou grupo” (5B); para “reflexão sobre a vida. Ampliação de vocabulário” (4C); “para que o aluno consiga formar opinião própria para determinados assuntos, inferir informações, usar conectivos adequados ao gênero...” (4D). O gênero, nessa abordagem, é tomado como objeto de *uso*, não de ensino. Um material ao qual se recorre para propiciar ações como atos de leitura, de produção, de análise linguística sem que haja espaço para o ensino sistemático do gênero

(Rojo; Cordeiro, 2004), como se depreende de respostas que indicam como objetivos do uso do gênero em sala de aula fazer com que “os educandos saibam opinar, expressar-se” (1C) ou “para que o aluno possa dominar a leitura e escrita” (3A). Essas abordagens do gênero em sala de aula fornecem indícios do processo, presente em outras respostas, de apropriação do paradigma dos gêneros pelos professores no contexto da noção de “resíduo” (Geraldini, 1997) presente nas metodologias associadas aos antigos paradigmas de ensino de língua e no processo de *ancoragem*, tal como discutido no campo das representações sociais. Nesse sentido, os professores manejam um novo objeto de ensino – o gênero – fazendo uso de práticas inseridas nos quadros conceituais associados ao ensino considerado tradicional de Língua Portuguesa. Além disso, nota-se que, ao incorporar esse novo conteúdo de ensino aos outros objetos de ensino que foram privilegiados de acordo com paradigmas outrora vigentes, esses professores constroem suas representações acerca do que seja ensinar Língua Portuguesa a partir dos paradigmas dos gêneros discursivos.

Apenas três (03) das 29 respostas permitiram que se vislumbrasse que o ensino de Língua Portuguesa orientado pela perspectiva dos gêneros é percebido pelos professores como uma oportunidade de trabalho com manifestações discursivas concretas relacionadas às esferas sociais de atividade humana; nesse sentido o estudo do gênero em sala de aula pode ser associado às práticas sociais de referência que os originaram. Respostas que correspondem a essa percepção das finalidades do ensino orientado pela noção de gênero justificam seu uso em sala de aula “para o aluno compreender que existem diferentes tipos e que estes estão relacionados com situações vivenciadas em nosso dia a dia (7A)”; “para que o aluno perceba que em sala de aula está desenvolvendo conteúdos que fazem parte de sua vida, com os quais ele tem contato diariamente” (6B); “para [...] que ele [o aluno] entenda o quanto nossa vida está rodeada por gêneros mesmo quando não sabemos” (5C).

No quadro geral delineado pela ênfase atribuída pelos professores às finalidades do uso dos gêneros em sala de aula não relacionadas propriamente com as potencialidades próprias a essa utilização, percebe-se que o conhecimento dos professores a respeito dos gêneros e o manejo desse conhecimento em sala de aula dialogam com o fato de que a docência é exercida por seres humanos para seres humanos. Isto é, as relações de ensino e aprendizagem e dos sujeitos com o conhecimento não podem ser discutidas a partir da correlação direta com pressupostos mobilizados em outras formas de organização do trabalho, como as industriais, por exemplo. As marcas da interação humana na relação didática transparecem no âmbito da interação dos professores com o conhecimento ao trazerem à tona

relações entre o que ensinam, como ensinam e para que ensinam, levando em consideração não só o conhecimento como entidade supostamente autônoma, mas também as relações entre os sujeitos implicados no processo de ensino e aprendizagem. Assim, o conhecimento dos professores a respeito da teoria dos gêneros é resultado da trajetória particular desses professores no que tange à formação profissional e ao exercício do magistério no âmbito de contextos sociais diversos.

5.3.4 Questão 09: Por que você utiliza os gêneros em seu trabalho em sala de aula?

A justificativa para o uso dos gêneros em sala de aula associada à demanda oficial materializada sob a forma de currículo prevaleceu sobre outras explicações para o porquê de se trabalhar com os gêneros. Reconhecido como conteúdo de ensino, o uso do gênero em sala parece ser compreendido para maior parte dos professores a partir da obrigatoriedade da indicação presente nos documentos oficiais. De maneira explícita, as respostas dos professores que identificaram no currículo – aqui entendido como documento oficial normatizador das práticas pedagógicas – a razão principal de utilizarem o gênero em sala de aula sinalizam que o texto desse tipo de documento é percebido como uma prescrição a ser seguida, obedecida. Os professores que assim parecem entender o currículo afirmam que utilizam os gêneros em sala de aula porque “faz parte do currículo [...]” (2A); “porque a proposta do governo é justamente essa” (2B); “porque vem no material proposto e também porque já faz parte dos conteúdos de Língua Portuguesa no que diz respeito à leitura” (4B); “porque está de acordo com a Proposta Curricular” (2C), ou ainda, porque faz parte do “currículo das séries [...]” (5D). A identificação do uso dos gêneros em sala de aula com o caráter prescritivo do documento oficial pode ser entendida não só no âmbito da concepção que esses professores parecem fazer do currículo, mas também no contexto do papel atribuído a esse dispositivo na organização do ensino. O currículo parece ser compreendido por esses professores como um rol de conteúdos que se restringe à configuração do *que* se ensina, sem que se discuta o *como* ou para *que* com o qual não se dialoga.

Essa ausência de diálogo pode ser compreendida no âmbito das formas de organização escolar, que atribuem ao currículo um papel central nas discussões a respeito do

planejamento e avaliação. Especialmente no caso do CESP, a relação entre currículo e SARESP é explicitada pela Secretaria de Educação no documento “Matrizes de referência para avaliação – documento básico; Ensino Fundamental e Médio”¹¹⁷. De acordo com esse documento, a elaboração do CESP procurou atender, entre outros fatores, à necessidade de estabelecimento de um currículo mínimo comum a todas as escolas da rede pública estadual de ensino, o qual passaria a apresentar a indicação explícita das bases de conhecimento, competências e habilidades passíveis de serem avaliadas ao final de cada série/ano e ciclo; essas bases, por sua vez, constituem as matrizes de avaliação na qual o SARESP (desde sua reformulação em 2007 a partir da constituição da Proposta Curricular que deu origem ao CESP) é baseado. Nesse sentido, os professores *precisam seguir* o CESP, uma vez que é a partir dele (e de outras referências, como os PCN) que seus alunos serão avaliados. Além disso, destaca-se que os resultados obtidos por meio dessa avaliação em larga escala também exercem seus efeitos no processo de pagamento de bônus às escolas que melhoram seu desempenho no intervalo de uma avaliação para outra. Portanto, o fato de a maioria dos professores atrelar à demanda oficial o fato de utilizarem os gêneros em sala de aula pode ser compreendido no contexto mais amplo de discussão que envolve concepções sobre o currículo, papel por ele desempenhado na organização escolar e no processo de avaliação em larga escala e às políticas públicas de incentivo à carreira do magistério. Por um lado, essa forma de justificar o uso dos gêneros pode ser considerada extrínseca ao professor, na medida em que convoca influências externas para o contexto de tomada de decisão sobre os conteúdos a serem trabalhados, mas, por outro, no contexto das práticas reais de ensino não se desconsidera as maneiras particulares de cada professor lidar com essas influências.

Na mesma direção, nota-se que outros professores também justificam extrinsecamente o uso do gênero em sala de aula ao localizar nos alunos a motivação primeira desse uso. Afirmar que os gêneros são utilizados “porque os alunos se identificam mais com eles e se mostram mais interessados (4A)”, “porque é necessário que os alunos sintam-se aptos para utilizarem tranquilamente todos os discursos dentro de vários grupos em que está inserido” (6B), “para que os alunos os conheçam” (3E) permite inferir que esses professores não parecem relacionar à sua prática pedagógica os gêneros enquanto conteúdo de ensino, pois atribuem exclusivamente aos alunos a justificativa para utilizá-los, parecendo distanciar-se, dessa forma, da relação didática.

¹¹⁷ Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/projetos/saresp-2011>>. Acesso em janeiro de 2012.

Essa maneira de justificar a utilização dos gêneros em sala de aula alude ao fato de que a ação profissional dos professores além de ser estruturada pelos elementos condicionantes específicos dos conteúdos de ensino, sofre influência, também, daqueles ligados à gestão da interação entre os alunos no tocante à disciplina e motivação da turma, por exemplo (Tardif, 2010, p.219).

Outros professores apresentaram respostas que permitem inferir que os gêneros são utilizados em sala de aula como um instrumento a serviço do desenvolvimento de capacidades genéricas de leitura e escrita não relacionadas às particularidades estilísticas, temáticas e composicionais de cada gênero. O professor 6A, por exemplo, justifica o uso dos gêneros em sala de aula porque “os alunos precisam saber ler, escrever e sobretudo entender qualquer texto”. Justificativas semelhantes são apresentadas por outros professores que afirmam que utilizam o gênero “para ampliar o conhecimento de leitura e escrita” (3C), “[...] para ampliar conhecimento e habilidade de leitura e escrita” (3B). Respostas como essas parecem fazer parte do discurso consensual a respeito do ensino de língua portuguesa, não só proferido entre os professores dessa disciplina, mas também entre docentes de outras áreas que consideram essas tarefas as principais desse ensino. Nota-se nessas respostas que os professores parecem utilizar os gêneros em sala de aula de forma genérica, sem consideração das especificidades ligadas às condições enunciativas e ao ensino sistemático de cada gênero, como se a entrada de um dado gênero em sala de aula aludisse a uma mesma e idêntica possibilidade de desenvolver nos alunos a “boa escrita” e a “boa leitura”. Nesse tipo de abordagem do gênero, nota-se que ele não constitui conteúdo de ensino propriamente dito, mas um meio para o ensino de habilidades consideradas importantes pelos professores, provavelmente, no contexto de um ensino não adaptado às características distintas de cada gênero e inserido no âmbito do senso comum, ou jargão próprio da área de Língua Portuguesa.

6. Considerações Finais

Inferem-se, a partir da interpretação e análise dos dados gerados pelo questionário aplicado aos professores, alguns aspectos relacionados não só ao conhecimento que eles possuem acerca da teoria dos gêneros, mas também às prováveis relações desse conhecimento com as práticas pedagógicas, além dos relacionados à influência dos documentos oficiais na organização dos conteúdos e práticas.

Destacou-se nas respostas a identificação realizada pelos professores entre a noção de gênero discursivo e a noção de tipologia textual. Essa identificação pode ser compreendida como uma manifestação das estratégias de acomodação dos novos conhecimentos aos antigos, construídos pelos professores no exercício de seu trabalho cotidiano e como resíduos de práticas cristalizadas associadas à vigência de outros paradigmas no ensino de língua. Percebe-se que o novo modelo associado à teoria dos gêneros procura seu lugar entre aqueles preexistentes, que, por décadas, subsidiaram a formação e as práticas dos professores de Língua Portuguesa.

A coexistência de práticas consideradas contraditórias é um processo que faz parte da transição de paradigmas em um dado campo do conhecimento. Destacaram-se, neste trabalho, a presença e a hegemonia da teoria dos gêneros discursivos no ensino de língua materna nos documentos oficiais que normatizam esse ensino nos âmbitos federal e estadual; porém, a compreensão e adoção dos pressupostos relacionados a essa teoria não se impõem nas práticas pedagógicas simplesmente por força da lei, nem determinam a compreensão e o domínio desses pressupostos. Aspectos como a formação dos professores, seus saberes pré-profissionais, as condições sociais do trabalho docente e o caráter dinâmico da prática pedagógica imprimem aos processos de apropriação e incorporação do novo paradigma ritmos que não são regulados por instâncias oficiais mediante decretos, resoluções ou currículos, o que caracteriza um determinado grau de afastamento entre a realidade pedagógica e os programas oficiais. Os textos oficiais não são a “expressão sublimada” da realidade pedagógica apesar de constituírem o *corpus* primeiro de pesquisa com o qual se deparam os historiadores das disciplinas (Chervel, 1990); portanto, identificar a hegemonia do paradigma dos gêneros discursivos no âmbito da documentação oficial não implica, necessariamente, práticas pedagógicas inovadoras.

Esse processo de acomodação da *novidade* ao *já-estabelecido* revelou-se nas respostas dos professores de várias maneiras, não raro, aparentemente contraditórias. O fato de todos os professores afirmarem mobilizar e utilizar a teoria dos gêneros em sala de aula, por exemplo,

representa uma forma de acomodação do novo paradigma ao discurso desses professores, configurando, no nível da enunciação, a adesão completa ao que parece constituir o novo índice de atualização profissional no campo do ensino de Língua Portuguesa. Entretanto, evidências da presença de outras concepções de língua e ensino de Língua Portuguesa outrora vigentes nas respostas dos professores revelaram nuances desse processo de acomodação, vestígios de práticas cujo contexto de utilização remete a outros pressupostos.

