

GÊNEROS DISCURSIVOS E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: ENTRE O TEXTO OFICIAL E AS ESCOLHAS DO PROFESSOR

Deyvid Souza Nascimento (UFPE)

deyvidsouza.educ@yahoo.com.br

Maria Lúcia F. de Figueiredo Barbosa (UFPE)

RESUMO

Este trabalho é fruto de parte da pesquisa de mestrado em que buscamos entender, analisar e discutir o processo de didatização de gêneros discursivos a partir do que fazem os professores de língua portuguesa. Como um dos objetivos específicos, propusemo-nos a verificar as perspectivas em que está ancorada a concepção de linguagem e de gênero nos *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa de Pernambuco* e como ele influencia no planejamento docente. Para isto, analisamos o documento da rede estadual e os planejamentos de duas professoras dela, além de fazer entrevistas e observação de aulas. Com isso, percebemos que o texto oficial norteou boa parte do planejamento da Professora B, desde a escolha dos gêneros; entretanto, ela fez algumas adaptações do conteúdo, situando-se entre o que as orientações propunham e algumas demandas emergentes da dinâmica da escola. Já a Professora A trabalhou alguns aspectos relativos à língua expostos no documento, mas, grande parte de suas aulas teve a contribuição do livro didático, inclusive no trabalho com reportagem. Destarte, mesmo diante da amplitude e coerência de sua proposta e a proposição de um ensino de língua almejado por muitos, o documento não se acomoda à prática das docentes investigadas. Primeiro porque um currículo necessita ter um caráter crítico e oportunizar a convivência e a aprendizagem de seus aportes pelos seus principais usuários: os professores. Em segundo lugar, ele não se ajusta à prática das professoras porque ela é orquestrada, sobretudo, pelo crivo do seu condutor. Como base teórica, utilizamos entre outros autores, Bakhtin (1997), Bakhtin/Volochínov (2010), Cavalcante & Melo (2006), Dolz & Schneuwly (2011), Geraldi ([1984] 2006), Libâneo (2002), Marcuschi (2003; 2008) e Schneuwly (2011).

Palavras-chave: Gêneros discursivos. Ensino. Língua materna. Língua portuguesa

1. Introdução

Nos últimos quatorze anos, especialmente após a introdução dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, pesquisas envolvendo o ensino por meio de gêneros discursivos/textuais, no Brasil, têm sido amplamente difundidas no meio acadêmico, por isso, seria pouco provável que, diante do contexto epistemológico, se fale sobre ensino sem nos referirmos a esse potencial campo de investigação.

Esse impacto é decorrente do surgimento de um novo paradigma de ensino de Língua Portuguesa encabeçado, desde a década de 1980, especialmente por Geraldi (2006). Este autor propôs, a partir de uma perspectiva sociocultural, o trabalho com a língua por meio de práticas de linguagem (leitura, produção de textos e análise linguística).

Mas é após a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e das traduções feitas por Roxane Rojo e outros linguistas na PUC-SP, em 1995, dos autores do Grupo de Genebra (Bronckart, Dolz, Schneuwly – também citados nos *Parâmetros*), acerca da didatização de gêneros, que a noção de gênero foi, paulatinamente, emergindo no espaço didático da língua portuguesa com as nomenclaturas vistas hodiernamente.

Muitas correntes de estudos de gêneros têm surgido na atualidade, mas os genebrinos têm se dedicado à didática das línguas e trouxeram influências para as discussões brasileiras neste âmbito. Sem a intenção de fazer sincretismos, todas elas (não caberia citar todas) concordam com a potencialidade textual-discursiva dos gêneros.

Desse modo, como base para o desenvolvimento da língua/linguagem, nada mais pertinente do que trazer para a escola os mais variados gêneros em circulação na vida em sociedade. Entretanto, como tem ocorrido o processo de apropriação dos professores destas novas tendências?

Bunzen (2006, p. 155), apoiado no conceito de gênero de Charles Bazerman, alega que, pela forma como a noção de gênero foi introduzida na sala de aula, muitos professores podem deixar “de lado a diversidade de práticas sociais e as condições de produção sócio-históricas dos gêneros” (p. 155). Isso porque os objetos de ensino também mudam.

Entre outros, esses fatores apresentados até aqui, despertaram o nosso interesse pela temática, pois nos inquieta pensar como o professor tem se situado diante desse contexto, o qual Marcuschi (2008, p. 147) chama de “moda dos gêneros”, mesmo não sendo novo o estudo destes.

Isto é, onde esse formador tem buscado subsídios para gerir novas práticas? Que saberes são esses que levam o professor à escolha de gêneros como instrumentos de ensino e como ele desenvolve esse trabalho com a leitura, a escrita, a oralidade e a análise linguística?

Como observou Chartier (2007), o docente, a partir de suas próprias vivências com o teórico e experiências exitosas, consegue organizar suas práticas. Para isso, também recorre às orientações fornecidas por redes de ensino sejam elas municipais, estaduais ou federais. Segundo essa orientação teórica, sustentada também por Tardif (2013), existem muitas relações imbricadas no fazer pedagógico, relacionadas à ideia de onde os saberes docentes emergem para que sejam cumpridas as tarefas de ensinar e aprender.

Como parte de uma pesquisa maior, em que buscamos analisar e discutir o processo de didatização de gêneros discursivos a partir do que fazem os professores de Língua Portuguesa, este trabalho pretende verificar em que perspectivas está ancorado o documento oficial da Rede Estadual de Pernambuco para os professores de Língua Portuguesa e, principalmente, como ele influencia em seus planejamentos, no que se refere aos gêneros discursivos.

O texto que ora segue está organizado em quatro partes: referencial teórico, metodologia, análise dos dados e, não menos importante, as considerações finais.

2. Referencial teórico

Explanamos e discutimos abaixo posicionamentos relativos às concepções de linguagem e suas relações com o ensino de língua portuguesa, o ensino de gêneros discursivos e proposições acerca dos saberes docentes e da didatização.

