

ORIENTAÇÕES SOBRE O ENSINO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS NA BASE CURRICULAR COMUM DE PERNAMBUCO E NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ENCONTROS E DESENCONTROS

Leila Britto de **Amorim** – Doutoranda PPGE/UFPE

Telma Ferraz **Leal** – UFPE

Resumo

Neste estudo foram analisadas as orientações sobre o ensino dos gêneros discursivos na Base Curricular Comum de Pernambuco e na coleção de livros didáticos de língua portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental: “Porta Aberta”. Serviram de base para o diálogo teórico a concepção de Bakhtin (2000) sobre a perspectiva dialógica da linguagem e de gênero discursivo, a discussão de Schneuwly e Dolz (2004) em relação ao desdobramento do gênero no processo de ensino/aprendizagem. O aporte metodológico desta pesquisa foi embasado na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2004). Os resultados revelaram movimentos de aproximações e afastamentos entre os princípios defendidos pelo documento curricular e os pressupostos bakhtinianos de linguagem, assim como entre tais pressupostos e as proposições didáticas dos livros didáticos. Pode-se constatar a falta clareza sobre como conduzir um ensino que tenha como referência os gêneros como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem.

Palavras-chave: Gênero discursivo; Currículo; Livro didático, Ensino da Língua Portuguesa

ORIENTAÇÕES SOBRE O ENSINO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS NA BASE CURRICULAR COMUM DE PERNAMBUCO E NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ENCONTROS E DESENCONTROS

1. Introdução

Considerando a necessidade de articular as práticas sociais de uso dos gêneros discursivos orais e escritos que ocorrem fora da escola com as práticas no âmbito escolar, muitos sistemas públicos de ensino empreenderam reformulações curriculares,

buscando dialogar com as novas discussões sobre os gêneros, suas funções sociais e os diversos suportes de materiais.

Nessa mesma perspectiva, os livros didáticos de Língua Portuguesa também estão realizando mudanças para acompanhar as novas tendências educacionais, dentre as quais destacamos o trabalho com os diferentes textos que circulam na sociedade. A ênfase no trabalho com os textos decorre não só da preocupação em desenvolver a capacidade do aluno de produzir textos orais e escritos, como também de ampliar a percepção do mundo através da leitura e da compreensão de textos.

O conceito de gênero, normalmente associado aos estudos literários, é redimensionado com o advento dos estudos de Bakhtin (2000), quando este passou a ter relação com a comunicação oral e escrita. Para esse autor, a utilização da língua se materializa em forma de enunciado, ou seja, complexos atos de comunicação se organizam e se agrupam por condições especiais de atuação e por objetivos específicos em cada esfera da atividade humana, dando origem, conseqüentemente, aos gêneros do discurso. Ainda de acordo com a sua definição, os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados nas diferentes esferas sociais de utilização da língua.

A concepção de gêneros do discurso, na teoria bakhtiniana, está vinculada a um produto sócio-histórico, uma forma de interação social realizada por meio de enunciações. Assim, o gênero é visto como forma do enunciado que, de acordo com a esfera em que é produzido, adquire uma determinada estrutura suscetível a modificações. Segundo esse estudioso, os gêneros compõem-se de três elementos principais: conteúdo temático (objetos, significações, o assunto de que vai tratar o enunciado em questão, gerados numa esfera discursiva com suas realidades socioculturais), estilo (seleção lexical, estruturas frasais, gramatical) e construção composicional (relações, procedimentos, organização, estruturação e acabamento do texto, a estrutura formal).

Compartilhando dessa ideia, Schneuwly e Dolz (2004) concebem o gênero como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares. Segundo os referidos autores, “há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador que age discursivamente [...] com a ajuda de um instrumento que aqui é o gênero, um instrumento semiótico complexo [...]”. (p.26-27)

Segundo os autores supracitados, “do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um megainstrumento que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes.” (p.

75). Ainda discutindo sobre a importância de se trabalhar com os gêneros nas aulas de Língua Portuguesa, Schneuwly e Dolz (2004) ressaltam que, na escola, o papel do gênero se amplia, pois passa a ser considerado, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação e um objeto de ensino/aprendizagem.

Nesse sentido, a escola visa o domínio do gênero pelo aluno como condição necessária ao desenvolvimento de outras capacidades. Em outros termos, pensar sobre os gêneros numa óptica didática perpassa pela compreensão de se ter objetivos precisos no processo de aprendizagem que visem o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos em práticas de referência.

Diante de uma infinidade de gêneros de diferentes esferas sociais, fazer com que os alunos ampliem suas capacidades de linguagem significa desenvolver habilidades variadas que os levem a perceber as finalidades discursivas em determinados contextos de interlocução. Entretanto, “é preciso refletir se essa nova prática está se construindo em favor da eficácia comunicativa ou é apenas um novo modismo com velhos pretextos” (BIASI RODRIGUES, 2002, p.50).