Também se podem notar outras evidências da articulação do *novo* ao *antigo*: ainda que enunciando a adesão aos gêneros, muitos professores convocaram em suas respostas noções ligadas a um ensino orientado por uma perspectiva gramatical e não discursiva para explicar o que entendiam da noção de gênero. Além disso, o fato de os gêneros serem utilizados pelos professores como pretexto e/ou material de uso, e não de ensino, e/ou em situações que não (re)constroem os parâmetros enunciativos de produção verbal, denota uma manifestação talvez de resistência por parte dos professores, de dificuldade de operacionalização do novo paradigma ou de mobilização de seus fundamentos teóricos nos limites e potencialidades de interpretações particulares do que seja o trabalho com os gêneros em sala de aula. A ênfase na diversidade textual, por exemplo, posta em relevo pelas teorias da comunicação nas décadas de 1970/80 – que testemunharam a entrada de textos de diversas esferas de comunicação e expressão nos livros didáticos onde antes era terreno exclusivamente literário – e retomada pelos documentos oficiais contemporâneos, também foi notada em muitas respostas dos professores.

Outra forma dos professores se relacionarem com a mudança de paradigma pode ser inferida no conjunto de respostas à questão 04, que investigava as dificuldades encontradas para se trabalhar com os gêneros em sala de aula. Foi possível entrever, na maior parte delas, uma tendência a localizar exteriormente a fonte dessas dificuldades, manifestada, principalmente, de duas formas: ora nos alunos ou no objeto (no gênero), ora em uma mescla, situando não só nos alunos, mas também na atividade do professor. Supõe-se que a origem dessas dificuldades encontra-se, prioritariamente, nos *outros* e não no sujeito que, por meio da atividade de responder a um questionário de pesquisa, poderia refletir sobre sua prática, mas que parece não se reconhecer como parte do processo em questão, no caso a prática pedagógica orientada pela noção de gênero. Acresce que esse distanciamento do sujeito em relação a esse conhecimento supostamente norteador de suas práticas também foi evidenciado pela ênfase que os professores atribuíram ao currículo/texto oficial como responsável pela adoção do novo paradigma. No entanto, esse sujeito convoca para o âmbito do planejamento

de suas ações pedagógicas seu parceiro direto na relação didática – o aluno – quando revela preocupações referentes ao *clima* da aula, por exemplo, por exemplo, enfatizando, dessa forma, os aspectos sociais imbricados no exercício da docência.

As respostas dos professores podem também ser relacionadas aos documentos oficiais normatizadores do ensino de Língua Portuguesa, principalmente no que se refere aos PCN (1998) e ao CESP (2010). Dos pressupostos básicos que sustentam a análise dessa relação destaca-se o fato de que esses documentos são mobilizados pelas instituições governamentais como referências principais de distintas formas: 1. na elaboração dos currículos estaduais (no caso dos PCN [1998]) e de avaliações de rendimento em larga escala, por exemplo, o Sistema de Avaliação do Rendimento do estado de São Paulo - SARESP; 2. por intermédio dos fatores condicionantes aos quais os professores se veem atrelados no que se refere ao suprimento de material didático nas escolas públicas, o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, e, 3. de maneira mais localizada, nas práticas de formação continuada em serviço que, ao seguir as resoluções oficiais a respeito, promovem estudos (voluntários muitas vezes, mas também obrigatórios, solicitados, por exemplo, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo) de documentos oficiais.

Considerada essa mobilização de nível institucional que independe, portanto, de iniciativas particulares dos docentes, infere-se que a presença da dimensão ligada à influência da documentação normatizadora no Brasil, presente nas respostas dos professores, seja decorrência, provavelmente, da existência desses mecanismos mobilizadores. Essa presença foi evidenciada, por exemplo, no destaque atribuído pelos professores à necessidade de se contemplar no ensino de Português orientado pela teoria dos gêneros discursivos o maior número possível de gêneros, posto que a questão da diversidade textual (presente no texto dos PCN e do CESP) foi recorrentemente retomada pelos professores também quando procuraram definir o conceito. Além disso, os documentos oficiais foram citados de maneira marcante pelos professores quando procuraram justificar o uso dos gêneros em sala de aula. Outra associação entre as respostas dos professores e as orientações presentes nos documentos oficiais foi revelada quando foram elencados os gêneros mais trabalhados com os alunos. Constatou-se que os citados pertencem, quase na totalidade, às tipologias textuais indicadas pelo CESP (2010) para estudo em cada série, a cada bimestre.

Destaca-se, também, o fato de o contato dos professores com essa teoria realizar-se, como se pode inferir das respostas, da mediação de outros sujeitos leitores nas atividades de

formação continuada realizadas nas escolas e diretorias de ensino cujo objeto de estudo são os documentos oficiais. Assim, de maneira geral, o professor de Português cuja formação universitária não contemplou as discussões a respeito da noção de gênero aplicada ao ensino encontra, nessa leitura dos documentos oficiais, os pressupostos teóricos que, em princípio, orientariam sua prática pedagógica.

A investigação da presença da teoria dos gêneros nos documentos oficiais permitiu que fosse verificado que, não obstante esses documentos possam representar uma das formas de irradiação de novas concepções de ensino de língua, não parecem constar de suas finalidades os aspectos mais didáticos e formativos dessa irradiação. Em outras palavras: responsáveis por divulgar os fundamentos teóricos que sustentam o novo paradigma de ensino de língua, os documentos oficiais apresentam esses fundamentos sem contextualização alguma, nem mesmo indicação das referências dos autores aos quais as equipes de elaboração desses documentos se remeteram para sua elaboração, deixando de contribuir, dessa forma, para a compreensão dos pressupostos teóricos que sustentam as propostas de seleção, organização e ensino dos conteúdos da disciplina Língua Portuguesa.

A articulação do perfil geral dos professores com as respostas que apresentaram denota que, embora a maior parte dos professores de Português participantes desta pesquisa seja efetiva no cargo que ocupam na rede pública estadual e constituída por docentes considerados experientes na profissão, isso não implica que, no que tange à teoria dos gêneros, eles tenham alcançado o domínio dos fundamentos teóricos a ela relacionados. Em virtude dessa experiência (situada entre os 06 e 18 anos de docência na rede pública em 73% do total de professores), pode-se supor que o estabelecimento progressivo de rotinas nas práticas pedagógicas seja responsável, em parte, pela manutenção de metodologias não diretamente relacionadas às discussões atuais sobre o ensino de língua. Outro dado que se destacou na correlação do perfil desses professores e suas respostas refere-se às articulações entre faixa etária dos professores e formação universitária: os professores mais velhos, formados há mais tempo, entraram em contato com a teoria dos gêneros por meio da formação continuada em serviço; já os professores mais jovens, formados há menos tempo, indicaram nos estudos de graduação e, em alguns casos, de pós-graduação a fonte desse contato. Porém, a análise das respostas evidenciou que não é possível estabelecer relações diretas entre esses dados e o grau de apropriação dos professores em relação à teoria dos gêneros: tanto professores mais velhos, quanto mais jovens, formados ou não à época de publicação dos PCN, e concluintes ou não de cursos de pós-graduação, revelaram concepções,

representações e a realização de práticas de ensino de Português que mesclavam, em menor ou maior intensidade, os novos conhecimentos relacionados à teoria dos gêneros aos conhecimentos pertinentes a outros paradigmas de ensino.

Portanto, percebe-se que, não obstante ser possível identificar nos documentos oficiais normatizadores do ensino de Língua Portuguesa e no discurso dos professores a hegemonia do paradigma associado à teoria dos gêneros discursivos, a apropriação desse paradigma encontra-se em processo. Em outras palavras, ainda que a presença maciça dessa teoria nos documentos oficiais analisados neste trabalho seja uma evidência da hegemonia desse paradigma, mesmo passados quase quinze anos da publicação do primeiro documento de alcance nacional responsável pela irradiação dos fundamentos teóricos a ele associados (PCN, 1998), não é possível afirmar que os professores de Português da rede pública de ensino tenham se apropriado totalmente desses fundamentos e, ao que parece, das implicações dele em sua prática.

Referências bibliográficas

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BALDO, Alessandra. A percepção de gêneros textuais/discursivos do professor de língua materna. **Revista Letras**, Curitiba, n.67, p.123-142, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.lettras.ufpr.br/documentos/pdf_revistas/baldo.pdf>. Acesso em jan.2010.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Tradução de Paulo Bezerra. **Estética da Criação Verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____; VOLOCHÍNOV, V. N.. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de. **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007, p.21-38.

_____. Teoria do Discurso. In: _____. **A festa do discurso: A teoria do discurso e análise de redações de vestibulandos**. Tomo I. São Paulo: FFLCH: USP, 1985. 595 p. Tese (Livre-Docência). Departamento de Linguística e Línguas Orientais da Faculdade de Filosofia, Ciências, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1985.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Política de materiais didáticos, do livro e da leitura no Brasil**. Salto para o futuro/TV Escola (MEC). Publicação eletrônica (boletim) n. 14, ago. 2005. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151007MateriaisDidaticos.pdf>>. Acesso em: mar. 2011.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contexto teórico-metodológicos. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. **Gêneros textuais & Ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: LUCERNA, 2005, p.37-46.

BIASI-RODRIGUES, Bernadete. A diversidade de gêneros textuais nos livros didáticos: um novo modismo? **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.01, p.49-64, jan./jun., 2002.

BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./fev./abr. 2002.

BONINI, Adair. Ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teórica e metodológicas. In: **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, SP, n. 37, p.07-24, jan./jun. 2001.

_____. Metodologias de ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 23-47, 2002.

BORDIEU, Pierre. Compreender. In:_____. (Org.). **A miséria do mundo**. 7. ed. Vários editores. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 693-713.

_____. A boa vontade cultural. In:_____. (Org.) **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução de Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: RS: Zouk, 2007, p.298-306.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2.ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

BRANDÃO, Zaia. (Org.). **A crise dos paradigmas e a Educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

BRAIT, Beth. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de. **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007, p. 61-80.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa – anos finais do Ensino Fundamental**, 2007.

BRASÍLIA. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2011: Língua Portuguesa – anos finais do Ensino Fundamental**, 2010.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Os guias de Livros Didáticos: critérios e resultados das avaliações. In: _____. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. São Paulo: PUC-SP, 2007, 234 p.. Tese (Doutorado). Programa de Pós- Graduação em Educação: História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007, p.63-69.

CASTRO, Gilberto de. Os apontamentos de Bakhtin: uma profusão temática. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de. **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007, P. 81-96.

CHAGAS, Anivaldo Tadeu Roston. O questionário na pesquisa científica. Revista **Administração on-line**. FECAP. v.1, n. 1, jan./fev./mar. 2000. Disponível em: <http://www.fecap.br/adm_online/art11/anival.htm>. Acesso em set. 2009.

CHARAUDEAU, Patrick; MAIGUENEAU, Dominique. Tradução de Fabiana Komesu (Org.). **Dicionário de análise do discurso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

CHARLOT, Bernard. Fundamentos e usos do conceito de relação com o saber. In: **Relações com o saber na escola: os sentidos do aprender e do ensinar**. Belo Horizonte, MG. Autêntica Editora, 2008, p.173- 181.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p.177–229, 1990.

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. 50 anos de ensino de língua portuguesa (1950-2000). In: VI CONGRESSO NACIONAL DE LINGUISTICA E FILOGIA, 2002, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos do VI Congresso Nacional de Linguística e Filologia – Cadernos do CNLF**, Série VI, n.6 Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html>>. Acesso em: nov. 2011.

DIAGNÓSTICO da Violência e Criminalidade em São Bernardo do Campo: apontamentos para um plano de segurança municipal. Instituto Sou da Paz e Prefeitura de São Bernardo do Campo, 2009. Disponível em:

< <http://www.soudapaz.org/Portals/0/Downloads/diagnostico%20sbc.pdf>>. Acesso em: dez. 2011.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard *et al.* O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e Organização Roxane Helena Rodrigues Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 125-181.

_____; NOVERRAZ, Michèle *et al.* Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e Organização Roxane Helena Rodrigues Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre, AMGH, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo; Parábola Editorial, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In:_____.; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de. **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007, p.97-108.