2.1. Concepções de linguagem e ensino de língua materna

Volochínov (2010)⁶¹, pertencente ao círculo dos intelectuais aliados a Bakhtin, foi um dos primeiros pensadores a propor uma teoria da

⁶¹ Foi nossa opção, mesmo utilizando a tradução brasileira, usar somente o nome de Volochínov na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, pois a última edição francesa de 2013, após inúmeros estudos, já referencia este intelectual como sendo o único autor da obra.

enunciação, em uma Rússia arrasada pela Primeira Guerra Mundial e pela Revolução de 1917.

O autor se contrapõe às ideias dos estudos de Saussure, conhecido como o fundador da linguística, que acreditava que a língua possuía um sistema próprio, acabado, normativo e caberia aos indivíduos recorrer a este para se comunicar. Ou seja, a língua seria sistema imóvel e acabado, disposto em signos e regras e a fala (*parole*) uma deformação da língua (*langue*). Por isso, Volochínov (2010) nomeou a corrente derivada dos estudos de Saussure de objetivismo abstrato.

Na mesma época, ao lado dessa corrente, outra, derivada dos estudos comparatistas dos séculos XVIII e XIX, acreditava na natureza unicamente psíquica do ato de fala. Isto é, o fator social não interfere no processo enunciativo. Desse modo, acreditava-se que as leis que regiam a criação linguística seriam análogas à criação artística. A essa orientação teórica, Volochínov ([1929-1930] 2010) chamou de subjetivismo idealista.

Contrapondo-se a essas duas orientações, o autor propõe uma ideia de língua a partir de uma perspectiva social, tratando o indivíduo como ser organizador do sistema da língua e dos atos de fala, contrariando alguns pressupostos das correntes acima explicitadas. Para o autor russo, a razão pela qual os indivíduos se comunicam é, sobretudo, social e o produto desta interação é a palavra. Dessa forma, Volochínov ([1929-1930] 2010) acredita que os atos de fala estão ligados por uma cadeia ininterrupta e ainda que todo enunciado é a réplica a um discurso já dito.

A teoria dialógica, cujos representantes máximos são Bakhtin, Volochínov e Medvedev, só chegou ao ocidente a partir da década de 1960, quando outras teorias linguísticas também já surgiam: a sociolinguística francesa e a norte-americana, a teoria gerativa de Chomsky, a teoria da comunicação de Bühler e Jakobson, inspirados em Saussure, a teoria enunciativa de Benveniste, entre outras. Mas, o que isso tudo tem a ver com o ensino de língua?

Na década de 1980, no Brasil, Geraldi (2006a, p. 41) agrupa essas correntes de estudo fundamentalmente em três grandes grupos que, consequentemente, revelam três concepções de linguagem distintas.

Entre essas correntes, o autor destaca uma que vê a linguagem como *expressão do pensamento* (grifos nossos). De acordo com essa concepção, a linguagem funciona como expressão do pensamento, ou se-

ja, se as pessoas não se expressam bem, é porque não pensam. Essa corrente está associada a muitos estudos que levam em consideração as leis da psicologia individual como anterior à produção de linguagem e está ligada à gramática normativa.

De acordo com a segunda concepção apresentada por Gerdali, a língua seria um *instrumento de comunicação*, logo, está associada à teoria da comunicação e, conseqüentemente, à gramática descritiva.

A última concepção apontada por Gerdali está ligada às teorias da enunciação e vê a linguagem como forma de interação, como observado em Volochínov. O linguista brasileiro também se inspirou fortemente nos estudos enunciativos do linguista Benveniste para fazer tal proposição.

Segundo Gerdali (2006a), uma visão interacionista da linguagem torna possível a ação do falante sobre ou ouvinte, pois “o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando” (p. 41). Esta concepção está relacionada à gramática internalizada ou competência linguística internalizada, que é o próprio “mecanismo” ou conjunto de regras que é dominado pelos falantes e que lhes permite o uso normal da língua.

Portanto, uma organização do ensino de língua materna necessita estar ancorada, principalmente, em uma concepção de linguagem interativa. Também é imprescindível reconhecer que, sendo considerada como uma ação dos sujeitos sobre o mundo, na interação com o outro, a língua está em constante adaptação, por isso, organiza-se em formas relativamente estáveis de comunicação. Essas formas, os gêneros discursivos, circulam em sociedade e estão presentes, desde algum tempo, nas aulas de língua portuguesa.

2.2. Gêneros discursivos e ensino

Volochínov (2010, p. 130), ao criar sua teoria da interação verbal, destacou a “modelagem das enunciações” que são os “diferentes tipos de discurso” (p. 43) praticados nas mais diversas situações da vida corrente. Essas modelagens são as formas particulares encontradas nas trocas de discurso cotidianas e são reforçadas pelos usos e pelas circunstâncias, seja numa conversa espontânea com um amigo, ou entre marido e mulher, etc. Isto é, as esferas sociais são reguladas por discursos organizados, por gêneros linguísticos ou gêneros da fala.

Do mesmo grupo de intelectuais, Bakhtin (1997), em seu texto *Os gêneros do discurso*⁶², aponta que os gêneros são *tipos relativamente estáveis* de enunciados e que entre os gêneros de discurso *primário* - simples (estão ligados à comunicação verbal espontânea) - e *secundário* (absorvem e modificam os primários por estarem em uma interação mais complexa) há uma diferença essencial. Mas o que essa visão tem a ver com o ensino?

Os gêneros discursivos organizam as relações sociais, logo, trazem consigo aspectos textuais e discursivos que representam uma gama de atividades culturais de sociais. Por isso, nada mais interessante que aprendê-los na escola e possibilitar ao aluno o contato com práticas sociais diversas. Mas, que gêneros ensinar, já que Bakhtin tratou de gêneros primários e secundários?

Segundo Schneuwly (2011), os gêneros secundários é que devem ser trabalhados na escola, pois eles marcam uma quebra imprescindível, em no mínimo dois níveis: 1) representam uma construção complexa, ligada a uma multiplicidade de outros gêneros dos quais resulta a comunicação cotidiana, além de serem independentes do contexto imediato; 2) isso significa que um indivíduo é confrontado com gêneros em situações que não estão organicamente ligadas a um gênero, assim como o gênero, ele próprio não está mais organicamente ligado a um contexto preciso imediato.