Para refletir sobre tais questões, podemos encontrar autores que defendem uma orientação para uma proposta curricular que contemple certos critérios para a escolha dos gêneros a serem trabalhados na escola. Dentre eles, destacamos os estudos de Schneuwly e Dolz (2004) que, ao refletirem sobre o ensino dos gêneros, propuseram agrupamentos de gêneros, para organização curricular do ensino da língua materna, considerando a tipologia e as capacidades de linguagem que eles podem desenvolver nos alunos em cada ciclo/série: gêneros da ordem do narrar; da ordem do relatar, da ordem do expor, da ordem do argumentar e da ordem do descrever ações. Com relação à progressão, os referidos autores propõem que seja pensada em forma de “espiral”. Nesse sentido, em todos os anos escolares os alunos deveriam se deparar com textos pertencentes aos cinco agrupamentos, variando “as dimensões trabalhadas, a complexidade dos conteúdos e as exigências quanto ao tamanho e acabamento do texto.” (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 124).

A discussão acerca do trabalho com os gêneros implica também na compreensão de que, numa perspectiva didática, o gênero sofre uma transmutação em relação aos gêneros de referência (cf. Schneuwly e Dolz, 2004). Trata-se de ressaltar que a escola possui especificidade e dinâmica própria e contempla objetivos específicos, o que não implica em desconsiderar elementos sociodiscursivos e linguísticos produzidos nas práticas de referência. Assim, como os gêneros se constituem como práticas de

linguagem e devem ser utilizados como instrumentos de mediação da estratégia de ensino e como material de trabalho para o ensino da textualidade, faz-se necessário observar se é preciso explicitar e/ou sistematizar os conhecimentos sobre o gênero ou se basta levar os alunos a lerem e produzirem textos de diferentes gêneros para desenvolver as habilidades discursivas e linguísticas.

Em sua pesquisa com três coleções de língua portuguesa e PCN, Biasi-Rodrigues (2002) aponta que “Há lacunas teóricas e metodológicas [...] nos livros didáticos (que fazem com que) (...) o ensino com base nos gêneros textuais/discursivos [...] só faça reproduzir novos artificialismos”. (p.62)

Dessa forma, devemos ter cautela quando nos propomos a trabalhar com os gêneros discursivos nas aulas de língua materna, uma vez que, dependendo do tratamento que se dá a esse objeto de ensino, poderemos cair no modismo sem reflexões mais aprofundadas acerca de suas características, em lugar de realmente fazer com que o gênero seja um instrumento que ajude os alunos a se inserirem em diversas práticas discursivas da sociedade.

O movimento redefinição da perspectiva de língua na direção em que essa é vista como prática social com foco principal no trabalho com textos de diferentes gêneros também foi observado em propostas curriculares. Marinho¹ (2001), por exemplo, analisou dezenove propostas curriculares de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries) de vários estados brasileiros e os resultados evidenciaram que para redefinirem o objeto de ensino de português, os currículos apresentam mudanças que refletem tensões entre antigas e novas concepções. Nesse sentido, “é sintomático que esses documentos dediquem um bom espaço traçando novos rumos para a disciplina, muitas vezes, estabelecendo um nítido confronto entre o novo e o velho” (p.49).

Outro aspecto ressaltado na pesquisa se refere à forma de organização da maioria das propostas curriculares que se constituíram historicamente em pressupostos teóricos, objetivos, conteúdo, metodologia e avaliação. Segundo a pesquisadora supracitada, a análise dessa estrutura e da configuração do conteúdo permitiram verificar quais concepções direcionavam o processo de produção de um texto. A autora

¹ Segundo Marinho (2001), a análise dessas propostas fazia parte de um projeto realizado pelo Centro de Estudos de Alfabetização, Leitura e escrita (CEALE, FaE, UFMG), que objetivava subsidiar a equipe de técnicos do MEC responsáveis pela elaboração dos PCN. (p.22)

evidenciou que, embora a maioria das propostas curriculares apresente pressupostos voltados para função social da linguagem e seus elementos de interlocução, os objetivos relacionados à leitura e à produção de textos não possuíam clareza consistente com esses pressupostos.

Outro aspecto a ser ressaltado nessa pesquisa se refere à ansiedade de estar em consonância com os usos sociais da escrita. A maior parte das propostas concebia que a explicitação da importância da diversidade de texto garantiria a coerência teórica com as teorias discursivas da linguagem. Porém, segundo Marinho (2001), “o trabalho com uma variedade de textos não garante [...] uma concepção discursivo-textual, se vem orientada exclusivamente pela exploração dos tipos textuais, descritivos, narrativos e dissertativos ou por descrições a fim de normatizar os gêneros [...]” (p.74).