_____. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARR, Robert M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: JOVCHELOVITCH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho (Org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1994, p.31-55.

FIGUEIREDO, Laura Inês Breda de. **Gêneros discursivos/textuais e cidadania: um estudo comparativo entre os PCN de Língua Portuguesa e os Parâmetros em Ação**. São Paulo, 2005. Dissertação (Mestrado), Programa de pós- Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005. Disponível em <http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html>. Acesso em fev. 2010.

FILHO, José Camilo Santos; GAMBOA, Silvio Sanchez. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FIorentini, Dario; Souza JR. Arlindo José de; Melo, Gilberto Francisco Alves de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIorentini, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p.307- 335.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. O dialogismo: Mikhail Bakhtin. In: _____. **Introdução à linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2008, p.45-62.

GAMBOA, Silvio Sanches. Quantidade-Qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: _____. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p.84-110.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elsa Siqueira de Sá (Org.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: agot. 2011.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIorentini, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

GERALDI, Wanderlei. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 1984.

_____. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Em torno da constituição dos objetos didáticos. In: CONGRESSO FALA (OUTRA) ESCOLA, 5, 2010. Campinas, SP. **Anais eletrônicos do V Congresso Fala (outra) escola**. Campinas, São Paulo, 2010. Mesa redonda. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/falaoutraescola/VFala-LivroTextos-dig.pdf>>. Acesso em: set. 2011.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

GOODE, William J; HATT, Paul K. Como construir um questionário. In: _____. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979, p.171-218.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo; CARDOSO, Fernanda Moreno. As condições de produção/ recepção dos gêneros discursivos em atividades de leitura de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues Rojo.; BATISTA, Antônio Augusto. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p.69-100.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. Algumas tendências dos estudos sobre gênero discursivo na pesquisa acadêmica brasileira. **Leitura: Teoria & Prática** (Campinas), Campinas (SP), v. 38, p. 13-32, 2002.

_____. **A questão do gênero no Brasil: teorização acadêmica-científica e normatização oficial**. Campinas, São Paulo:, 2004. 251 p. Tese (Doutorado): Instituto dos Estudos de Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2004.

GUERRA, Isabel Carvalho. A diversidade de paradigmas de referência e os pressupostos das metodologias compreensivas. In: _____. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo - Sentidos e formas de uso**. Príncípia, Cascais: Príncípia Editora, 2012, p.11-22.

HILÁ, Cláudia Valéria Dona. Gêneros textuais e a formação dos professorandos no curso de letras. In: **Anais eletrônicos do I Congresso latino-americano sobre formação de professores de línguas da Universidade Federal de Santa Catarina, I, 2006. Florianópolis**. Disponível em: <[http:// www.escrita.uem.br/escrita/pdf/cvdhila4.pdf](http://www.escrita.uem.br/escrita/pdf/cvdhila4.pdf)>. Acesso em mar./2010.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Thomson Learning, 2003.

KUHN, Thomas Samuel. Tradução de Beatriz Viana Boeira (Coord.) **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

JULIA, Dominique. A cultura escolas como objeto histórico. Tradução de Gizele de Souza. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n.1, p. 09- 43, jan./ jun. 2001.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. O falso conflito entre tendências metodológicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.66, p.70-74, ago. 1988.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Anna Rachel. **Linguagem e educação**: o ensino e aprendizagem de gêneros textuais. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, Irene de Araújo. Os gêneros e a ciência dialógica do texto. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de. **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007, p.193, 230.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. **Gêneros textuais & Ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: LUCERNA, 2005, p.19-36.

_____. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINHO, Marildes. A língua portuguesa nos currículos de final de século. In: BARRETO, Elba de Sá. (Org.). In: _____. **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1998, p.43-90.

_____. **A oficialização de novas concepções para o ensino de Português no Brasil.** Campinas, SP: UNICAMP, 2001. p. 301. Tese (Doutorado), Curso de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 2001.

_____. O discurso da ciência e da divulgação científica em orientações curriculares de Língua Portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 126-139, set./dez. 2003.

_____. Currículos da escola brasileira: elementos para uma análise discursiva. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, 20(1), p.163-189, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v20n1/v20n1a07.pdf>>. Acesso em: mar. 2010.

NEMI NETO, João. Gênero do discurso ou Gênero Textual? In: _____. **A narrativa na escola: um estudo dos gêneros narrativos nos livros didáticos de Português.** São Paulo: FE - USP, Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, Adriano Moura de. **Crítica ao Discurso Geopolítico brasileiro: do golpe de estado de 1964 às ilusões do Milagre Econômico (1964 – 1974).** São Paulo: PUC-SP, 2009, Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História Social defendida em 2009 da Pontifícia Universidade de São Paulo, 2009, p.14.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella. **O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino.** São Paulo: FE- USP, Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ORNELLAS, Clara Ávila. **A presença de Mikhail Bakhtin em dissertações de mestrado e teses de doutorado em Letras, da USP e da PUC-SP, no período de 1972 a 1996.** São Paulo: FFLCH-USP, 1998. 146 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. Algumas considerações teórico-metodológicas. In: _____. **Processo de Construção do Conhecimento do professor sobre o ensino: algumas mediações (movimentos entre o conhecimento sistematizado, o saber cotidiano e a vivência).** São Paulo: FE-USP, 1993. 146 p. Tese (Livre Docência) Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993, p. 06-22.

PEREIRA, Yara Goes Monteiro Alexandre. Contexto de Produção dos PCN de Língua Portuguesa. In: _____. **Dos PCN – Língua Portuguesa à sala de aula: trajetória discursiva**, 2005, 146 p., Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis (UNESP), São Paulo, 2005, p.19-22. Disponível em: < http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bas/33004048019P1/2005/pereira_ygma_dr_assis.pdf>. Acesso em: set. 2011.

PIETRI, Emerson. **A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil**. Campinas, SP: UNICAMP, 2003. 202 p. Tese (Doutorado). Curso de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

_____. A formação do professor de língua portuguesa e as propostas de mudança em concepções de linguagem e de ensino. In: I CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 2006, Florianópolis - SC. **Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas**, 2006. Disponível em: < http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/75_Emerso_de_Pietri.pdf>. Acesso em: jan. 2012.

POMPÍLIO, Berenice Wanderley e *et al.* Os PCNS: uma experiência de formação de professores do ensino fundamental. In: ROJO, Roxane (org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's** – São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p.93-126.

POSSENTI, Sírio. Discurso: objeto da linguística. In: **Sobre o discurso**. Série Estudos, n.6, Uberaba, Fista, p. 09-19, 1979.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregorio. **O Espelho da Nação: A Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1971)**, 2000, 248 p. Tese (Doutorado) Curso de Teoria Literária do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. História da Disciplina Português na Escola Secundária Brasileira. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, v.4, p. 43-58, jan./jun., 2010.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's**. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair *et al.* (Org.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005a, p.184-207.

_____. **Livros em sala de aula – modos de usar**. Salto para o futuro/TV Escola (MEC). Publicação eletrônica (boletim) n. 14, ago. 2005. Disponível em:

< <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151007MateriaisDidaticos.pdf>>. Acesso em: mar. 2011.

_____. Gêneros do discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, Inês; BENTES, Anna Christina *et al.* (Org.). **[Re]Discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p.73-108.

_____. Conteúdo AVA da disciplina LP001- **História da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil**. Campinas, SP: REDEFOR-LP/UNICAMP, 2011. Disponível em:<<https://autoria.ggte.unicamp.br/unicampredefor/pages/public/main.jsf?hash=YGyk4ZSZyhmBI98gAk9YMw%3D%3D>>. Acesso em 25/09/2011.

_____. **O livro didático de língua portuguesa: modos de usar, modos de escolher** (PNLD/2007). Salto para o futuro/TV Escola (MEC). Publicação eletrônica (boletim) n. 14, ago. 2005. Disponível em: < <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151007MateriaisDidaticos.pdf>>. Acesso em: mar. 2011.

SÁ, Celso Pereira de. O campo de estudo das representações sociais. In: _____. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1996, p. 29-50.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **Caderno do Aluno ensino fundamental 7ª série**, v. 2, 2009.

_____. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. FINI, Maria Inês (Coord. Geral); VIEIRA, Alice (Coord. de área). São Paulo: SEE, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e Organização Roxane Helena Rodrigues Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. O quadro teórico do estudo: texto e discurso. In: _____. **Tipologias Textuais e a produção de textos na escola**. 1995. 258 p. Dissertação

(Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 1995. Disponível em: < <http://www.ich.pucminas.br/posletras/21.pdf>>. Acesso em: jun. 2011. p. 29-33.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002.

SOARES, Magda Becker. Português na escola: história de uma disciplina curricular. **Revista de Educação AEC**, São Paulo, n. 101, p.09- 26, 1996.

_____. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa. (Org.). **Língua Portuguesa – História, Perspectivas e Ensino**. São Paulo: EDUC, p. 53-60, 1998.

_____. Alfabetização e Letramento. Revista Pátio. Porto Alegre: Editora Artmed, Fev. 2004. Disponível em: < <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>>. Acesso em: jan. 2011.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, Geraldo Tadeu de. **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo de Bakhtin/ Volochinov/Medvedev**. 2 ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

SUASSUNA, Livia. O que são, por que e como se escreveram os parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa – o professor como leitor de propostas oficiais de ensino. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da. (Org.). **Leituras do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 175-184, 1998.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Revista Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 4, p.215-233, 1991.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 05-24, jan./fev./abr. 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo; NOGUERA, Carlos Ernesto. Conhecimento e saber: apontamentos para os estudos do currículo. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão *et al.* (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Disponível em: < http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_6.PDF>. Acesso em: ago. 2011.

VIRMOND, Sônia Monclaro. **Gêneros do discurso – esse obscuro objeto do desejo: contribuição para uma leitura crítica dos PCN de língua portuguesa**. Paraná: UFPR, 2004. 120 p. Dissertação (Mestrado). Curso de Pós- Graduação em Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2004.

VELOSO, Fernando; VILLELA; André; GIAMBIAGI, Fábio. Determinantes do “milagre” econômico brasileiro (1968-1973): uma análise empírica. **Revista Brasileira de Economia**. Rio de Janeiro, v.62, n. 2, p. 221-246, abr./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbe/v62n2/06.pdf>>. Acesso em: jun. 2011.

Anexos

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, compreendo os direitos dos participantes desta pesquisa intitulada “Gêneros discursivos: do conhecimento do professor à prática em sala de aula”, orientada pela Profª Draª Neide Luzia de Rezende e que tem como pesquisador responsável Sandra Ferreira de Oliveira da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que podem ser contatos pelos e-mails neirez@usp.br e sandrafeoli@yahoo.com.br ou telefones 11 – 3091-8257 e 11-4357-1270. Compreendo como e porquê este estudo está sendo feito. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Receberei cópia assinada deste formulário de consentimento.

Nome, Cargo, Local, Data e Assinatura do responsável.

ANEXO B - VERSÃO PRÉ-TESTE DO QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO

Caro professor (a),

Este questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado que vem sendo realizada desde 2009 sobre o conhecimento dos professores de Língua Portuguesa acerca da teoria dos gêneros discursivos/discursivos e sua relação com as práticas adotadas em sala de aula nos ensinos fundamental e médio.

Além de solicitarmos sua participação na pesquisa por meio do preenchimento deste questionário, esclarecemos que todos seus dados pessoais são totalmente confidenciais e que não serão, de forma alguma, divulgados ou publicados em nenhuma instância. Contamos com sua colaboração e agradecemos pela sua cooperação.

Sandra Ferreira de Oliveira – Mestranda na área de Linguagem e Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

sandrafeoli@yahoo.com.br

A. Dados pessoais e profissionais

1. Nome: _____
2. Idade: _____
3. Escola (s) em que trabalha:

4. Endereço da (s) escola (s):

5. Séries para as quais leciona: _____
6. Há quantos anos leciona na rede pública estadual?

7. Qual sua carga horária semanal?
() até 20 horas () entre 20 e 40 horas () mais de 40 horas
8. Contato/email: _____

B. Formação

1. Onde você cursou o Ensino Fundamental:
() escola pública () escola privada () ambos
2. Onde você cursou o Ensino Médio: () escola pública () escola privada
() ambos
3. Onde você fez o curso superior?
() Universidade Pública Estadual
() Universidade Pública Federal
() Universidade Particular
4. Nome da faculdade:

5. Ano de término do curso: _____
6. Faz/fez algum curso de pós-graduação?
() sim, já cursou () sim, está cursando () pretende fazer

7. Assinale a alternativa referente ao curso de pós- graduação:
- a) Especialização () em curso () já cursada.
 b) Mestrado () em curso () já cursado.
 c) Doutorado () em curso () já cursado.
 d) Pós- doutorado () em curso () já cursado.
8. Onde faz/fez curso de pós-graduação?
- () Universidade Pública Estadual
 () Universidade Pública Federal
 () Universidade Particular
 () Outros _____
9. Qual é a modalidade do curso de pós-graduação?
- () totalmente presencial
 () totalmente on-line
 () mista.