É entre essas duas relações que, segundo o autor, encontra-se o conflito, a contradição que Vygotsky chamou de lei de zona de desenvolvimento proximal (distância entre o nível atual de desenvolvimento da criança [desenvolvimento real] e sua capacidade de resolver problemas sozinha e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pelas habilidades em processo de construção que podem ser mediadas por adultos).

Sendo assim, baseado nessa teoria, Schneuwly (2011) acredita que um novo sistema adquirido, neste caso, os gêneros secundários, não anularia um precedente, ou seja, este agiria sobre outro sistema já consolidado (ou não), numa relação colaborativa. Porém, ao trabalhar com gêneros, o que é importante levar em consideração?

⁶² Patrick Sériot defende que Bakhtin, nesse texto, trata de gêneros da fala: http://www.revue-texto.net/Inedits/Seriot_Bakhtine.pdf. Não usamos a nomenclatura Círculo de Bakhtin para evitar qualquer elevação a Bakhtin.

Antunes (2009, p. 57-61), pesquisadora brasileira, afirma que quando os gêneros são selecionados para o trabalho com a linguagem, existem algumas implicações pedagógicas. Entre elas, está a ideia de que, como os textos orais e escritos passam a ser objetos de estudo das aulas de língua materna, o monopólio passa a ser do texto. Além disso, como os textos estariam comportados em gêneros, as atividades de escrita deixariam de ser apontadas como algo indefinido (do tipo “faça uma redação!”). O foco, então, estaria no gênero (bilhete, carta, notícia) e não mais somente na tipologia.

Outro aspecto importante é o de que as regras gramaticais ganhariam caráter de funcionalidade em substituição à análise estrutural de formas gramaticais, unicamente. Outrossim, as atividades de compreensão ultrapassariam os limites do linguístico para se buscar entender os propósitos comunicativos e o estudo dos gêneros permitiria aos alunos perceber como a elaboração e a compreensão de um texto resultam da conjunção de fatores internos à língua e de fatores externos a ela.

Esses e outros objetivos ajudam a desmistificar os conceitos de ‘certo’ e ‘errado’, devido à contemplação da variedade da interação verbal, pois estudar os gêneros implica compreender os seus domínios discursivos.

Mas, para garantia de sucesso, é necessário que esse ensino esteja ligado a práticas efetivas de ensino da leitura, produção de textos escritos e orais e análise linguística.

Geraldi (2006b) propôs, inicialmente, que o ensino de língua deveria ser pautado em práticas de linguagem que foram paulatinamente substituídas por outras nomenclaturas como a de eixos de ensino, como se pode observar nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*.

À época da conjectura dessa noção, o foco estava nas relações com os textos, portanto, essa proposição inicial foi muito equivocadamente associada ao trabalho com mecanismos textuais. Porém, mais recentemente, encontramos muitos autores, inclusive o já referido, fortalecendo o uso de gêneros em sala de aula, articulado àquelas práticas de linguagem.

Mas, o que fazer diante de tradições ainda persistentes e uma nova era de proposições inovadoras?

A recente entrada de gêneros discursivos na sala de aula, considerando as variedades dos meios de circulação destes, traz aos docentes de ensino fundamental e médio novos desafios tanto nos objetos a serem ensinados como nos processos metodológicos a serem seguidos ao didatizar aquelas ferramentas.

Diante desse quadro, é necessário adquirir um posicionamento e situar como a leitura, a escrita, a análise linguística e a oralidade podem ser desenvolvidas numa perspectiva interativa atrelada aos gêneros discursivos.

Portanto, as práticas de linguagem, quando efetivamente trabalhadas a favor do ensino de um gênero, são imprescindíveis ao ensino.

2.3. Saberes docentes e didatização

Sabemos que, no exercício da prática docente, estão imbricadas muitas questões, de diversas ordens. Cereja (2002) afirma que nós nos encontramos *entre a tradição e a enunciação*. De um lado, o ensino de uma gramática normativa que persiste sem uma reflexão dos sistemas que a compõem. E, de outro, novos panoramas de ensino a partir de gêneros e a adoção de reflexões sobre fenômenos linguísticos e paralinguísticos. Para o docente do nível fundamental e médio, tem sido uma tarefa difícil situar-se nessas questões por inúmeros fatores, desde a carência em sua formação inicial e a não universalização do acesso à formação continuada. Esta última poderia permitir-lhe o acesso a determinados saberes que são importantes a sua prática.

Nesta “zona de conflito”, encontra-se o ofício que exige do professor uma mobilização de saberes construídos ao longo de sua história de vida e necessários à execução de suas tarefas cotidianas.

Tardif (2013) considera que o saber do professor é um saber social porque advém de inúmeros setores de uma organização e, com base em algumas pesquisas, assegura que existe uma lacuna entre a escola e a universidade. Isso porque os saberes instituídos nesta esfera do saber são cada vez mais distintos tendo em vista a quantidade de pensadores e de grupos científicos.

A partir disso, o autor nomeia alguns saberes que são imprescindíveis a qualquer professor: saberes pessoais, provenientes da formação escolar anterior, da formação para o magistério, dos programas de ensino

e da própria experiência do interior da sala de aula. Todos estes saberes, para Tardif (2013), colaboram para a execução de uma coerência pragmática, ideia que explicaremos mais adiante.

Ao lado de Tardif (2013) está Chartier (2007) que também aponta a noção de coerência pragmática. A autora afirma que a ação docente está situada entre os saberes teóricos e os saberes da prática. Os primeiros remetem aos conhecimentos da academia, presentes nos textos teóricos. Já os saberes da prática estão relacionados aos conhecimentos emergentes no fazer do professor. Assim, a pesquisadora faz duras críticas a pesquisadores que propõem fazer uma separação clara entre os saberes teóricos e os saberes da ação.