Nesta perspectiva, o contato com uma maior quantidade de diferentes tipos de textos se configura numa preocupação das propostas embasadas na “necessidade inquestionável de que os alunos precisam aprender a ler e escrever qualquer tipo de texto que circula na sociedade”. (MARINHO, 2001, p.73). Ainda, conforme Marinho (2001), a ênfase na diversidade textual parecia ser uma tentativa de resolver a ansiedade de se trabalhar numa perspectiva de usos sociais da língua.

Em estudos mais recentes, como o de Albuquerque (2002), que analisou a proposta curricular do Recife intitulada “Tecendo a Proposta Pedagógica”, de 1996, também se observou no documento curricular que a ideia interacionista de linguagem não é apresentada com clareza, uma vez que se remete a múltiplas concepções, como também suas relações com as diferentes dimensões não são discutidas de forma aprofundada. (p.46-47). Ainda nesse estudo, constatou-se que, didaticamente, a transposição dessa concepção apresenta inconsistências, além do que a estratégia discursiva adotada, no documento analisado, se destina mais a explicitar o rompimento da concepção de língua como código do que apresentar com maior clareza ao leitor as relações entre concepção interacionista e ensino da língua. (p.58-50).

Leal, Brandão e Hiramine (2010), com o objetivo de investigar o tratamento dado às habilidades argumentativas em sete documentos curriculares brasileiros, observaram, dentre outros aspectos, a necessidade de se contemplar textos de diferentes gêneros para o ensino de língua materna. No entanto, os modos como tal concepção geral se materializa revelam diferentes concepções específicas de língua e, sobretudo, de ensino da língua.

Dado o exposto, podemos perceber que o movimento de mudanças no ensino de língua portuguesa, muitas vezes, reflete uma tentativa das propostas curriculares se contraporem a um ensino descontextualizado de língua materna. Essas contradições são observadas ora na tentativa de articulações entre os pressupostos teóricos defendidos e orientações metodológicas, ora no aprofundamento de embasamento teórico que subsidie o ensino de língua materna ou nas relações teóricas da perspectiva interacionista da linguagem e suas implicações para o ensino.

2. Metodologia

A metodologia empregada neste trabalho foi baseada na análise de conteúdo e documental de Bardin (2004), uma vez que a preocupação central foi analisar a Base Curricular Comum de Pernambuco e a coleção de livros didáticos mais distribuídos nas redes de ensino do referido Estado, Porta Aberta², de forma a refletir sobre como o ensino dos gêneros discursivos está sendo concebido nesses documentos.

Para a realização da análise do objeto de pesquisa, dividimos os procedimentos em duas fases: a análise da BCC-PE e a análise do livro didático de língua portuguesa e, em ambas as fases, utilizamos os momentos propostos por Bardin (2004). Nesse sentido, tanto na análise da Base Curricular Comum quanto na coleção mais adotada na rede pública de ensino, empregamos os momentos da análise propostos pela autora supracitada: (1) a *pré-análise*, (2) a *exploração do material* e por último, o (3) *tratamento dos resultados*. Assim, os momentos de análise nos permitiu identificar quais orientações específicas para o trabalho com determinados gêneros apresentados no documento curricular e na coleção de livro didático.

3. Alguns resultados

Nessa seção, trataremos de tecer algumas considerações sobre as semelhanças e diferenças entre as orientações da BCC-PE relativas ao trabalho com o texto e as proposições didáticas da coleção “Porta Aberta” para o trabalho com a leitura, a produção e a reflexão sobre os textos orais e escritos.

Justificamos, portanto, a importância da realização de tal comparação devido ao fato de que o momento da escolha desta coleção no âmbito das secretarias de educação

^A Coleção mais distribuída na rede pública de ensino de Pernambuco e aprovada no PNLD 2007, de Isabella P. de M. Carpaneda e Angiolina D. Bragança.

foi concomitante às discussões relativas ao processo de elaboração da BCC-PE. Desse modo, é importante analisarmos se as mesmas concepções acerca do ensino da língua estavam orientando a elaboração do documento curricular e a escolha dos livros didáticos nas secretarias de educação.

Por meio de leitura prévia da BCC-PE - a pré-análise, de acordo com Bardin (2004) -, foi possível constatar que nesse documento é explicitada a adoção de uma perspectiva curricular em que o texto é a unidade linguística prioritária no ensino da língua e não mais os conteúdos relativos à teorização gramatical com foco nas classes gramaticais e análise sintática, tal como predominava no ensino da língua portuguesa. Foi possível também verificar que a abordagem dos gêneros discursivos exerceu influência marcante na construção da proposta, sendo um conceito chave, sobretudo, na apresentação dos fundamentos teóricos subjacentes à proposta curricular.