C. A teoria dos gêneros discursivos

1. Você já ouviu falar dos gêneros textuais/discursivos?

Sim () Não ()

2. Em caso afirmativo, o que você entende por “gênero”?

3. Quais são os autores e/ou pesquisadores cujo nome você associa aos gêneros discursivos?

4. Dos autores mencionados acima, qual (quais) exerce (m) maior influência na sua forma de trabalhar com os alunos em sala de aula?

5. Justifique a resposta acima.

6. Você afirmaria que seu trabalho em sala de aula é influenciado pelas teorias sobre gêneros discursivos?

Sim () Não ()

7. Para você, há alguma distinção entre gêneros textuais e gêneros discursivos?

Sim () Não () Não sei ()

8. Em caso afirmativo, qual (quais) seria (seriam) a(s) diferença (s)?

9. Onde você ouviu/ouviu falar sobre “gênero”?

- Graduação
- Pós - Graduação
- Formação continuada em serviço
- Documentos oficiais
- Entre os colegas
- Outros

10. No que se refere à teoria dos gêneros discursivos, você avaliaria sua formação como:

- Muito satisfatória ()
- Satisfatória ()
- Insatisfatória ()
- Altamente insatisfatória ()

11. Justifique a avaliação realizada na questão 8.

12. Você usa os gêneros em seu trabalho em sala de aula, segundo sua formação teórica a respeito?

Sim () Não ()

13. Em caso negativo, por que você não os utiliza de acordo com sua formação?

14. Em caso afirmativo, quais são os gêneros que você mais utiliza nas séries para as quais dá aula?

Série _____ gêneros _____

Série _____ gêneros _____

Série _____ gêneros _____

15. **Para que** você utiliza os gêneros em seu trabalho em sala de aula?

16. **Por que** você utiliza os gêneros em sala de aula?

17. Você encontra alguma dificuldade em trabalhar com os gêneros em sala de aula?

Sim ()

Não ()

18. Em caso afirmativo, quais seriam estas dificuldades?

19. Em sua opinião, seus colegas professores (mesmo de outras disciplinas) também utilizam os gêneros como instrumento de ensino?

ANEXO C - QUESTIONÁRIO VERSÃO DEFINITVA

QUESTIONÁRIO

Caro professor (a),

Este questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado que vem sendo realizada desde 2009 sobre o conhecimento dos professores de Língua Portuguesa acerca das teorias vigentes no ensino de Língua Portuguesa e as metodologias empregadas em sala de aula nos ensinos Fundamental e Médio.

Além de solicitarmos sua participação na pesquisa por meio do preenchimento deste questionário, esclarecemos que todos seus dados pessoais são totalmente confidenciais . Agradecemos pela sua cooperação.

Sandra Ferreira de Oliveira – Mestranda na área de Linguagem e Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

sandrafeoli@yahoo.com.br

D. DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Nome completo: _____

1. Idade

- A. () 18 anos a 25 anos () B. 26 anos a 32 anos () C. 33 anos a 39 anos
D. () 40 anos a 46 anos () E. 47 anos a 53 anos () F. Acima de 54 anos

2. Sexo: A. () Feminino () B. Masculino

3. Escola (s) estadual (is) em que trabalha atualmente (Região do Alvarenga):

- A. () E.E. Diplomata Sergio Vieira de Mello E. () E.E.Jacob Caseb
B. () E.E. Francisco Cristiano Lima de Freitas F. () E.E.Marco Antônio P. de Toledo
C. () E.E. Maristela Vieira G. () Outra (s): _____
D. () E.E.Domingos Peixoto da Silva

4. Há quanto tempo leciona na rede pública estadual:

- A. () menos de 01 ano D. () 12 anos até 17 anos
B. () 01ano até 05 anos E. () mais de 18 anos
C. () 06 anos até 11 anos

5. Nível/ série (s) no (s) qual (is) leciona:

- A. () Ensino Fundamental I Série (s): _____
B. () Ensino Fundamental II Série (s): _____
C. () Ensino Médio Série (s): _____
D. () EJA Série (s): _____

6. Situação funcional:

- A. Efetivo () B. OFA () C. OFA estável ()

7. Contato - e-mail: _____

8. Disponibilidade para realização de entrevista (s):

- A. () Sim B. () Não

2. FORMAÇÃO

1. Onde você fez o curso superior referente ao seu cargo de professor de Língua Portuguesa?

- A. () Instituição Pública Estadual
B. () Instituição Pública Federal
C. () Instituição Particular

2. Ano de conclusão do curso desta graduação: _____

3. Que curso de pós- graduação, referente à área de Língua Portuguesa, você já fez?

- A. () Especialização
 B. () Mestrado
 C. () Doutorado
 D. () Pós- doutorado
 E. () Outros (s): _____
 F. () Iniciou o curso, mas não concluiu
 G. () Não fez nenhum curso de pós-graduação

Observação: Caso tenha optado pela resposta “G”, vá para a seção 3 deste questionário.

4.

5. Onde realizou o curso de pós-graduação?

- A. () Instituição Privada
 B. () Instituição Pública

6. Qual foi a modalidade do curso de pós-graduação?

- A. () totalmente presencial
 B. () totalmente on-line
 C. () mista

3. A TEORIA DOS GÊNEROS**1. O que você entende por “gênero textual ou discursivo”?**

2. Qual (is) sua (s) fonte (s) de conhecimento sobre a teoria dos gêneros?

- A. () Graduação
 B. () Pós – Graduação
 C. () Formação continuada em serviço
 D. () Documentos oficiais
 E. () Entre os colegas
 G. () Nunca ouvi falar sobre a teoria dos gêneros
 F. () Outros: _____

3. **Você mobiliza a teoria dos gêneros em sua prática em sala de aula?**

A. Sim

B. Não

C. Não sei

Observação: Caso você tenha optado pela resposta “B”, vá para a questão 5A.

4. **A . Quais são as dificuldades que você encontra para trabalhar com os gêneros em sala de aula?**

4. **B. Não encontro dificuldades em trabalhar os gêneros em sala de aula.**

5. **A. Quais são os autores e/ou pesquisadores cujos nomes você associa à teoria dos gêneros?**

5. **B. Não associo a teoria a nenhum autor/pesquisador específico.**

6. **A. Descreva o tipo de influência que o (s) autor (es)/pesquisador (es) mencionado (s) exerce (m) sobre o seu trabalho com os gêneros em sala de aula:**

7. **B. Nenhum autor (es)/pesquisador(es) exerce (m) influência no meu trabalho em sala de aula.**

8. **A. Quais são os gêneros que você mais utiliza nas séries para as quais leciona?**

Série _____ gêneros _____

Série _____ gêneros _____

Série _____ gêneros _____

Série _____ gêneros _____

7. **B. Não uso os gêneros em sala de aula.**

8. **Para que você utiliza os gêneros em seu trabalho em sala de aula?**

9. **Por que você utiliza os gêneros em sala de aula?**

10. **No que se refere à teoria dos gêneros, você avaliaria sua formação como:**

A. Satisfatória

B. Insatisfatória

C. Não tenho opinião formada a respeito.

11. **Justifique a opção realizada na questão 10.**

ANEXO D - TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES À SEÇÃO 3 DO QUESTIONÁRIO DEFINITIVO

ESCOLA A

1. O QUE VOCÊ ENTENDE POR “GÊNERO TEXTUAL OU DISCURSIVO”?

1A: “São abordagens para identificar diferentes textos através de sua produção escrita ou oral”.

2A: “Indica o tipo de texto – narrativo, artigo de opinião, etc.”.

3A: “São os tipos de textos e seus fins específicos para transmitir informações, opiniões, pensamentos, criações, etc.”.

4A: “Para mim os gêneros textuais são as variedades de diferentes textos trabalhados como: relatos, contos, cartas, entre outros”.

5A: “Entendo que existem mais de 5 mil gêneros textuais em circulação na sociedade atual [sic] gêneros, portanto, é um certo tipo de texto adequado a cada situação”.

6A: “Gênero para mim são os diferentes tipos de textos: ex. a narração, o conto, a fábula, o texto de opinião, (dissertativo), etc.”.

7A: “Narrativo, dissertativo, informativo, descritivo, injuntivo, explicativo, prescritivo”.

4. QUAIS SÃO AS DIFICULDADES QUE VOCÊ ENCONTRA PARA TRABALHAR COM OS GÊNEROS EM SALA DE AULA?

3A: “A dificuldade maior é fazer com que o aluno distinga [sic] suas características básicas”.

4A: “Fazer o aluno perceber a diferença entre uma narrativa e um relato ou crônica, etc.”.

5A: “As maiores dificuldades que encontro é fazer os alunos prestarem atenção às aulas expositivas. E conseguir que eles leiam diversos textos”.

6A: “É difícil mostrar a diferença para o aluno pois eles consideram todos como uma narrativa”.

Observação: 03 professores afirmaram não possuir dificuldades em trabalhar os gêneros em sala de aula. (1A, 2A e 7A).

5. QUAIS SÃO OS AUTORES E/PESQUISADORES CUJOS NOMES VOCÊ ASSOCIA À TEORIA DOS GÊNEROS?

1A: “Bakhtin, Marcuschi, Meserani, não me lembro de outros”.

2A: “Visto que trabalho com 5^{as} séries , e o gênero trabalhado é a narrativa, procuro trabalhar crônicas de Fernando Sabino, Luis Fernando Verissimo, narrativas de Ana Maria Machado, Pedro Bandeira, entre outros”.

3A: “Não me lembro”.

4A: “Não me recordo de nenhum autor”.

5A: “Backtin [sic], Ingedore,”

6A: “Não me lembro”.

7A: “Não me lembro. Geralmente uso livros didáticos diversos como: José de Nicola”.

6. DESCREVA O TIPO DE INFLUÊNCIA QUE O (S) AUTOR (ES) /PESQUISADOR (ES) MENCIONADO (S) EXERCE (M) SOBRE O SEU TRABALHO COM OS GÊNEROS EM SALA DE AULA:

1A: “Trabalhar com textos refletindo a língua em seus aspectos linguísticos, gramaticais e semânticos”.

2A: Não respondeu.

3A: “Não lembro”.

5A: “Influencia no esclarecimento dos conceitos claros e as diferenças das tipologias textuais”.

6A: Não respondeu.

4A ,7A: Afirmaram que nenhum pesquisador exerce influência no meu trabalho em sala de aula.

7. QUAIS SÃO OS GÊNEROS QUE VOCÊ MAIS UTILIZA NAS SÉRIES PARA AS QUAIS LECIONA?

1A: “Sexta série – conto, crônica, música, etc.”. / oitava série – “crônica, conto, crônica, etc.”. / segundo ano – “crônica, conto, crônica, etc.”.

2A: “Quinta série – narrativa, poemas, crônicas”.

3A: “Oitava série – divulgação científica, artigo de opinião, dissertativo/argumentativo, narrativo/descritivo”.

4A: “Quinta série – contos de fada/ sexta série– relatos de experiência vivida”.

5A: “Narrar/relatar – conto, fábula, poesia narrativa, crônica, etc../ descrever – cartas formais, informais, relatórios, bilhete, *curriculum*, etc..; descrever – bulas, manuais de instrução, receitas médicas e culinárias, etc.”; argumentar – artigo de opinião, dissertação, textos jornalísticos, charges, etc.”.

6A: “Quinta série – narrativo/ sexta série – narrativo/descritivo/ sétima série – narrativo/argumentativo”.

7A: “Primeiro ano - narrativo, dissertativo (crônica, conto) / sétima série – injuntivo/prescritivo (receitas,etc..) / segundo ano – narrativo/dissertativo/texto de opinião/ oitava série – artigo de opinião/ texto informativo/ expositivo”.

8. PARA QUE VOCÊ UTILIZA OS GÊNEROS EM SEU TRABALHO EM SALA DE AULA?

1A: “Além e atender o currículo do Estado de S. Paulo para tornar a aula mais agradável”.