Chartier (2007) opõe dois modelos para discutir as relações entre práticas de ensino e os discursos acadêmicos. De um lado, está a ideia de que “uma boa difusão de todos os saberes é necessária para orientar as escolhas didáticas e as práticas pedagógicas” (p. 188). De outro, a formação de professores se faz por “ver fazer e ouvir dizer” e não podemos contar, para melhorá-la.

Analisando as dimensões apontadas pelos autores, fazemos os seguintes apontamentos: 1) o professor de língua portuguesa, ao elencar gêneros para o trabalho com a língua em sala de aula, mobiliza saberes de diversas origens (disciplinar, pedagógico, documental, pragmático, etc.); 2) os saberes a serem efetivamente ensinados aos alunos sofrem certa transposição didática. É sobre este ponto que trataremos, brevemente nas próximas linhas.

A transposição didática, na perspectiva de Chevallard (1997), está assentada na ideia de que todo projeto social de ensino e de aprendizagem, construído dialeticamente, designa conteúdos de saberes a serem ensinados. Assim, os saberes designados como aqueles *a ensinar* preexistem ao movimento que os designa como tais e, antes de tudo, sofrem determinadas “deformações” quando transpostos. Os saberes das gramáticas prescritivas, por exemplo, independem de uma relação estreita com o ensino. Eles foram transpostos para as salas de aula e aplicados de várias maneiras.

Azevedo (2010), que se inspira em Chevallard (1991) e Álvarez (2005), afirma que os conhecimentos, até serem instituídos, passam pelos processos de *descontextualização*, pois estariam saindo do seu lugar de origem; *despersonificação*, já que não estariam mais associados ao seu fundador; *programação ou distribuição conceitual*, pois serão hierarquias

zados e sequenciados de acordo com o desenvolvimento dos alunos; *publicação*, já que os saberes escolares estão previstos em documentos de diversas ordens; e *controle ou avaliação*, “porquanto a aprendizagem do saber escolar, sua aquisição, apropriação e (re)utilização é constantemente submetida a diversas formas de verificação” (p. 206).

Sendo assim, consideramos que cabe ao professor de português, a partir da noção que tem de língua, sujeito, escola, etc. elencar os saberes a serem propostos e como isso será feito para os alunos, até o momento da avaliação.

Diante do quadro teórico exposto acima, apontamos agora os procedimentos metodológicos deste trabalho, as análises e as considerações finais.

3. Metodologia

Realizamos uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, pois este tipo de investigação, segundo André (1995), permite adentrar e observar relações sociais mais profundas e, assim, pudemos traçar um plano de trabalho mais aberto e flexível, reavaliando as técnicas de coleta, os instrumentos e os fundamentos teóricos.

Como um dos nossos objetivos era verificar em que perspectivas está ancorado o documento oficial da Rede Estadual de Pernambuco para os professores de língua portuguesa e como ele influencia em seus planejamentos, procedemos a uma entrevista com duas professoras, sujeitos do trabalho, e notamos que os *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa de Pernambuco*, foram citados. Então, procedemos à análise do documento e em seguida apreciamos os planejamentos.

A Professora A, chamada assim para preservar sua identidade, afirmou que tanto os *Parâmetros* como o livro didático a auxiliaram na construção do planejamento. Essa docente tem mestrado em linguística pela Universidade Federal de Pernambuco, onde também cursou a graduação. Já a Professora B, também chamada assim devido à preservação de sua identidade, é especialista em linguística aplicada ao ensino de língua portuguesa. Por não simpatizar com o livro didático dos alunos e receber cobranças institucionais, afirmou guiar-se totalmente pelo manual da rede para organizar suas aulas.

Devido ao espaço disponibilizado, procuramos fazer uma análise, para este trabalho, em dois sentidos:

– Em relação aos *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa de Pernambuco*: mostrar brevemente qual concepção de linguagem e de gênero.

– Em relação ao planejamento das professoras, aos *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa de Pernambuco* e a alguns pontos do livro didático: – conteúdos, objetivos, procedimentos, instrumentos e critérios de avaliação da aprendizagem; de que maneira o documento influencia na escolha dos conteúdos; como o livro didático de língua portuguesa auxilia na construção do planejamento.

Tendo isso em vista, a análise documental foi importante para o nosso estudo porque possibilitou a comprovação de inúmeros fatores. Gil (1999) afirma que esse tipo de análise pode ser feito em documentos que ainda não receberam tratamento analítico ou que carecem de revisitação dependendo dos objetivos da pesquisa. Em nosso caso, não havíamos encontrado publicação específica sobre a análise dos *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa de Pernambuco* até o momento de realização da pesquisa (segundo semestre de 2013). Houve sim, algumas pesquisas que se interessaram por documentos anteriores a este, como as *Orientações Teórico-metodológicas*.

Como procedimento de análise, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (1977) que permite a análise não somente de textos, mas também de discursos.

4. Análise e discussão dos dados

Nesta parte, referente à análise e discussão, o leitor encontrará os seguintes tópicos e subtópicos: em um primeiro momento, será analisada a concepção de linguagem e de gênero presente nos *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa de Pernambuco*. Em seguida, poder-se-á ver uma análise dos planejamentos das professoras em relação àquilo que elas projetam para ser executado e as proposições do documento oficial.

4.1. Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa de Pernambuco, planejamento das professoras e livro didático

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Os *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio do Governo de Pernambuco*, elaborados a partir de da *Base Curricular Comum* e das *Orientações Teórico-metodológicas* para o ensino fundamental e para o ensino médio, ambos de 2008, foram lançados em 2012. Tiveram como organizador o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (MG).

O material teve como base uma discussão teórica com especialistas locais da área que receberam uma “versão zero” do material que foi analisada; em seguida, enviada para o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação e só depois sofreu intervenções de professores da área de língua portuguesa da rede estadual.

Além dos *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa de Pernambuco*, as escolas também receberam um documento auxiliar que também nos ajudará nas análises que é o “Currículo de português para o ensino fundamental” com base nos parâmetros curriculares do estado de Pernambuco com base nos *Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco* (em nosso caso, os de língua portuguesa). Este contempla a sistematização de conteúdos responsáveis por facilitar o trabalho sistemático de aprendizagem.