Com base nas categorizações e interpretações dos dados, foram extraídas algumas conclusões, descritas a seguir.

Concepção de linguagem, texto e gênero – constatamos que tanto o documento curricular quanto o manual da coleção apresentaram indícios de que o ensino de língua portuguesa deve se pautar na perspectiva da língua como interação social. Todavia, tal compreensão é mais discutida no documento curricular, o qual apresenta pressupostos que se aproximam do caráter social da linguagem humana proposto pela perspectiva bakhtiniana. Já na coleção, especificamente no MP, constatamos fragmentos que ora aproximam a linguagem de seus usos ora a distancia. Esse aspecto é constatado pelo movimento de conflitos no MP, o qual orienta tanto à necessidade de se trabalhar numa abordagem de linguagem como atividade social, como também apresenta sugestões que enfocam um trabalho com a língua a partir de pressupostos transmissivos e dissonantes das práticas sociais.

Quanto à compreensão dialógica da língua, a BCC-PE destaca, em seus pressupostos teóricos, que os textos são respostas a outros textos produzidos numa situação específica, aproximando-se, assim, da compreensão bakhtiniana de que os sujeitos estão imersos em um elo contínuo na cadeia de comunicação verbal na qual os enunciados estão relacionados às construções coletivas de significações. Portanto, os enunciados definidos pela situação de interação, além de estarem sujeitos ao movimento de compreensão e respostas determinado pela alternância dos ouvintes, também se configuram em respostas a outras vozes que circulam na sociedade. Todavia, tal princípio defendido no referido documento não é aprofundado com relação à

intencionalidade dos sujeitos nos discursos e como as formas relativamente estáveis poderiam ajudar a antecipar os objetivos pretendidos do texto. Já no que concerne à coleção, não observamos orientações e/ou discussões que remetam à compreensão de que os textos são produtos histórico-sociais e estão inseridos numa cadeia dialógica. Não há discussão sobre a constituição dos gêneros como objetos culturais.

A concepção de que o texto é uma entidade concreta e se materializa no gênero foi observada na proposta curricular e no manual da coleção. Nesses, constatamos fragmentos que remetiam ao entendimento de que os textos se configuram como materialidade empírica e, como tal, pertencem a gêneros diversos. Sendo assim, dependendo da finalidade, os gêneros operariam como ferramentas nas situações sociais. Entretanto, ressaltamos que tal aspecto foi verificado, de forma mais explícita, na BCC-PE.

Observamos também que ambos os documentos analisados retomavam o embasamento do gênero como forma relativamente estável do enunciado. Esse princípio na BCC-PE estava relacionado às condições particulares dos enunciados e a uma determinada situação de interlocução, embora tenhamos constatado que tal compreensão não está sendo retomada na maioria das competências apresentadas pela proposta curricular. Já o MP da coleção sequer discute tal aspecto, relacionando-o ao ensino de Língua Portuguesa.

Outro dado refere-se à compreensão de que os gêneros são definidos por características composicionais e sociodiscursivas. A BCC-PE apresenta algumas passagens que destacam os elementos do gênero: composição, tema e estilo. Nessa discussão, se aproxima da perspectiva bakhtiniana ao compreender que um enunciado pode ser relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico, dependendo da esfera de circulação e função. No entanto, os pressupostos remetem, de forma mais expressiva, à forma composicional do gênero, com poucas discussões sobre os objetivos e as diferentes situações de circulação do gênero. Já a coleção, quando apresenta os objetivos didáticos, remete tal aspecto aos elementos constitutivos do gênero. Sendo que, em geral, também neste documento, os aspectos composicionais se destacam frente aos elementos sociodiscursivos.

Princípios didáticos relativos ao ensino de gêneros discursivos que perpassam a proposta – verificamos que ambos os documentos analisados corroboram com o princípio da diversidade de gêneros. Na BCC-PE esse princípio é ressaltado tanto na fundamentação teórica quanto na seleção dos recursos didáticos. Na coleção, o princípio

supracitado aparece, em algumas passagens do manual do professor, relacionado aos usos sociais mais frequentes. Todavia, em ambos os documentos, não constatamos problematizações e/ou sugestões que possam orientar o público leitor a outros critérios que poderiam a eles estar relacionados.

A compreensão de que o texto deve ser a unidade de ensino também foi outro aspecto verificado, tanto na BCC-PE quanto na coleção. No primeiro, tal pressuposto é apresentado na fundamentação teórica e nas sugestões de competências dos diversos eixos de ensino. O desenvolvimento das habilidades se associa, de forma geral, aos objetivos e finalidades previstas nos textos e às estratégias de leitura. Entretanto, constatamos que a discussão acerca da materialização do texto em um determinado gênero não é contemplada na maioria das competências apresentadas. Já o manual do professor também destaca a relevância de utilizar os textos como unidade para o ensino de língua materna, embora também não contemple, muitas vezes, a discussão associada ao gênero.