2A: “O aluno precisa saber como usar cada gênero textual, pois cada um tem sua função social”.

3A: “Para que o aluno consiga dominar a leitura e escrita”.

4A: “Para deixar mais atraente, minhas aulas, com essa diversidade de textos”.

6A: “Uso os gêneros para mobilizar, orientar, explicar, justificar, analisar os textos que circulam na nossa sociedade”.

7A: “Para o aluno compreender eu existe diferentes tipos e que estes relacionados com situações vivenciadas em nosso dia”.

9. POR QUE VOCÊ UTILIZA OS GÊNEROS EM SALA DE AULA?

1A: “Por que os gêneros facilita [sic] o trabalho em sala de aula”.

2A: “Faz parte do currículo é necessário que o aluno saiba como e para que utilizá-los”.

3A: “Como estratégia de leitura, compreensão e evolução”.

4A: “Eu utilizo esses textos (gêneros) em sala de aula porque os alunos se identificam mais com eles e se mostram mais interessados”.

6A: “Utilizo alguns gêneros porque os alunos precisam saber ler, escrever e sobretudo entender todo e qualquer texto”.

7A: “Pelo mesmo motivo citado na questão 8”.

11. JUSTIFIQUE A OPÇÃO REALIZADA NA QUESTÃO 10¹¹⁸.

1A: “Visto que o currículo que recebo para realizar minhas aulas abordam gêneros, e não tenho dificuldade em trabalhar com eles”.

2A: Não respondeu.

3A: “Acredito que estou apta a discutir sobre os gêneros textuais e suas aplicações, o suficiente para ensinar até o ensino médio”.

4A: “Quando fiz minha formação não tive estudo sobre a teoria dos gêneros, o que eu sei é pó pesquisa individual”.

5A: “Insatisfatória porque sinto que tenho muito a aprender nesta área que esta em constante modificação e principalmente porque muitas vezes ensinamos de um jeito e para o nosso aluno não há significado, e quando as propostas do governo ficam esclarecidas é como fosse mais fácil de colocá-la em prática na sala de aula. Embora o material fornecido pela escola não atraia a maioria dos meus alunos. E para ser sincera também não me agrada, mas serve de orientações e mediação para o que eu vou trabalhar naquele bimestre”.

6A: “Considero insatisfatória porque aprendi um pouco deste assunto com o trabalho, dia-a-dia pela continuidade do planejamento. As situações iam aparecendo e eu tive que estudar vários assuntos para poder levá-los para sala de aula”.

7A: “Satisfatória porque transmito com clareza aquilo que me proponho, apesar de superficial estudo deste tópico na faculdade”.

¹¹⁸ “No que se refere à teoria dos gêneros, você avaliaria sua formação como: satisfatória/insatisfatória/ não tenho opinião formada a respeito”.

ESCOLA B

1. O QUE VOCÊ ENTENDE POR “GÊNERO TEXTUAL OU DISCURSIVO”?

1B: “No meu entendimento é a separação do que vamos trabalhar com os alunos, em cada texto – narrativo – dissertativo”.

2B: “Entendo como os vários “tipos” de textos que temos a nosso dispor”.

3B: “Toda a produção oral e escrita vista como atividade social e comunicativa”.

4B: “Teoria seria toda a parte das pesquisas e conceitos no decorrer do tempo sobre como o homem vem discursando suas ideias, sua posição diante da vida; seria, no caso os conceitos”.

5B: “É a maneira diversificada de se escrever um tema. São possibilidades que se tem de produzir conto, crônica, carta, poema, etc.”.

6B: “Gênero são as variedades que são utilizadas para a formulação de textos com características, estruturas e objetivos particulares para qual são veiculados, associados dentro das tipologias argumentativa, expositiva, narrativa, prescritiva”.

7B: “Todo o tipo de texto pertence a um determinado gênero textual com suas respectivas características tais como: jornal, crônica, carta, dissertativo argumentativo, artigo de opinião – HQ, conto, etc.”.

4. QUAIS SÃO AS DIFICULDADES QUE VOCÊ ENCONTRA PARA TRABALHAR COM OS GÊNEROS EM SALA DE AULA?

1B: “O entendimento dos alunos”.

2B: “Muitas vezes u.m gênero é muito semelhante ao outro e é difícil explicar isso ao aluno”.

3B: “Muitas vezes pela resistência (barreira) criada pelos alunos, na dificuldade de leitura e produção escrita”.

4B: Não respondeu.

5B: “Algumas vezes com o próprio conceito de alguns gêneros por exemplo crônica, conto; há uma grande semelhança em alguns aspectos”.

6B: “Não há grande dificuldade, apesar do conceito de gênero textual ser recente, já trabalhávamos com o mesmo de outras formas, precisamos aperfeiçoamento do conhecimento. [sic]”.

7B: “Que os alunos tenham coesão, coerência e administrem nos textos escolhidos as duas respectivas características e também [sic] que os alunos tenham interesse em ler os diferentes gêneros textuais”.

5. QUAIS SÃO OS AUTORES E/PESQUISADORES CUJOS NOMES VOCÊ ASSOCIA À TEORIA DOS GÊNEROS?

1B: “Nenhum”.

2B: “Tenho lido um livro do Luciano Amaral¹¹⁹, é o único que me vem à cabeça”.

4B: “Bakhtin – o que me lembro”.

5B: “Rubem Braga, Erico Veríssimo, Cecília Meireles, Fernando Sabino, chargistas em geral. Não recordo-me agora, infelizmente, dos estudiosos, perdoe-me”..

6B: “Não me lembro o nome de autores e/ou pesquisadores”.

7B: “Bakhtin – entre outros já estudados p/ concurso, cujos nomes não me recordo no momento”.

Observação: 1 professor afirmou não encontrar dificuldades em trabalhar os gêneros em sala de aula (3B).

6. DESCREVA O TIPO DE INFLUÊNCIA QUE O (S) AUTOR (ES) /PESQUISADOR (ES) MENCIONADO (S) EXERCE (M) SOBRE O SEU TRABALHO COM OS GÊNEROS EM SALA DE AULA:

1B: Não respondeu.

2B: “Ele tem aberto a minha visão sobre os gêneros”.

3B: Não respondeu.

4B: “Através das teorias de onde advém a prática”.

5B: “Através de modelos de textos da biografia dos autores, trabalho com o mesmo tema em diversos gêneros”.

6B: “Todas as leituras e estudos realizados sobre gênero influenciam o meu trabalho, esclarecendo dúvidas e ampliando conhecimento”.

7B: “Quando se trabalha gêneros textuais em sala, mesmo não associando a nenhum autor específico, aplica-se métodos [sic] estudados anteriormente num todo.”.

7. QUAIS SÃO OS GÊNEROS QUE VOCÊ MAIS UTILIZA NAS SÉRIES PARA AS QUAIS LECIONA?

1B: “Narrativo/diálogo; discursivo; dissertativo”.

¹¹⁹ Em busca no internet não foi possível identificá-lo.

2B: “Quinta série – poesia, contos de fada/ sexta –série – notícias, reportagem, cartas/ sétima série – publicidade, propaganda”.

3B: “Primeiro ano – literário, narrativo, jornalístico/ segundo ano – literário”.

4B: “Sétima série: propaganda, prescritivos/ segundo ano – narrativos, dissertativos/ terceiro ano – crônicas, contos, romances”.

5B: “Sexta série – carta, contos, poemas/ sétima série – leitura dramatizada, contos, agendas, diários/ oitava série – artigo de opinião, romance, aventura, drama (paradidático)”.

6B: “Sétima série – anúncios publicitários, receita médica e culinária, regras, manuais, etc../ oitava série – artigo de opinião, crônica argumentativa, carta do leitor, texto de opinião/ primeiro ano – folheto, resenhas, artigo de opinião”.

7B: “Quinta série – HQ, jornal, revistas, contos, crônicas, poesia, música, cartas, bilhetes, romances/ oitava série – dissertativo argumentativo, contos, crônicas, HQ, publicidade, recitas médica e culinária”.

8. PARA QUE VOCÊ UTILIZA OS GÊNEROS EM SEU TRABALHO EM SALA DE AULA?

1B: “Para facilitar a visualização dos alunos em cada texto que utilizam”.

2B: “Para apresentar várias formas de se ler o mundo”.

3B: “Utilizo diferentes tipos de gênero em sala de aula para que o aluno tenha contato com leituras diferenciadas, perceba a influência das mesmas na sociedade e sua produção”.

4B: “Para que os alunos saibam como e de que maneira o homem pó expressar-se na escrita”.

5B: “Para aplicar a leitura, interpretações, discussão ortografia, linguística e principalmente produções individuais e/ou grupo”.

6B: “Para que o aluno perceba que em sala de aula ele está desenvolvendo conteúdos que fazem parte de sua vida, com ao quais ele tem contato diariamente”.

7B: “Para que os alunos tenham acesso e conhecimento sobre a diversidade encontrada em todos os tipos de leitura a tbém saber reconhecer a que tipo de gênero pertence cada um”.

9. POR QUE VOCÊ UTILIZA OS GÊNEROS EM SALA DE AULA?

1B: “Além de fazer parte do conteúdo para, envolver os alunos com os textos”.

2B: “Porque a proposta do governo é justamente essa”.

3B: “Alguns gêneros são utilizados por fazer parte do currículo, mas outros como narrativo, jornalístico e literário são apresentados e utilizados para ampliar conhecimento e habilidade de leitura e escrita”.

4B: “Porque vem no material proposto e também porque já faz parte dos conteúdos de Língua Portuguesa no que diz respeito à leitura”.

5B: “Exatamente para ter como eixo toda a proposta a ser trabalhada nos bimestres”.

6B: “Por que é necessário que os alunos sintam-se aptos para utilizarem tranquilamente todos os discursos dentro dos vários grupos em que está inserido”.

7B: “Para cumprir o programa (planejado) por série aplicando o seu conteúdo às suas características e também para que conheçam os diferentes estilos de cada texto ou escritor”.

11. JUSTIFIQUE A OPÇÃO REALIZADA NA QUESTÃO 10.

1B: “Aprendemos apenas o que era pertinente ao conteúdo”.

2B: “Gostaria de ter sido melhor formada e melhor informada para trabalhar mais e melhor”.

3B: “As teorias estudadas e os escritores apresentados durante a formação (curso superior) proporcionaram pouco conhecimento e pouco tempo para pesquisa. Assim não aprofundamos o assunto como deveria ser abordado”.

4B: “Ainda tenho muito que aprender, mas o suficiente que sei é necessário para explicar os conteúdos abordados em sala de aula”.

5B: “Trabalho os gêneros textuais diversificados em série e vario o tipo de requisitos exigidos dessa forma, o aprendizado torna-se eclético, variado”.

6B: “Minha formação no conhecimento dos gêneros textuais não é plenamente satisfatória, pois ainda há muito o que aprender”.

7B: “Procuro me atualizar lendo gêneros textuais diferentes para que possa trabalhar com os alunos de forma coerente, aprimorando as características de cada um, inclusive aplicando a intertextualidade dos textos entre os textos, bem como com a vida real de cada um”.

ESCOLA C

1. O QUE VOCÊ ENTENDE POR “GÊNERO TEXTUAL OU DISCURSIVO”?

1C: “É a intenção do escritor em narrar, dissertar, expor, dar informações, prescrever, provocar humor, etc..”.

2C: “São os tipos de texto, por exemplo: contos, crônicas, poemas, fábulas, etc..”.

3C: “Discurso → é a intenção que está por trás do texto”.

4C: Não respondeu.

5C: “Entendo que a teoria engloba todo momento de comunicação textual, verbal e até mesmo não verbal”.

4. QUAIS SÃO AS DIFICULDADES QUE VOCÊ ENCONTRA PARA TRABALHAR COM OS GÊNEROS EM SALA DE AULA?

1C: “Encontrar livros didáticos sobre o assunto (atuais)”.

2C: “No momento de produção de texto”.

3C: “A linguagem usada em cada gênero”.

5C: “A minha maior dificuldade está sendo o desinteresse dos alunos, que conversam muito”.

4C: Afirmou não encontrar dificuldades em trabalhar com os gêneros textuais.

5. QUAIS SÃO OS AUTORES E/PESQUISADORES CUJOS NOMES VOCÊ ASSOCIA À TEORIA DOS GÊNEROS?

1C: “Lembro-me que já sobre o assunto [sic] com o autor Bäckthin [sic]”.

2C: “Mikail Bakhtin”.

5C: “Machado de Assis, Ana Maria Machado, Rachel de Queirós [sic], Koch, Bakhtin”.