Em suma, temos: os *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa de Pernambuco* em que mostraremos a concepção de linguagem e de gênero e o “Currículo de português” que nos ajudará a entender como as professoras escolhem os conteúdos.

4.1.1. Organização e concepções nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa do Estado de Pernambuco

A organização interna está distribuída no que se chama “eixos do currículo”, da seguinte maneira: Apropriação do sistema alfabético; Análise linguística (eixo vertical - perpassa todos os outros); Oralidade; Leitura; Letramento literário e Escrita.

Em cada um dos eixos acima, são contempladas expectativas de aprendizagem de conhecimentos a serem desenvolvidos durante o ano em uma abordagem chamada de “espiral”, com base em uma legenda, como pode ser verificado nas imagens abaixo. Os conteúdos são retomados ano após ano e novos são introduzidos.

Como se vê, o eixo de análise linguística está perpassando o de apropriação do sistema alfabético e há um esquema de cores que, do mais claro ao mais escuro, indica a expectativa de aprendizagem que precisa ser (ou não) objeto de intervenção pedagógica em determinada etapa de escolarização. Por exemplo, em relação à expectativa de aprendizagem 13 (EA 13), espera-se que o aluno, no 12º ano de escolarização, correspondente ao 3º ano do ensino médio, tenha consolidado os conhecimentos elencados na expectativa de aprendizagem. A cor azul mais clara indica em que ano se deve começar a construção do conhecimento; a mediana, o tempo em que se desenvolve formalmente o conceito envolvido; e a mais escura, a consolidação efetiva deste; e a branca, o período em que o domínio não precisa ser objeto de intervenção.

Fig. 1: Expectativas de aprendizagem integrantes do eixo Apropriação do Sistema Alfabético

SISTEMA ALFABÉTICO ESCRITA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
EA8- Escrever as letras do alfabeto, maiúsculas e minúsculas, em diferentes padrões gráficos.												
EA9- Escrever palavras compostas por sílabas no padrão consoante/vogal e/ ou por outros padrões silábicos como vogal; consoante, consoante vogal; consoante, vogal, vogal.												
EA10- Apropriar-se das regularidades diretas da ortografia (P,B,T,D,F,V,M inicial) na escrita de palavras.												
EA11- Apropriar-se das regularidades contextuais da ortografia (C ou QU, G ou GU, R ou RR, M ou N em final de sílaba etc.) na escrita de palavras.												

(Fonte: PERNAMBUCO, 2012a, p. 39)

Em relação à concepção de linguagem, o documento apresenta uma perspectiva sociointeracionista, com base em Bakhtin e em diversos teóricos. Em síntese, nesta perspectiva, a língua seria vista como ação e interação social. Isto é, o uso da língua, por meio de gêneros textuais, exige dos indivíduos capacidades de agir sobre o mundo. A linguagem seria uma atividade socialmente emoldurada que envolve aspectos pragmáticos (PERNAMBUCO, 2012a, p. 19).

Mas também se deixa claro que o professor, ao assumir uma concepção de língua como ação e interação, não pode ignorar o caráter sistêmico pelo qual as formas linguísticas se constituem na humanidade.

Dessa forma, o documento procura ratificar algumas ideias em torno da língua já ressaltadas por muitos autores desde a década de 1980, propondo também que a língua varia em todas as suas dimensões internas (fonologicamente, morfossintaticamente, semanticamente etc.), a partir de fatores externos (diferenças dialetais, de registro).

Em relação à noção de gênero, aponta-se que, a partir de uma concepção interacionista de linguagem, o gênero é um instrumento para o ensino de língua materna. Sendo assim, propõe-se o esquema em espiral apresentado por Dolz e Schneuwly (2011) para, assim, “aperfeiçoar, progressivamente, o domínio da linguagem verbal (oral ou escrita)” (PER-NAMBUCO, 2012a, p. 17).

4.1.2. Planejamento

O planejamento é imprescindível a qualquer prática de ensino. Desse modo, deve começar, segundo Libâneo (2002, p. 5-6), com propósitos claros sobre as finalidades de ensino que almejamos para nossos alunos. A partir disso, é necessário selecionar e organizar conteúdos e métodos para as atividades a serem executadas, pois estas darão conta de orientar os objetivos de trabalho e, conseqüentemente, a avaliação. A partir dessas noções, vejamos como foi planejado o ensino pelas professoras A e B.

4.1.2.1. Planejamento da Professora A

O planejamento da Professora A, para a turma de 7º ano A (eleita para a pesquisa), foi pensado para o terceiro e quarto bimestres e, aos poucos foi sendo reconfigurado. Fato que observamos, por exemplo, quando ela nos informou acerca da retomada do gênero reportagem que fora trabalhado no 3º bimestre. Este fato chamou a atenção tendo em vista as diversas possibilidades de revisitação do planejamento que ela mesma configura.

Para exemplificar, a docente observou que no III bimestre os alunos não haviam feito uma produção interessante. Em outras palavras, eles não atenderam às expectativas de aprendizagem acerca do gênero reportagem e dos aspectos linguísticos composicionais deste. Desse modo, não se consolidou uma apropriação desejada, o que a levou, no IV bimestre, à criação de um projeto.

O planejamento da professora em questão está dividido da maneira disposta na caderneta: conteúdos/eixos temáticos, objetivos, procedimentos metodológicos e procedimentos avaliativos. No diário de classe, o espaço era muito pequeno para produzir um plano de atividades para um semestre inteiro.

Os conteúdos abordados pela docente estão apontados da seguinte maneira nos planos de aula:

- reportagem;
- entrevista;
- pontuação e discurso direto e indireto nos depoimentos de reportagem;
- variedade e registro;
- coesão e coerência;
- verbos de elocução (verbos de dizer);
- sujeito simples, composto e desinencial;
- concordância verbal;
- leitura de poemas.

Alguns desses conteúdos, como se vê, estão nomeados ora por uma perspectiva baseada na norma linguística gramatical (sujeito, concordância) ora numa abordagem mais textual (reportagem, coesão, coerência). Isso quer dizer que a professora nos mostra uma proposta de trabalho que, além de focalizar aspectos de cunho mais discursivo, também explora a estrutura da língua.