Ainda sobre o trabalho com os textos, a BCC-PE elege como fundamento a necessidade de se trabalhar com textos orais e escritos, entretanto, não aponta discussões sobre como esse material também podem servir de suporte para maiores reflexões e teorizações. No MP da coleção também não observamos discussões sobre como o trabalho com os textos orais e escritos pode possibilitar ao aluno não só o desenvolvimento de certas competências linguísticas e discursivas, mas também a compreensão de que o referido material se configura em um objeto de aprendizagem que se pode sistematizar.

Orientações relativas à escolha dos recursos didáticos – verificamos que a BCC-PE apresenta nove princípios referentes à seleção dos textos a serem trabalhados. Tais proposições recaem sobre a natureza do conteúdo dos textos (temática), as esferas de circulação (universos culturais diferentes, textos de gêneros variados, dialetos e registros, domínios de produção) e/ou os aspectos gráficos editoriais (extensão compatível à faixa etária, unidade de sentido, projeto gráfico, elementos de contextualização). Já em relação ao recurso livro didático, a discussão apresentada pela BCC-PE permeia dois polos: a relevância de esse instrumento estar disponível aos professores e a ressalva do mesmo não ser o único recurso didático a ser utilizado. Todavia, não há discussão no documento sobre critérios de escolha do livro e/ou orientações sobre a relação entre os princípios propostos por este e o livro didático a ser adotado.

Saberes e habilidades relacionados aos gêneros discursivos indicados nos eixos da oralidade, leitura, escrita e análise linguística – na BCC-PE, de forma geral, verificamos que são apresentadas poucas competências que articulam as habilidades aos gêneros. Nesse sentido, no eixo da oralidade, constatamos a presença de duas competências que remetem mais explicitamente ao(s) gênero(s), sendo que uma se aproxima da teoria bakhtiniana, por ressaltar as diferenças entre discurso primário e secundário, e a outra se afasta por não considerar todas as dimensões do gênero, especificamente, os elementos sociodiscursivos. Outras habilidades são apresentadas para o trabalho a partir dos textos orais, tais como as que estão direcionadas à utilização do registro, dos recursos coesivos, identificação de objetivos e ponto de vistas, sem apresentar elementos que retomem um princípio defendido pelo documento: a materialização dos textos em determinados gêneros.

No eixo da leitura, encontramos apenas uma competência diretamente referente aos gêneros discursivos, mais especificamente ao aspecto composicional. Nesse sentido, há uma maior indicação de saberes relacionados aos textos enfocando as situações de produção, efeitos de sentidos, usos de recurso coesivos dos textos, dentre outros. Portanto, não há indicações de como o trabalho com os gêneros poderia ajudar no desenvolvimento dessas habilidades propostas.

No eixo da escrita também é recorrente encontrarmos poucas competências que favoreçam uma discussão entre o desenvolvimento da habilidade articulado às reflexões sobre os gêneros ou à consideração das características dos gêneros. Verificamos a indicação de apenas duas competências que articulam tal aspecto. Em movimento contrário, há um número significativo de competências voltadas para os elementos sociodiscursivos relativos aos textos, sem considerar o seu pertencimento aos gêneros discursivos, às estratégias de organização dos textos e aos aspectos linguísticos. Ressaltamos, entretanto, que algumas dessas competências estão pautadas numa compreensão de linguagem embasada no pressuposto do dialogismo proposto por Bakhtin (2000).

Por fim, no eixo de análise linguística, verificamos a ausência de competências associadas à noção de gênero. Dentre as que se relacionam ao texto, uma se refere à natureza discursiva e interdiscursiva da língua, se aproximando da compreensão de discurso tecido num elo contínuo de linguagem, tal como postula Bakhtin (2000). Já as outras habilidades remetem aos elementos mais estruturais da língua e de pontuação, não aprofundando as relações com as situações de uso e construções de sentido.

Em suma, foi observado que na BCC – PE é defendido explicitamente, nos tópicos de apresentação dos princípios e fundamentos teóricos, que o texto é a unidade de ensino no componente curricular língua portuguesa e que o trabalho com o texto deve ser realizado com base nos pressupostos subjacentes à abordagem dos gêneros discursivos. Reincidentemente são apresentados vários princípios que aproximam tal documento dos preceitos defendidos na teoria bakhtiniana de linguagem.

No entanto, contraditoriamente, nos tópicos em que são materializados os objetos de ensino (conhecimentos, habilidades, competências), são valorizados aspectos relativos ao trabalho com texto como espaço de interação, mas há pouca articulação entre tais aspectos e os pressupostos relativos aos gêneros. Não são dadas pistas suficientes que evidenciem como tais instrumentos culturais – os gêneros discursivos – podem mediar a aprendizagem das práticas de linguagem. Isto é, quais dimensões dos gêneros seriam ensináveis de modo a contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção dos diferentes textos que circulam socialmente. Parece estar subjacente uma suposição de que o mero contato com os diversos gêneros seria suficiente para que os estudantes aprendam a lidar com os textos que circulam socialmente. No entanto, tal princípio didático não é defendido explicitamente.