3C e 4C afirmaram não associar a teoria a nenhum pesquisador específico.

6. DESCREVA O TIPO DE INFLUÊNCIA QUE O (S) AUTOR (ES) /PESQUISADOR (ES) MENCIONADO (S) EXERCE (M) SOBRE O SEU TRABALHO COM OS GÊNEROS EM SALA DE AULA:

2C: “Esclarece e direciona o meu trabalho no dia-a-dia”.

1C, 3C: Afirmou que nenhum autor/pesquisador específico exerce influência em seu trabalho.

4C, 5C: Não responderam.

7. QUAIS SÃO OS GÊNEROS QUE VOCÊ MAIS UTILIZA NAS SÉRIES PARA AS QUAIS LECIONA?

1C: Oitava série: expositivos e artigos de opinião/ segundo ano: artigos de opinião.

“2C: Quinta série: contos, crônicas, fábulas, fragmentos de romances, letras de música ..”.

3C: Quinta série: fábulas, contos, poemas/ sexta série: contos, poemas, literários, jornalísticos/ sétima série: contos, poemas, literários, crônicas, injuntivos/ terceiro ano: contos, literários, crônicas, poemas, jornalísticos.

4C: Quinta série: fábula, poema, crônica/ sexta série: crônica, conto, reportagens, poema/ sétima e oitava série: propaganda, poema, reportagem, poema/ ensino médio: parábola, apólogo, resenha, poema, reportagem.

5C: Oitava série: artigo de opinião, dissertativo, crônica/ primeiro ano: conto, crônica, fábula, texto descritivo.

8. PARA QUE VOCÊ UTILIZA OS GÊNEROS EM SEU TRABALHO EM SALA DE AULA?

1C: “Para que os educandos saibam opinar, expressar-se”.

2C: “Para contextualizar, facilitar a compreensão e posterior produção de textos”.

3C: “Para fazer leitura do mundo”.

4C: “Reflexão sobre a vida. Ampliação de vocabulário”.

5C: “Para informar e despertar a atenção do aluno, que ele entenda o quanto nossa vida cotidiana está rodeada por gêneros, mesmo quando não sabemos”.

9. POR QUE VOCÊ UTILIZA OS GÊNEROS EM SALA DE AULA?

1C: “Para formar cidadãos conscientes”.

2C: “Porque está de acordo com a Proposta Curricular”.

3C: “Para ampliar o conhecimento de leitura e escrita”.

4C: “É o ponto de partida para a aula em si, isto é, a partir do texto/gênero envolvo todos os outros aspectos a serem trabalhados”.

5C: “Porque percebo que através deles as aulas de português fica fundamentada [sic] e estruturada em relação a fala e a escrita”.

10. JUSTIFIQUE A OPÇÃO REALIZADA NA QUESTÃO 10.

1C: “Acredito ser satisfatória, mas tenho consciência de que preciso me informar mais sobre o assunto”.

2C: “Porque direciona melhor o meu trabalho os alunos compreendem o que está sendo ensinado, o porquê, a finalidade de cada gênero textual”.

3C: “Porque em língua portuguesa temos que trabalhar todos os gêneros textuais”.

4C: “Tenho o hábito de ler e leio tudo, isto é, adquiri o hábito desde cedo e assim procuro passar para os alunos como fio condutor”.

5C: “Com a teoria dos gêneros, consegui trabalhar e transmitir de uma melhor forma a compreensão das aulas de português”.]

ESCOLA D

1. O QUE VOCÊ ENTENDE POR “GÊNERO TEXTUAL OU DISCURSIVO”?

1D: “As modalidades dos diferentes textos e/ou portadores de textos: notícia/ carta, editorial, etc. ... São três gêneros (iguais/quais?) poesia, drama e narrativa e dentro deste há inserções destas modalidades.

2D: “Entendo que um gênero textual é a literatura discursada de diferentes épocas e formas”.

3D: “São os diferentes tipos de textos com suas peculiaridades em que são trabalhados dependendo do objetivo de texto”.

4D: Não respondeu.

5D: “Ler e entender os diferentes tipos de textos (histórias em quadrinhos, jornais, revistas, entrevistas, livros, piadas, etc.”.

4. QUAIS SÃO AS DIFICULDADES QUE VOCÊ ENCONTRA PARA TRABALHAR COM OS GÊNEROS EM SALA DE AULA?”

1D: “Inicialmente caracterizar os diferentes modelos para os alunos que não possuem conhecimentos prévios”.

2D: “Devido ao mundo tecnológico em que nos dispomos nos dias de hoje, falta um pouco de interesse para o aluno”.

3D: Não respondeu.

4D: “Dificuldade de aprendizagem/ falta de interesse dos alunos”.

5D: “Às vezes a leitura proposta não agrada a todos os alunos e aqueles que se sentem desta forma, acabam não realizando as atividades propostas”.

5. QUAIS SÃO OS AUTORES E/OU PESQUISADORES CUJOS NOMES VOCÊ ASSOCIA À TEORIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS?”

1D: “Mangueneau – mais recentemente, formalistas russos, etc.”.

2D: “Vários podem trazer influências em meu trabalho, como Monteiro Lobato por exemplo”.

3D: “Machado de Assis/Cecília Meireles/ Carlos Drummond de Andrade, etc.... Luís Fernando Veríssimo. Não me recordo”.

4D: “Ingedore K”.

5D: “ Marcelo Furlin¹²⁰. Marcou a opção que indica que não associa a teoria a nenhum autor específico”.

6. DESCREVA O TIPO DE INFLUÊNCIA QUE O (S) AUTOR (ES) /PESQUISADOR (ES) MENCIONADO (S) EXERCE (M) SOBRE O SEU TRABALHO COM OS GÊNEROS EM SALA DE AULA:

1D: “Atualmente nenhum”.

2D: “Influências no despertamento [sic] pela curiosidade de tantas leituras e criação”.

3D: “Transportar a ideia central defendida em cada conteúdo histórico [sic] para a atualidade”.

4D: “Influência teórica”.

5D: “Orientou-me em relação à preparação das aulas de forma adequada”.

7. QUAIS SÃO OS GÊNEROS QUE VOCÊ MAIS UTILIZA NAS SÉRIES PARA AS QUAIS LECIONA?

1D: Quinta série: fábula, carta/ sexta série: notícias, editorial, fábula.

2D: Não respondeu.

3D: Quinta série: narrativo (fábulas, contos, crônicas)/ sexta série: idem a quinta série/ terceiros anos: (crônicas, contos), dissertativo/argumentativo.

4D: Terceiro ano: artigo de opinião

5D: Quinta série: história em quadrinhos; sétima série: contos/ oitava série: cartas/e-mail/ terceiro ano: curriculum

8. PARA QUE VOCÊ UTILIZA OS GÊNEROS EM SALA DE AULA?

1D: “Dinamizar as aulas”.

¹²⁰ Professor da Universidade Metodista, em São Bernardo do Campo. “**Cursos:** M1 - Linguagem: Comunicação e Sociedade, Introdução à Educação a Distância - T03, Introdução à Educação a Distância - T04, Introdução à Educação a Distância - T05, Letras”. De acordo com: <http://cead.metodista.br/eduead/user/view.php?id=263&course=1>. Acesso 30/06/2011.

2D: “Os gêneros fazem parte da Língua e podem ser usado [sic], ou melhor é parte do trabalho textual”.

3D: “Para mostrar as diferenças/ formas de escrita sobre um mesmo tema e principalmente levar à reflexão”.

4D: “Para o aluno consiga formar opinião própria para determinados assuntos, inferir informações, usar conectivos adequados ao gênero..”.

5D: “Para favorecer uma compreensão melhor de mundo, de vida, da própria leitura, enfim, para melhorar os alunos para uma leitura compreensiva melhor em todos os sentidos”.

9. POR QUE VOCÊ UTILIZA OS GÊNEROS EM SALA DE AULA?

1D: “Por se tratar de um aliado à aprendizagem dos alunos, visto que são utilizados a partir de cenas de contação”.

2D: Não respondeu.

3D: “Para o aluno dominar a linguagem escrita em diferentes situações e tipos de textos”.

4D: “Para torná-los mais críticos”.

5D: “Além de fazer parte do currículo das séries, desperta em algum alunos o gosto pela leitura”.

11. JUSTIFIQUE A OPÇÃO REALIZADA NA QUESTÃO 10.

1D: “É básico por se tratar de algo complexo que necessita de aprimoramento, mas conheço o necessário para a realização das atividades propostas por segmento escolar”.

2D: “Prefiro não justificar”.

3D: “Por falta de leitura e isto está vinculada [sic] à falta de tempo e oportunidade em continuar estudando (falta de recursos financeiros)”.

4D: “O corpus em questão é escasso”.

5D: “Na época em que estudei não era retratado, abordado este assunto (teoria dos gêneros) dessa forma foi muito superficial”.

ESCOLA E

2. O QUE VOCÊ ENTENDE POR “GÊNERO TEXTUAL OU DISCURSIVO”?

1E: “Textos que circulam na comunicação de massa”.

2E: “Trata-se da discriminação da função social de cada ato de comunicativo, seja ele oral ou escrito, verbal ou não-verbal”.

3E: “Aspectos semelhantes de um texto que os agrupa num determinado “conjunto””.

4E: “Gênero textual discursivo para mim é a variedade que há na esfera oral e escrita da comunicação; a diversidade, ou o conjunto com características específicas, por exemplo, carta, artigo de opinião”.

5E: “São todos os tipos de textos, sejam eles literários ou não”.

4. QUAIS SÃO AS DIFICULDADES QUE VOCÊ ENCONTRA PARA TRABALHAR COM OS GÊNEROS EM SALA DE AULA?

Todos os professores afirmaram não encontrar dificuldades para trabalhar com o gênero em sala de aula.

5. QUAIS SÃO OS AUTORES E/PESQUISADORES CUJOS NOMES VOCÊ ASSOCIA À TEORIA DOS GÊNEROS?

1E: “Bakhtin, Bronckart, Vygotsky...”.

2E: “Bakhtin, Ingedore Kock”.

3E: “Não associa a teoria a nenhum pesquisador específico”.

4E: “Me recordo apenas um nome: Bakhtin, mas sei que há outros teóricos muito importantes também”.

5E: “Bakhtin, Ingedore Kock”.

6. DESCREVA O TIPO DE INFLUÊNCIA QUE O (S) AUTOR (ES)/PESQUISADOR (ES) MENCIONADO (S) EXERCE (M) SOBRE O SEU TRABALHO COM OS GÊNEROS EM SALA DE AULA:

1E: Não respondeu.

2E: “A valorização da comunicação oral como ponto de partida ou seja, localizar o ponto de ignição na fala para iniciar a produção escrita”.

3E: Não respondeu.

4E: “Acredito que este autor influencia todo o meu trabalho com gênero em sala de aula, pois sai teoria está inserida em todo o plano de trabalho, senão boa parte do todo”.

5E: “Total influencia [sic], o que falamos em sala de aula a respeito de gênero está inteiramente ligado às teorias dos pesquisadores citados”.

7. QUAIS SÃO OS GÊNEROS QUE VOCÊ MAIS UTILIZA NAS SÉRIES PARA AS QUAIS LECIONA?

1E: “Nono ano: cartas, resenhas, textos informativos, artigo de opinião”.

2E: “Quinta série: “crônicas, conto, poesia, fábulas, etc.;sexta série: relato pessoal, reportagem, notícias, etc.;oitava série: expositivo, informativo, art. de op., etc..;“terceiro ano: idem aos da oitava c; mais complexidade”.

3E: “Quinta série: narrativos; sexta série: narrativos/retrato, notícia, carta”.

4E: “Segundos: artigo de opinião, cartas, narrativas...; terceiros: dissertativo, artigo de opinião”.

5E: “1ºEM: narrativas (contos, fábulas, crônicas); artigos de opinião (argumentativos); expositivos, descritivos (optei pela tipologia porque trabalho com diversos textos (gêneros)”.

8. PARA QUE VOCÊ UTILIZA OS GÊNEROS EM SEU TRABALHO EM SALA DE AULA?

1E: “Para mostrar as diferentes funções de um texto oral e/ou escrito”.

2E: “Para dá [sic] significação ao ciclo da comunicação”.

3E: “Para que o aluno conheça a diversidade”.

4E: “A finalidade de trabalhar com os gêneros em sala de aula é desenvolver/aprimorar as habilidades/competências do aluno em relação à língua oral e escrita”.