Esse exercício de escolha está pautado nas convicções da docente acerca de que recorte científico é necessário fazer para sintetizar o conhecimento a ser aprendido. Ou seja, que escolhas permanecerão nesse deslocamento do conhecimento de mundo para os objetos de ensino e destes para a prática, numa transposição (AZEVEDO, 2010; CHEVAL-LARD, 1991; CRISTÓVÃO & MACHADO, 2006).

É interessante observar que, já no planejamento, parece haver uma ordenação como se a professora quisesse nos dizer que, de fato, há uma primazia com o trabalho com os gêneros discursivos, mais especificamente, nesse bimestre, com os da modalidade escrita. Os aspectos relativos à pontuação, discurso direto e indireto, variedade e registro, coesão e coerência, verbos de elocução (verbos de dizer), sujeito simples, composto e desinencial e concordância verbal surgem para atender a alguma demanda, mas terão no texto seu principal aporte.

Ao que parece, os conteúdos elencados pela docente emergiram de sua própria vivência, da reflexão sobre a sua própria prática e do con-

tato com outras fontes. No eixo do letramento literário, proposto nos *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa de Pernambuco* (2012b, p. 31) para o IV bimestre, o poema aparece ao lado de peça teatral e conto. Este último já havia sido trabalhado em outras unidades, segundo a professora.

Entretanto, o fator preponderante para a organização do planejamento da Professora A foi a sua vivência e o livro didático da coleção *Para Viver Juntos*, utilizado pela turma. Ele teve um papel decisivo na escolha dos conteúdos, como foi informado por ela mesma e segundo podemos ver em trechos retirados do sumário da obra:

4 Reportagem	
Leitura 1	"Amiguinhos da onça", de Antônio Góis, Fernanda Mena e Guilherme Werneck 120
	Estudo do texto 122
	Produção de texto: Reportagem 126
	Reflexão linguística: O verbo e sua estrutura 128
	Língua viva: Verbos de elocução e expressão dos sentimentos 135
Leitura 2	"Imersos na tecnologia - e mais espertos", de Okky de Souza e Rosana Zakabi 136
	Estudo do texto 139
	Produção de texto: Reportagem 142
	Reflexão linguística: Verbo: modo imperativo 144
	Língua viva: Modo imperativo: diferenças entre a fala e a escrita 147
	Questões de escrita: Grafia de alguns verbos irregulares 148
Oralidade	
	Varição liguística: variedades regionais 152

5 Artigo de divulgação científica e artigo expositivo de livro didático	
Leitura 1	"Hora de brincar!", de Cathia Abreu 156
	Estudo do texto 158
	Produção de texto: Artigo de divulgação científica 162
	Reflexão linguística: Frase, oração e período 164
	Língua viva: O uso de frases nominais na construção de títulos 166
Leitura 2	"Esta é sua vida", de Silvia Bortolozzo e Suzana Maluhy 168
	Estudo do texto 170
	Produção de texto: Artigo expositivo de livro didático 172
	Reflexão linguística: Sujeito e predicado 174
	Língua viva: Recursos de coesão 177
	Questões de escrita: Mal ou mau; a gente ou agente 178
Oralidade	Marcas de oralidade nos artigos de divulgação científica 182

Figuras 2 e 3: Trechos do sumário do livro didático. Fonte: COSTA et al, 2009, p. 8-9

Quando apreciamos os conteúdos lançados pela docente e os que estão no livro didático, notamos a influência desse recurso didático sobre a escolha realizada. Isso é perceptível desde a escolha dos gêneros (reportagem) e passa pelo desenvolvimento de atividades de reflexão sobre a língua. Porém, o que particulariza a ação dessa professora são as atitudes que ela vai desenvolvendo no curso da prática. Vemos, então, que o livro funcionou como um determinante do currículo, pois atendia às necessidades de seleção de grande parte dos conteúdos, no momento. Todavia ele, sozinho, não foi o condutor da prática docente. Isso mostra, como pontua Tardif (2012), que o trabalho docente está ligado a uma rede de interações muito complexa.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Faz-se necessário considerar ainda que a atitude dessa docente reflete uma postura muito autônoma na tarefa de planejar, a partir do desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos. Ela, de um lado, sofre cobranças de pessoas responsáveis pela fiscalização de seu trabalho, cumprimento de determinados conteúdos, etc. De outro lado, estão suas convicções acerca dos conhecimentos produzidos por seus alunos. Examinando as suas escolhas, podemos dizer que ela está realmente preocupada com o que seus alunos precisam.

Os conteúdos elencados pelo sujeito em análise desembocaram nos seguintes objetivos:

- ler, compreender, analisar linguisticamente e produzir reportagem;
- identificar elementos estruturais, recursos lexicais, morfossintáticos que marcam variedades linguísticas e registros de reportagens, tendo em vista os diferentes suportes textuais;
- reconhecer as especificidades de suportes textuais (jornais, revistas, blogs, portais, etc.) em que circulam as reportagens nas diversas esferas sociais;
- reconhecer as estratégias de posicionamento dos interlocutores a partir do uso de verbos atitudinais e de enunciação;
- produzir roteiro de entrevista;
- realizar entrevista a partir de roteiro;
- perceber a importância dos depoimentos coletados nas entrevistas tanto para organização e planejamento do roteiro da reportagem como para garantir a credibilidade das informações nela contidas;
- empregar adequadamente a pontuação para delimitar os discursos do(a) entrevistado(a) e do repórter;
- reescrever reportagem utilizando recursos coesivos de modo a torná-la mais coesa e coerente;
- reescrever reportagem levando em consideração recursos notacionais (pontuação, paragrafação, uso da letra maiúscula, acentuação gráfica e grafia oficial);
- reconhecer o sujeito e classificá-lo;
- fazer concordância entre sujeito e verbo.

Como se observa, as expectativas de aprendizagem estão dispostas de maneira bastante genérica devido ao espaço disposto no diário de classe para essa escrita. Na prática, todos esses objetivos tiveram seus desdobramentos posteriormente no decorrer das aulas.