Em resumo, a defesa de um trabalho centrado nos gêneros discursivos é presente nos tópicos de fundamentação e apresentação dos princípios da BCC-PE, mas não é enfatizado nos tópicos em que são expostos os objetivos de aprendizagem. Não há, também, discussão sobre as estratégias didáticas que orientem o trabalho com os gêneros: é necessário investir na reflexão sobre as características dos gêneros ou basta o contato com a variedade textual? Quais dimensões deveriam ser alvo de reflexão / teorização? Como promover de modo articulado a reflexão sobre o gênero e o desenvolvimento das estratégias de leitura e de produção de textos para dar conta de diferentes finalidades?

Frente a tal constatação, buscamos, em um segundo momento da pesquisa, analisar os livros didáticos que compõem a coleção, com atenção aos textos selecionados para compor as sequências de atividades e aos tipos de atividades propostas. Assim, investigamos quais gêneros discursivos estão inseridos nos livros e quais gêneros são mais intensamente explorados nos diferentes volumes da obra. Nas análises dos tipos de atividades, verificamos se há ênfase em atividades que exploram as características dos gêneros discursivos, se favorecem a reflexão/explicação sobre as características dos gêneros discursivos, se há inserção de conceitos e propriedades dos

gêneros discursivos. Por fim, buscamos entender como o livro organiza a sequência e as propostas de atividades com os gêneros discursivos.

Verificamos inicialmente que a coleção Porta Aberta contempla uma grande variedade de gêneros, em consonância ao que é orientado na BCC- PE, e alguns desses gêneros são mais frequentemente inseridos nos volumes da coleção, possibilitando um maior contato dos estudantes com suas regularidades: texto didático (94 ocorrências), tirinhas / histórias em quadrinho (77), resenhas de livros (54), bilhetes (50), piadas (37), contos (33) e poemas (32).

Frente a tal constatação, analisamos as sequências didáticas que envolviam a leitura dos textos exemplares desses gêneros mais presentes nos livros e foi observado que a presença de muitos textos de um mesmo gênero não significou uma atenção especial às características composicionais, estilísticas e sociodiscursivas destes gêneros.

Alguns desses gêneros mais frequentes sequer eram trabalhados quanto aos seus conteúdos, como os textos didáticos. Havia, sim, em muitas sequências, a utilização dos textos como pretextos para atividades gramaticais desprovidas de estímulo às reflexões sobre os efeitos de sentido ou aspectos discursivos dos gêneros a quem pertencem. Ressaltamos que o fato de tais gêneros serem mais evidenciados nas atividades não corrobora com a afirmação que as dimensões composicionais, temática e estilo são mais trabalhadas nas sequências em que os exemplares desses gêneros aparecem.

Em geral, o trabalho com os *textos didáticos, as tirinhas, as piadas e vários bilhetes e poemas* está voltado para estudos de conteúdos gramaticais de modo desarticulado das reflexões sobre os gêneros discursivos a que tais textos pertencem ou mesmo das reflexões sobre os efeitos de sentido provocados pelos recursos linguísticos em foco.

Contraditoriamente, em outras sequências, como várias que envolvem histórias em quadrinhos, contos, bilhetes e poemas, dimensões sociodiscursivas, composicionais e estilísticas dos gêneros eram foco de atenção. Em algumas sequências, tais reflexões aparecem articuladas às questões de interpretação de textos em que se busca refletir sobre os efeitos de sentido dos recursos linguísticos utilizados e sobre as situações de produção dos textos.

No que concerne ao trabalho com as *histórias em quadrinhos*, as atividades destacam os aspectos de circulação, elementos não-verbais (expressões e gestos) e/ou características composicionais. Como são ofertadas poucas atividades desse tipo nos quatro livros da coleção, os alunos têm poucas oportunidades de refletir sobre tais

elementos. Ressaltamos, ainda, que não foram encontradas questões que problematizem acerca de como a linguagem falada se atrela à escrita na composição das histórias em quadrinhos.

Quanto ao gênero *bilhete*, foram encontradas atividades que exploram suas dimensões composicionais e sociodiscursivas. Há uma preocupação da coleção em evidenciar as características prototípicas do gênero em foco. Com isso, os conhecimentos relacionados a tal gênero remetem ao uso de mensagens curtas, à necessidade de utilizar o gênero para emitir mensagens rápidas, além de sua forma de circulação.