5E: “Os gêneros estão relacionados diretamente com as práticas e costumes sociais o que aproxima (leitor-aluno) e o ambiente (interação)”.

9. POR QUE VOCÊ UTILIZA OS GÊNEROS EM SALA DE AULA?

1E: “Porque são textos que fazem parte do dia-a-dia de todos”.

2E: “Porque sem ele não encontramos significação entre o que falamos e o que observamos”.

3E: “Para que os alunos os conheçam”.

4E: “Os gêneros são utilizados em sala de aula porque fazem parte do cotidiano do aluno (alguns) estão previstos no programa de aula e principalmente porque os alunos precisam ter contato com a variedade de gêneros que há”.

5E: Não respondeu.

11. JUSTIFIQUE A OPÇÃO REALIZADA NA QUESTÃO 10.

1E: “Considero satisfatória; mas confesso que continuo em fase de formação, de aprimoramento e sempre que surgem questionamentos, dúvidas, procuro ler artigos que falam sobre a teoria sócio-discursiva”.

2E: “Não me recordo de ter estudado (aprofundado) a teoria dos gêneros, embora tenham me apresentado Bakhtin. Acredito que de forma descontextualizada”.

3E: “Acredito que o essencial eu consiga transmitir aos alunos, mas com certeza tenho muito a me aprofundar”.

4E: “Acredito que descobri conhecimentos importantíssimos para desenvolver meu trabalho da melhor forma possível; não aprendi tudo; devo me preparar melhor; mas acredito que estou habilitada para trabalhar os gêneros em sala de aula”.

5E: Não respondeu.

**ANEXO E – FICHA DE AVALIAÇÃO: LÍNGUA PORTUGUESA DE 5ª A 8ª SÉRIE
(GUIA PNLD 2008)**

**Anexo II
PNLD 2008 - FICHA DE AVALIAÇÃO
Língua Portuguesa de 5ª a 8ª Série**

1. CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES

1.1. Leitura de textos escritos

1.1.1. Coletânea

| | | S/N |
|--|---|-----|
| 1. | A coletânea é representativa do que a cultura da escrita oferece e/ou exige do jovem do Ensino Fundamental, em termos de experiência de leitura? | |
| 2. | A coletânea é multimodal (inclui textos verbais, textos não-verbais e textos que integram imagem e texto verbal)? | |
| 3. | Os gêneros textuais selecionados estão associados a esfera de uso socialmente relevantes (jornalística, científica, literária etc.), do ponto de vista do jovem do Ensino Fundamental? | |
| Os temas dos textos da coletânea | | |
| 4. | São pertinentes para a formação cultural do aluno? | |
| 5. | São abordados de diferentes pontos de vista (quando relevante)? | |
| 6. | Contemplam a diversidade de contexto cultural (regional, urbano, rural etc)? | |
| Quanto à textualidade: | | |
| 7. | Os textos originais e autênticos (isto é, que circulam socialmente na cultura escrita), autorais ou não, constituem maioria absoluta? | |
| As adaptações e os fragmentos de texto | | |
| 8. | Mantêm unidade de sentido? | |
| 9. | Trazem indicação de cortes, supressões, adaptações etc? | |
| 10. | São compatíveis com as atividades propostas com base neles? | |
| A apresentação dos textos verbais e não-verbais | | |
| 11. | Traz créditos completos (autor, autor, título original do texto, título da publicação, editora, local e data de publicação, páginas de referência) ou legendas (quando necessário, para imagens)? | |
| 12. | É fiel ao suporte original, quando pertinente? | |

1.1.2. Conhecimentos e capacidades que concorrem para a leitura de textos escritos

| As atividades de leitura | | S/N |
|---------------------------------|---|-----|
| 13. | Propiciam o desenvolvimento da proficiência em leitura? | |
| 14. | Colaboram para a formação do leitor em diversos tipos de letramento (literário, midiáticos, digital, jurídico)? | |
| 15. | Encaram a leitura como uma situação efetiva de interlocução leitor/texto/autor? | |

| | | |
|-----|--|--|
| 16. | Situam a prática de leitura em seu universo de uso social? | |
| 17. | Resgatam o contexto de produção do texto explorado (momento histórico, autor etc.)? | |
| 18. | Definem objetivos para a leitura proposta (ler para se divertir, ler para aprender alguma coisa, ler para conhecer determinada época ou região, etc, etc, etc.)? | |
| 19. | Colaboram para a (re)construção dos sentidos do texto pelo leitor, mobilizando e desenvolvendo diversas capacidades de leitura? | |
| 20. | Exploram a localização/reprodução de informações explícitas? | |
| 21. | Exploram processos inferenciais? | |
| 22. | Exploram aspectos discursivos [marcas enunciativas, efeitos de sentido, pressupostos e subentendidos, polifonia (vozes, marcas da presença do discurso alheio), argumentatividade etc.]? | |
| 23. | Exploram os recursos lingüístico-textuais? | |
| 24. | Propõem apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas envolvidas na formação do leitor crítico? | |
| 25. | Exploram a intertextualidade e/ou a interdiscursividade entre diverentes textos e linguagens? | |
| 26. | Exploram a compreensão das relações que se estabelecem entre texto verbal e imagem em texto multissemióticos? | |
| 27. | Incentivam professores e alunos a buscarem textos e informações fora dos limites do próprio livro? | |
| 28. | Mobilizam e/ou explicitam corretamente os conceitos? | |

A abordagem do texto literário

| | | |
|-----|---|--|
| 29. | Colabora para a formação do aluno como leitor literário? | |
| 30. | Respeita as convenções e os modos de ler constitutivos do jogo literário? | |
| 31. | Situa o texto em relação à obra de que faz parte? | |
| 32. | Estimula o aluno a conhecer a obra a que o texto selecionado remete ou a outras obras a ele relacionadas? | |
| 33. | Contempla a singularidade (discursiva, lingüística, cultural) do texto selecionado? | |
| 34. | Leva em conta a organização particular do texto e a sua relevância para a apreensão dos sentidos possíveis? | |
| 35. | Aproxima adequadamente o aluno do padrão lingüístico do texto, quando necessário? | |

1.2. Produção de textos escritos

| As propostas de produção textual | | S/N |
|----------------------------------|---|-----|
| 36. | Colaboram para o desenvolvimento da proficiência em escrita? | |
| 37. | Trabalham a escrita como processo? | |
| 38. | Estabelecem e/ou discutem objetivos didáticos plausíveis para as propostas? | |
| 39. | Definem — ou levam os alunos a definir — adequadamente condições de produção (objetivo, destinatário, contexto de circulação, suporte)? | |
| 40. | Exploram a adequação entre essas condições de produção e os gêneros e/ou tipos textuais compatíveis? | |
| 41. | Exploram a adequação entre essas condições de produção e os níveis de linguagem compatíveis? | |

| | |
|-----|--|
| 42. | Contemplam os diferentes procedimentos envolvidos na escrita (planejamento, escrita, avaliação/revisão, reescrita)? |
| 43. | exploram a produção dos mais diversos gêneros e tipos de texto, contemplando suas especificidades? |
| 44. | fornecem subsídios para a elaboração temática dos textos? |
| 45. | apresentam, discutem e orientam o uso dos mecanismos de coesão e coerência implicados nos gêneros e tipos de textos propostos? |
| 46. | apresentam, discutem e orientam o uso dos aspectos relativos à variedade lingüística pertinente? |
| 47. | propõem referências e/ou exemplos dos gêneros e tipos de texto que se pretende ensinar o aluno a produzir? |
| 48. | mobilizam e/ou explicitam corretamente os conceitos? |

1.3. Compreensão e produção de textos orais

| O trabalho com a linguagem oral | | S/N |
|--|--|------------|
| 49. | Colabora para o desenvolvimento da linguagem oral pelo aluno? | |
| 50. | Evita o preconceito com relação às variedades orais, nas exposições conceituais e no encaminhamento de atividades (falares regionais, dialetos correspondentes às diferentes faixas etárias, registros informais)? | |
| 51. | Favorece o uso da língua falada na interação em sala de aula? | |
| 52. | Explora as relações entre as modalidades oral e escrita da língua em práticas sociais (gêneros)? | |
| 53. | Explora gêneros orais de diferentes esferas sociais (escolar – seminários, exposições de trabalho; jornalística – telejornais, debates, programas esportivos, entrevistas; do trabalho – entrevistas, relatórios, reuniões), para compreensão, análise e produção? | |
| 54. | Explora os traços da língua padrão relacionados aos gêneros formais/públicos da linguagem oral? | |
| 55. | Mobiliza e/ou explicita corretamente os conceitos? | |

1.4. Conhecimentos lingüísticos

| Quanto ao trabalho com a gramática e a metalinguagem | | S/N |
|---|--|------------|
| 56. | Há descrição do sistema lingüístico? | |
| 57. | Há prescrição de regras a serem seguidas em determinadas instâncias socialmente privilegiadas de uso da língua? | |
| 58. | Há economia de conceitos e definições, isto é, evita-se o excesso de detalhamento das categorias e subcategorias? (a gramática é apresentada segundo sua funcionalidade e relevância como instrumental de estudo da língua?) | |
| 59. | A metalinguagem é apresentada como um recurso que contribui para a compreensão do fato lingüístico estudado (e não como um fim em si mesma)? | |
| Quanto ao trabalho com variação lingüística: | | |
| 60. | A variação lingüística é vista como constitutiva da natureza das línguas humanas? | |
| 61. | As noções de "certo" e "errado" são relativizadas, tomando-se como referência um padrão de linguagem sócio-historicamente constituído? | |

| | | |
|--|---|--|
| 62. | As formas lingüísticas estudadas correspondem à realidade do português brasileiro contemporâneo, falado e escrito? | |
| 63. | A coleção vai além das variantes prosódicas ("sotaque") e lexicais ("aipim", "mandioca", "macaxeira")? | |
| Quanto à relação fala/escrita: | | |
| 64. | Abordam-se as diferenças e semelhanças entre fala e escrita? | |
| 65. | Evita-se a supervalorização da escrita e a desvalorização da linguagem falada (evita-se tratar a linguagem falada como o lugar do erro)? | |
| Quanto às convenções da escrita: | | |
| 66. | Há exploração dos conhecimentos fono-ortográficos? | |
| 67. | Há exploração dos conhecimentos relativos a marcas convencionais de segmentação do texto escrito (pontuação, paragrafação etc.)? | |
| Quanto ao texto e ao discurso, a coleção explora conhecimentos lingüísticos | | |
| 68. | Constitutivos da forma composicional dos gêneros e tipos textuais? | |
| 69. | Caracterizadores do estilo dos gêneros e tipos textuais? | |
| 70. | Responsáveis por efeitos poéticos, estéticos e literários (figuras de linguagem, rimas, jogos de palavras, etc.)? | |
| 71. | Constitutivos de processos de construção de efeitos de sentido (ironia, humor, discurso relatado, ancoragem, modalização)? | |
| 72. | Constitutivos dos processos coesivos (conexão, coesão nominal, coesão verbal e outros)? | |
| Quanto a vocabulário e léxico, a coleção | | |
| 73. | Aborda a palavra como objeto de reflexão, trabalhando noções como onomatopéia, polissemia, campo semântico, diferentes tipos de relações entre palavras (quanto à forma e ao conteúdo)? | |
| 74. | Trabalha os conhecimentos léxico-semânticos considerando as relações contextuais e discursivas? | |
| 75. | No trabalho com os conhecimentos lingüísticos, a coleção mobiliza e/ou explicita corretamente os conceitos? | |

1.5. Contribuição para uma ética plural e democrática

| A coleção contribui para a construção de uma ética plural e democrática, por meio de | | S/N |
|---|--|------------|
| 76. | Representação da diversidade étnica, regional, lingüística, cultural e de gênero (em textos e imagens)? | |
| 77. | Não apresentação – ou apresentação e discussão – de atitudes preconceituosas e de estereótipos? | |
| 78. | Ausência de proselitismo político ou religioso? | |
| 79. | Ausência de publicidade (a não ser quando se trata de explorar textos de diferentes produtos dessa esfera)? | |
| 80. | respeito aos dispositivos legais pertinentes (Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, e outros)? | |
| 81. | reforço à construção de uma identidade positiva de crianças que vivenciam contextos familiares e sociais estigmatizados? | |
| 82. | presença de temas (e de abordagens desses temas) capazes de ampliar o horizonte de valores do aluno? | |

2. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

2.1. Manual do Professor

| O Manual do Professor | | S/N |
|-----------------------|--|-----|
| 83. | Explicita os pressupostos teórico-metodológicos? | |
| 84. | Apresenta os pressupostos teórico-metodológicos sem erros conceituais ou indução a erros? | |
| 85. | Apresenta coerência entre os pressupostos explicitados e o Livro do aluno? | |
| 86. | Explicita os objetivos das atividades? | |
| 87. | Apresenta orientações visando à articulação dos objetos de conhecimento entre si? | |
| 88. | Sugere leituras complementares para o professor, com referências bibliográficas completas? | |
| 89. | Formula com correção as orientações para o professor? | |
| 90. | Apresenta-se em linguagem clara e acessível? | |

2.2. Proposta pedagógica efetivada no Livro do Aluno

| A proposta pedagógica presente no Livro do Aluno | | S/N |
|--|--|-----|
| 91. | Apresenta correção de conceitos e definições? | |
| 92. | Orienta para o desenvolvimento de capacidades de uso da linguagem? | |
| 93. | Orienta para o desenvolvimento de capacidades de reflexão sobre a linguagem? | |
| 94. | Contribui para o desenvolvimento das capacidades básicas de pensamento autônomo, adequadas ao aprendizado de diferentes objetos de conhecimento (observação, compreensão, memorização, análise, generalização ou síntese, aplicação etc.)? | |
| 95. | Mostra progressão na abordagem dos diversos componentes? | |

2.3. Atividades

| As atividades presentes no Livro do Aluno | | S/N |
|---|---|-----|
| 96. | Estão formuladas com correção? | |
| 97. | Estão formuladas com clareza? | |
| 98. | São adequadas aos objetivos declarados na obra (no LA e/ou no MP)? | |
| 99. | São variadas? | |
| 100. | Sugerem diferentes modos de organização para a realização do trabalho (em grande grupo, em pequenos grupos, individualmente)? | |
| 101. | Contemplam a construção de generalizações pelo aluno? | |
| 102. | Contemplam a retomada e sistematização dos conhecimentos trabalhados? | |

2.4. Avaliação

| A coleção apresenta, de maneira consciente, | | S/N |
|--|--|------------|
| 103. | Atividades de avaliação, no LA (ou sugestões de atividades, no MP), quanto aos componentes leitura, produção de textos, produção e compreensão de textos orais e conhecimentos linguísticos? | |
| 104. | Atividades de auto-avaliação, no LA (ou sugestão de atividades de auto-avaliação, no MP), quanto aos componentes leitura, produção de textos, produção de textos, produção e compreensão de textos orais e conhecimentos linguísticos? | |

3. PROJETO GRÁFICO-EDITORIAL

| O projeto gráfico-editorial apresenta | | S/N |
|--|---|------------|
| 105. | Funcionalidade do sumário na localização das informações? | |
| 106. | Estrutura hierarquizada (títulos, subtítulos etc.), evidenciada por meio de recursos gráficos? | |
| 107. | Impressão e revisão isentas de erros graves? | |
| 108. | Recursos de descanso visual na diagramação dos textos mais longos, de forma a não desencorajar a leitura? | |
| 109. | Adequação das ilustrações à finalidade para a qual foram elaboradas? | |
| 110. | Recurso a diferentes linguagens visuais? | |

ANEXO F – FICHAS DE ANÁLISE (GUIA PNLD 2011)

CRITÉRIOS RELATIVOS À NATUREZA DO MATERIAL TEXTUAL

O conjunto de textos que um livro didático apresenta é um instrumento privilegiado – às vezes único – de acesso do aluno ao mundo da escrita. Portanto, é imprescindível que a coletânea, respeitado o nível de ensino a que se destina, ofereça ao aprendiz uma amostra o mais possível representativa desse universo.

| NA ANÁLISE DA UNIDADE DO LD, VERIFIQUEM SE: | COMENTÁRIOS E EXEMPLOS |
|---|------------------------|
| Os textos escolhidos propiciam aos alunos experiências de leitura significativas, ou seja: | |
| <ul style="list-style-type: none"> Os gêneros discursivos são o mais diversos e variados possível, manifestando também diferentes registros, estilos e variedades (sociais e regionais) do Português. | |
| <ul style="list-style-type: none"> Os textos de Literatura estão significativamente presentes e oferecem ao leitor experiências singulares de leitura. | |
| <ul style="list-style-type: none"> A coletânea favorece o letramento do aluno, e incentiva professores e alunos a buscarem textos e informações fora dos limites do próprio LD. | |
| VERIFIQUEM, AINDA, SE: | COMENTÁRIOS E EXEMPLOS |
| <ul style="list-style-type: none"> Os temas abordados propiciam discussões pertinentes para a formação do aluno, em especial como cidadão. | |
| <ul style="list-style-type: none"> A coletânea motiva e/ou favorece, em seu conjunto, o trabalho com os demais componentes curriculares básicos (produção escrita, linguagem oral e conhecimentos linguísticos). | |
| <ul style="list-style-type: none"> A unidade em análise... (acrescentem, aqui, outros aspectos que o grupo considera essenciais, na coletânea de textos). | |

CRITÉRIOS RELATIVOS AO TRABALHO COM LEITURA

No trabalho com o texto, em qualquer de suas dimensões (leitura, produção, elaboração de conhecimentos linguísticos), é fundamental a diversidade de estratégias, assim como a máxima amplitude em relação aos vários aspectos envolvidos.

As atividades de exploração do texto têm, entre os seus objetivos, o desenvolvimento da **proficiência em leitura**.

| NA ANÁLISE DA UNIDADE DO LD, VERIFIQUEM SE: | COMENTÁRIOS E EXEMPLOS |
|---|------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • As atividades de compreensão colaboram satisfatoriamente para a reconstrução dos sentidos do texto pelo leitor, não se restringindo à localização de informações. | |
| <ul style="list-style-type: none"> • As atividades exploram as propriedades discursivas e textuais em jogo, subsidiando adequadamente esse trabalho. | |
| <ul style="list-style-type: none"> • As atividades desenvolvem estratégias e habilidades inerentes à proficiência em leitura que se pretende levar o aluno a atingir. | |
| VERIFIQUEM, AINDA, SE: | COMENTÁRIOS E EXEMPLOS |
| <ul style="list-style-type: none"> • Os conceitos e informações básicos eventualmente utilizados nas atividades (inferência; tipo de texto; gênero; protagonista etc.) estão suficientemente claros para os seus alunos. | |
| <ul style="list-style-type: none"> • A unidade em análise mobiliza e desenvolve diversas capacidades e competências envolvidas em leitura. | |
| <ul style="list-style-type: none"> • A unidade em análise... (acrescentem, aqui, outros aspectos que o grupo considera essenciais, no ensino de leitura). | |

CRITÉRIOS RELATIVOS AO TRABALHO COM PRODUÇÃO DE TEXTOS

No trabalho com o texto, em qualquer de suas dimensões (leitura, produção, elaboração de conhecimentos linguísticos), é fundamental a diversidade de estratégias, assim como a máxima amplitude em relação aos vários aspectos envolvidos.

As propostas de produção de texto devem visar ao desenvolvimento da **proficiência em escrita**.

| NA ANÁLISE DA UNIDADE DO LD, VERIFIQUEM SE: | COMENTÁRIOS E EXEMPLOS |
|--|------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • As propostas de produção escrita consideram o uso social da escrita, levando em conta, portanto, o processo e as condições de produção do texto, evitando o exercício descontextualizado da escrita. • As propostas exploram a produção dos mais diversos gêneros e tipos de texto, contemplando suas especificidades. • As propostas apresentam e discutem as características discursivas e textuais dos gêneros abordados, não se restringindo à exploração temática. • As propostas desenvolvem as estratégias de produção inerentes à proficiência que se pretende levar o aluno a atingir. | |
| VERIFIQUEM, AINDA, SE: | COMENTÁRIOS E EXEMPLOS |
| <ul style="list-style-type: none"> • Os conceitos e informações eventualmente utilizados (tipo de texto; gênero; coesão; coerência; etc.) básicas são explicados com clareza suficiente para o seu aluno. • A unidade em análise mobiliza e desenvolve diversas capacidades e competências envolvidas em leitura, produção de textos, práticas orais e reflexão sobre a linguagem. • A unidade em análise... (acrescentem, aqui, outros aspectos que o grupo considera essenciais, na produção de textos). | |

CRITÉRIOS RELATIVOS AO TRABALHO COM A LINGUAGEM ORAL

O aluno chega à escola dominando a **linguagem oral**, no que diz respeito às demandas de seu convívio social imediato. Ela será o instrumento por meio do qual se efetivará tanto a interação professor-aluno quanto o processo de ensino-aprendizagem. Será com o apoio dessa experiência que o aprendiz desvendará o sistema da escrita e estenderá o domínio da fala para novas situações e contextos, inclusive os mais formais e públicos de uso da linguagem oral. Assim, como **objeto de ensino**, a **linguagem oral** tem um papel estratégico: é, ao mesmo tempo, o instrumento de ensino do professor e de aprendizagem do aluno e também apresenta formas públicas (novos gêneros) que o aluno ainda não domina e que deverão ser exploradas.

| NA ANÁLISE DA UNIDADE DO LD, VERIFIQUEM SE: | COMENTÁRIOS E EXEMPLOS |
|---|------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • As atividades favorecem o uso da linguagem oral na interação em sala de aula, como mecanismo de ensino-aprendizagem. | |
| <ul style="list-style-type: none"> • As atividades exploram as diferenças e semelhanças que se estabelecem entre a linguagem oral e a escrita e entre as diversas variantes (registros, dialetos) que nelas se apresentam. | |
| <ul style="list-style-type: none"> • As atividades propiciam o desenvolvimento das capacidades envolvidas nos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas. | |
| VERIFIQUEM, AINDA, SE: | COMENTÁRIOS E EXEMPLOS |
| <ul style="list-style-type: none"> • Os conceitos e informações básicas são suficientemente claros para o seu aluno. | |
| <ul style="list-style-type: none"> • A unidade em análise mobiliza e desenvolve diversas capacidades e competências envolvidas na proficiência oral. | |
| <ul style="list-style-type: none"> • A unidade em análise... (acrescentem, aqui, outros aspectos que o grupo considera essenciais no tratamento didático dado à linguagem oral). | |

CRITÉRIOS RELATIVOS AO TRABALHO COM CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS

No trabalho com o texto, em qualquer de suas dimensões (leitura, produção, elaboração de conhecimentos linguísticos), é fundamental a diversidade de estratégias, assim como a máxima amplitude em relação aos vários aspectos envolvidos.

Os conhecimentos linguísticos objetivam levar o aluno a refletir sobre aspectos da língua e da linguagem relevantes tanto para o desenvolvimento da proficiência oral e escrita quanto para a capacidade de análise de fatos de língua e linguagem.

| NA ANÁLISE DA UNIDADE DO LD, VERIFIQUEM SE: | COMENTÁRIOS E EXEMPLOS |
|---|------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • As atividades com conhecimentos linguísticos têm peso menor que as relativas à leitura, produção de textos e linguagem oral. | |
| <ul style="list-style-type: none"> • As atividades com conhecimentos linguísticos estão relacionadas a situações de uso. | |
| <ul style="list-style-type: none"> • As atividades consideram e respeitam a diversidade regional e social da língua, situando as normas urbanas de prestígio nesse contexto linguístico. | |
| <ul style="list-style-type: none"> • As atividades estão articuladas às demais atividades, ou as subsidiam direta ou indiretamente. | |
| <ul style="list-style-type: none"> • As atividades promovem a reflexão e propiciam a construção dos conceitos abordados. | |
| VERIFIQUEM, AINDA, SE: | COMENTÁRIOS E EXEMPLOS |
| <ul style="list-style-type: none"> • Os conceitos são explicados com clareza suficiente para o seu aluno. | |
| <ul style="list-style-type: none"> • A unidade em análise mobiliza e desenvolve diversas capacidades e competências envolvidas na reflexão sobre a língua e a linguagem, assim como na construção de conhecimentos linguísticos. | |
| <ul style="list-style-type: none"> • A unidade em análise... (acrescentem, aqui, outros aspectos que o grupo considera essenciais no tratamento didático dado aos conhecimentos linguísticos). | |

Esperamos ter fornecido a você, professor(a), informações úteis e suficientes para que você possa escolher com discernimento e de forma organizada a coleção que vai acompanhá-lo em sala de aula com seus alunos nos próximos três anos.

Desejamos a você uma excelente escolha.