Alguns desses conteúdos de análise linguística apresentados pela docente encontram-se também presentes nos *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa de Pernambuco*, mas estão associados ao trabalho com outros gêneros. Alguns destes conteúdos abaixo não aparecem com o mesmo nome do planejamento, mas apareceram no decorrer das aulas.

A docente faz do planejamento um norte para o desenvolvimento do seu trabalho, revisitando-o sempre que necessário, pois as demandas brotam do interior e do exterior da escola. Como aponta Libâneo (2002), esse processo é imprescindível já que a relação ensino-aprendizagem se configura num vaivém entre conteúdos e problemas situados cotidianamente e a percepção ativa e o raciocínio dos alunos.

Portanto, acreditamos que a Professora A organiza suas aulas a partir de uma mescla de conhecimentos emergentes de várias esferas. Ela condensa os conhecimentos adquiridos em diversas fontes teóricas no processo de formação etc., ocasionalmente, do documento oficial e, sobretudo, do livro didático durante a época em que estivemos em campo. Essa combinação surge para atender àquilo que ela julga serem as necessidades atuais de aprendizagem dos alunos. Mas isso é possível graças à concepção de linguagem e de sujeito que ela guarda consigo.

4.1.2.2. Planejamento da Professora B

O planejamento da Professora B, para a turma de 9º ano A (eleita para a pesquisa), pensado para o terceiro bimestre, também sofreu algumas poucas modificações no decorrer dos dias. Esse fato foi observado, por exemplo, quando a docente privilegiou o Dia do Folclore, em algumas aulas, solicitando aos alunos algumas atividades. Segundo Libâneo (2002), esse processo é inevitável, pois várias culturas transitam pela cultura escolar.

O planejamento da professora em questão está dividido da maneira disposta na caderneta: conteúdos/eixos temáticos, objetivos, procedimentos metodológicos e procedimentos avaliativos. Mas o fato que mais nos chamou a atenção no tocante à programação da docente foi ela haver afirmado que apenas transcrevia para a caderneta escolar os “conteúdos da *Base Curricular Comum*”. Isto é, por ser uma professora de 9º ano e sofrer uma pressão do governo do estado e da secretaria da escola para que seus alunos tenham um bom desempenho na prova de Língua Portuguesa do SAEPE (Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco),

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ela afirmou que prefere não arriscar e faz uma transposição do currículo oficial.

Na prova de língua portuguesa do SAEPE, conforme a docente indicou, estariam contemplados os conteúdos propostos no que ela insistentemente chamava de *Base Curricular Comum*. Quando ela nos mostrou o documento, vimos que se tratava, na verdade, do “Currículo de português para o ensino fundamental” com base nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco.

Concluímos, depois de travados alguns diálogos, que ela sabia perfeitamente o que era o documento, porém ainda estava em sua memória a nomenclatura do documento anterior: *Base Curricular Comum*. Isso não mudaria o curso do planejamento, não obstante os dois documentos tratam de uma proposta curricular.

A Professora B, assim como a outra, informou a precariedade do espaço no diário de classe, então, como os conteúdos sugeridos no documento de onde ela os retirava demandavam maior espaço, ela fazia algumas adaptações.

Em relação aos conteúdos, gêneros como o testemunho e depoimento que estavam no currículo oficial também apareceram no planejamento da Professora B e haviam sido trabalhados com os alunos duas aulas antes de iniciarmos as observações. Ela nos comunicou que trouxe testemunhos e depoimentos para serem lidos pelos alunos, por isso, não houve um trabalho sistemático com o eixo da oralidade. Inclusive, para ela, esse trabalho não ficou muito claro na proposta curricular.

Notamos que ela parece, além de copiar o planejamento do currículo da rede, ensinar o que está prescrito como uma obrigação: ou porque não sabe ensinar o que está escrito ou, simplesmente, traça o seu próprio percurso, mesmo sabendo que não terá sucesso (ou não).

Na figura abaixo, vemos como se propõe no texto oficial o ensino de leitura com os referidos gêneros:

XVIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

9º ANO - 3º BIMESTRE				
CAMPOS OU EIXOS	CONTEÚDOS	Expectativas de Aprendizagem	Eixo de Análise Linguística	
			Conteúdos	Expectativas de Aprendizagem
LEITURA	Gêneros Textuais: Testemunho e Depoimento	Identificar as especificidades do gênero de um texto, seu objetivo comunicativo (propósito), seus interlocutores previstos e suas condições de produção.	Coesão textual	Identificar efeitos de sentido do uso de mecanismos de coesão textual empregados em um texto ou sequência narrativa.
		Identificar o gênero de um texto, considerando a situação discursiva.		
		Reconhecer procedimentos descritivos e sua função em gêneros do narrar.	Variação linguística	Relacionar a variedade linguística utilizada ao contexto.
		Identificar o tempo de uma narrativa (quando ocorrem os fatos, tempo de duração de uma narrativa).		
		Reconhecer estratégias discursivas de organização temporal em um texto ou sequência narrativa.		
		Identificar efeitos de sentido do uso de mecanismos de coesão textual verbal empregados em um texto ou sequência de relato.		
	Reconhecer recursos linguísticos e gráficos de estruturação de enunciados de relato (escolha lexical, estruturação sintática).			
Figuras de argumentação e retórica	Reconhecer estratégias discursivas de exposição de opinião relativa ao fato relatado.			

Fig. 10: Planejamento 3º bimestre – Professora B.
Fonte: PERNAMBUCO, 2012b, p. 62

Pela carência do espaço no diário de turma, muitas vezes, a professora fazia uma adaptação das expectativas de aprendizagem, como por exemplo:

Identificar testemunho de depoimento;
Diferenciar testemunho de depoimento;
Identificar procedimentos narrativos e descritivos nos gêneros.