No caso do *conto*, em geral as atividades se voltam para exploração dos elementos da narrativa, com pouca reflexão acerca de como o espaço, o tempo, a personagem e a ação podem estar atrelados às características peculiares dos contos maravilhosos, de terror, aventura, dentre outros. Outro aspecto observado é o fato de haver referências ao gênero conto como “história”. A utilização desse termo nos enunciados das atividades e seu significado remetem, na maioria das vezes, ao conteúdo como o todo. Foi verificado também que, ainda que de forma tímida, existe uma preocupação em aproximar o aluno às características voltadas ao estilo. Nesses casos, envolvendo contos de terror e/ou mistérios, essas questões mobilizavam conhecimentos referentes à descrição dos ambientes e personagens, à peculiaridade dos desfechos dos contos de mistérios, à linguagem utilizada e à seleção dos recursos lexicais para o clima de suspense.

Com relação ao *poema*, foi verificada a presença de atividades que destacam os elementos composicionais do gênero em questão e, de forma menos expressiva, questões que mobilizam conhecimentos referentes à linguagem poética e a relação da utilização dos seus recursos com as finalidades do texto literário. Nesse sentido, há evidências de que o foco para o trabalho com esse gênero nas atividades da coleção é na identificação e conceituação de versos, estrofes e rimas. Com isso, observamos que parece haver uma compreensão de que o poema se caracteriza mais pelos aspectos estruturais, não considerando elementos relacionados à linguagem utilizada, tema, dentre outros.

Em síntese, as análises das sequências que envolviam os gêneros mais frequentes na coleção mostraram que diferentes objetivos didáticos permeavam a proposta e frequentemente não havia atenção aos aspectos composicionais, estilísticos e sociodiscursivos dos gêneros ou mesmo às reflexões sobre os efeitos de sentido dos

textos. No entanto, algumas sequências tinham o foco nas dimensões dos gêneros contemplados. Assim, em uma última fase da investigação, buscamos aprofundar um pouco mais as reflexões analisando-se como a coleção organiza as propostas de atividades, considerando não apenas as sequências de atividades envolvendo os gêneros mais frequentes, mas todas as sequências de atividades que, de algum modo, enfocam aspectos relativos ao trabalho com os gêneros discursivos.

Tais atividades foram classificadas em três categorias: (1) sequências de atividades que exploram as características do gênero, por meio da apresentação e/ou explanação de conceitos; (2) sequências de atividades que favorecem reflexões sobre o gênero, explorando seus aspectos por meio da análise e/ou identificação das características composicionais ou sociodiscursivas e desenvolvimento de estratégias de leitura; (3) sequências de atividades que aproximam o gênero das situações reais de uso, as quais, além de desenvolverem um trabalho mais sistemático com o gênero enfocando suas dimensões, propõem a inserção dos alunos em situações que se aproximam dos usos reais da língua. .

Na primeira categoria, foram identificadas sequências de atividades que, de forma sutil, buscavam transmitir algum conceito. Algumas vezes, após a apresentação do conceito, eram propostas atividades de aplicação, como, por exemplo, após definir o que é verso e estrofe, solicitar a identificação em um poema de estrofes e versos. Constatamos também, em algumas atividades dessa natureza, a falta de clareza em relação às dimensões ensináveis do gênero ou então a desconfiguração de alguma propriedade do gênero, tendo em vista a necessidade de se adequar ao universo imaginário infantil.

A segunda categoria refere-se às *atividades que favorecem reflexões sobre o gênero*, explorando seus aspectos por meio da análise e/ou identificação das características composicionais ou sociodiscursivas. As atividades com gêneros como receita, entrevista, dentre outros apresentam um quantitativo de questões desse tipo maior que as sequências com outros gêneros. É possível que tal fenômeno seja decorrente de que as dimensões ensináveis desses gêneros são mais delimitadas e, por isso, os objetivos sejam mais facilmente definidos. Verificamos, ainda, que o enfoque metodológico propicia reflexões sobre as dimensões do gênero sem, necessariamente, problematizar e sistematizar tais conhecimentos. Em geral, essas atividades utilizam questões de localizar informações retomando os elementos composicionais,

características do suporte, a orientação espacial do gênero na página de jornal ou revista e a finalidade dos respectivos gêneros.

Por último, no terceiro bloco, que remete às *atividades que aproximam o gênero das situações reais de uso*, as quais, além de desenvolverem um trabalho mais sistemático com o gênero, enfocando suas dimensões, propõem a inserção dos alunos em situações que se aproximam dos usos reais da língua, encontramos um exemplar de atividade Trata-se da atividade com o gênero seminário. Constatamos que, através de objetivos bem definidos, os comandos favorecem situações de reflexão, planejamento, produção e troca de ideias com os colegas. Destarte, essa atividade ajuda os alunos a produzirem textos de diferentes gêneros, selecionando recursos linguísticos e discursivos em função das finalidades, da situação de interlocução e das características dos interlocutores.

Como pode ser deduzido com base nas reflexões apresentadas, a coleção é bastante eclética quanto ao modo de tratar de aspectos relativos aos gêneros discursivos: muitas sequências desconsideram não apenas as dimensões dos gêneros, como os próprios sentidos textuais, enfatizando o trabalho com conteúdos gramaticais de modo desarticulado da interpretação textual; outras sequências abordam a questão do gênero com base em um ensino transmissivo em que primeiro se apresenta um conceito e depois se busca a aplicação dele, sem, em vários momentos, relacionar as características dos gêneros à busca de causar efeitos de sentido; outras estimulam os estudantes a refletir sobre as características dos gêneros e, ao mesmo tempo, interpretar os textos, refletindo sobre os efeitos de sentido de diferentes recursos linguísticos; de modo pouco expressivo, mas também presente na coleção, atividades que, além de estimularem a reflexão sobre as características dos gêneros, compreensão de textos, propõem situações em que os estudantes são conduzidos a produzir textos para atender a finalidades interacionais.

Essa diversidade de estratégias didáticas, tal como foi interpretada neste estudo, parece decorrer da falta de delimitação clara dos fundamentos teórico-metodológicos que servem de base para a elaboração deste recurso: o livro didático. Parece haver uma pressuposição de que é necessário inserir o trabalho com os gêneros discursivos, mas não há clareza sobre a melhor forma de conduzir tal trabalho. Como foi dito anteriormente, também na BCC-PE não há clareza quanto aos princípios didáticos relativos ao trabalho com os gêneros discursivos, embora na fundamentação teórica tais

instrumentos culturais – os gêneros – sejam apontados como centrais no ensino da língua.

Considerações Finais

Ao concluirmos este trabalho, constatamos que certos fundamentos são contemplados tanto na proposta curricular, sobretudo nos tópicos de apresentação dos fundamentos e princípios gerais, como no MP da coleção mais adotada, parecendo haver uma hegemonia do pensamento bakhtiniano entre os assessores e equipes que trabalharam na elaboração da BCC-PE e os que escolheram o LD em foco.

Todavia, a coleção analisada se afasta de um ensino de língua pautado nos usos sociais na maior parte de suas atividades. Tal aspecto não fora observado somente nas contradições teórico-metodológicas presentes no MP, como aqui já discutimos, mas também na exploração de diversas atividades que partiam dos textos para ensinar regras e conceitos sem maiores problematizações. Também foi observado no LD a exploração de conteúdos linguísticos e estruturas do texto numa perspectiva dedutiva, não oportunizando momentos de reflexão sobre o objeto e, portanto, de construção do conhecimento. A BCC-PE, por outro lado, como dito anteriormente, carece de melhor explicitação dos princípios teórico-metodológicos, o que pode favorecer interpretações muito discrepantes do que seria um trabalho com base nos gêneros discursivos, inclusive muito do que foi observado na coleção investigada poderia ser considerado como consonante com o que está disposto no documento curricular.

Por fim, considerando que o processo de escolha dos livros (2007) ocorreu no período de elaboração e publicação da BCC-PE (2004 a 2008) e que o documento curricular fora produzido com ampla representatividade, reiteramos a relevância dos princípios norteadores da BCC-PE estarem em consonância com a coleção de língua portuguesa mais distribuída no estado. Foi observado, no entanto, necessidade de maior delimitação dos princípios teórico-metodológicos nos dois documentos, o que pode ser um reflexo do momento vivido, em que se postula a necessidade de trabalhar na perspectiva dos gêneros discursivos, mas poucos estudos enfocam a didática do ensino com base em tal abordagem teórica.

Dada a natureza inconclusiva da pesquisa, acreditamos que esse trabalho possa fomentar outros estudos voltados à elaboração do currículo, bem como a avaliação e produção de livros didáticos. Nesse sentido, acreditamos também estar contribuindo

para debates no âmbito educacional acerca do trabalho com os gêneros discursivos no processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, E. B. C. **Apropriações de propostas oficiais de ensino de leitura por professores (o caso do Recife)**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2002.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3 ed. Lisboa: Edições 70, LDA, 2004.

BIASI-RODRIGUES, B. **A diversidade de gêneros no ensino: um novo modismo?** Em Perspectiva. Revista Perspectiva, Florianópolis: Editora da UFSC, n.01, vol. 20, p.49-63, jan/jun. 2002.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; HIRAMINE, H. A. **Currículo e ensino da argumentação**. Congresso Portugal. No prelo. NÃO ENCONTREI NO TEXTO

MARINHO, M.. **Oficialização de novas concepções para o ensino de Português no Brasil**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, SP: Campinas, 2001.

SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. 278p.