Porém, o eixo da análise linguística era o que mais a incomodava. Ela nos informou que a proposta da rede era muito excessiva em relação ao trabalho com os advérbios, quando outros aspectos da língua poderiam ser explorados no trabalho com diversos outros gêneros que não apareciam na matriz curricular. Ademais, ela nos confidenciou o fato de o conceito de análise linguística estar muito dissociado da realidade em que ela vive com seus alunos. Ela afirmou explorar a análise linguística, mas não dispensa o que chamou de “gramática pura”. No planejamento, os itens apareciam conforme abaixo:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Conteúdos	Expectativas de aprendizagem
– Advérbios	– Reconhecer e classificar os advérbios
– Orações subordinadas adverbiais	– Reconhecer e classificar as orações subordinadas adverbiais

De certo modo, a docente afirma trabalhar na perspectiva da análise linguística em determinados momentos em que está discutindo algum gênero.

A Professora B, tendo em vista a formação que ela deseja para seus alunos, de um lado e as cobranças normativas da secretaria de educação de outra, colocava-se em uma posição um tanto desconfortável, mas.

Como vimos acima, a docente transpunha para a caderneta as palavras que ela achava mais apropriadas, sempre fazendo a transcrição do documento.

Vejamos o trecho abaixo:

9º ANO - 3º BIMESTRE				
CAMPOS OU EIXOS	CONTEÚDOS	Expectativas de Aprendizagem	Eixo de Análise Linguística	
			Conteúdos	Expectativas de Aprendizagem
ESCRITA	Gêneros Textuais: Testemunho e Depoimento	Produzir textos com objetividade, relatando fatos ou acontecimentos vividos ou ocorridos em determinado tempo e/ou lugar.	Verbos Advérbios e locuções adverbiais Conjunções Preposições	Utilizar adequadamente verbos de ação nos tempos do modo indicativo e marcadores temporais, tais como "mais tarde", "depois", "após", dentre outros, na construção de sequências de relato.
	Gêneros Textuais: Conto Memória	Reconhecer e analisar diferentes formas de organização do discurso no texto narrativo: discurso direto, indireto e indireto livre.		
		Reconhecer possíveis intenções do autor na escolha do discurso direto ou indireto (objetividade/sujetividade/ legitimidade, dentre outros).	Verbos Advérbios Adjuntos adverbiais Orações subordinadas adverbiais	Empregar adequadamente elementos linguísticos de tempo e espaço que materializam o enredo em narrativas ().
		Identificar elementos da narrativa e seu papel na construção de sentidos para o texto: foco narrativo, espaço, tempo, enredo.		
Reconhecer recursos que concorrem para a construção do tempo, do espaço e do perfil dos personagens num texto narrativo.				

Fig. 11: Planejamento 3º bimestre – Professora B.
Fonte: PERNAMBUCO, 2012b, p. 63-64

Os conteúdos de análise linguística apresentados pela Professora B condizem com os que aparecem na base curricular e realmente foram trabalhados por ela no curso das aulas, porém as análises partiram de outros gêneros.

Na verdade, a grande inquietação da professora, até no momento de planejar, surge exatamente neste deslocamento dos objetos de ensino. E isso acontece porque estamos em um momento de transição para um novo paradigma de ensino. Dessa forma, os objetos de ensino, ao serem modificados, como afirma Mendonça (2006a, 2006b), acabam gerando um “curto-circuito” para o professor que se encontra em um espaço abstrato de mobilização de conhecimentos.

Portanto, durante os momentos com a Professora B, notamos que ela organizou suas aulas, primeiramente, a partir das proposições feitas no documento (*Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa de Pernambuco*), já que necessitou responder às instituições escola e estado e foi traçando um percurso de adaptação do planejamento a partir de suas vivências com os alunos. Com certeza, a docente também buscou subsídios em variadas fontes e essas também vão moldando a sua prática. Essa combinação surgiu para atender àquilo que ela julgou como necessidades atuais de aprendizagem dos alunos.

5. *Considerações finais*

O presente trabalho mostrou que os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa de Pernambuco, realmente, situam-se em um paradigma de ensino emergente na atualidade, com proposições e uma linguagem interessante aos docentes. Mas, por outro lado, apenas reitera um discurso já preconizado por inúmeros outros documentos como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* de Língua Portuguesa.

Percebemos que os *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa de Pernambuco* nortearam parte do trabalho da Professora B, desde a escolha dos gêneros, mas ela fez algumas adaptações dos conteúdos e se situou entre o que as orientações propunham e algumas demandas emergentes da própria dinâmica da escola. Já a Professora A, trabalhou alguns aspectos em relação à língua expostos no documento, mas, grande parte de suas aulas teve a contribuição do livro didático, inclusive no trabalho com a reportagem.

Destarte, notamos que, mesmo diante da amplitude e coerência de sua proposta e a proposição de um ensino de língua almejado por muitos, os *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa de Pernambuco* não se acomodam ao planejamento das docentes investigadas. Primeiro porque um currículo necessita ter um caráter crítico e oportunizar a convi-

vência e a aprendizagem de seus aportes pelos seus principais usuários: o professor. Nenhuma das docentes participou de formação para entender como funciona o documento. Em segundo lugar, ele não se ajusta à prática das professoras porque ela é orquestrada, sobretudo, pelo que elas determinam como sendo interessante para seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 5. ed. Campinas: Papirus, 1995.

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

AZEVEDO, T. M. de. Transposição didática de gêneros discursivos: algumas reflexões. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 6, n. 2, p. 198-214, jul./dez. 2010.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. Trad.: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277-326.

_____; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad.: Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: HUCITEC, 2010.

BARDIN, L. *Análise do conteúdo*. Trad. de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

CEREJA, W. Ensino de língua portuguesa: entre a tradição e a enunciação. In: HENRIQUES, C. C.; PEREIRA, M.T.G. (Orgs.). *Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos*. São Paulo: Contexto, 2002, p. 153-165.

CHARTIER, A-M. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1997.

COSTA, C. L et al. *Para viver juntos: português. 7º ano. Ensino fundamental*. São Paulo: SM, 2009.

CRISTOVÃO, V. L. L.; MACHADO, A. R. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org.: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p. 81-108.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. (Org.): *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006a, p. 39-46.

_____. Unidades básicas do ensino de português. In: _____. (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006b, p. 59-79.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LIBÂNEO, J. C. *Didática: velhos e novos temas*. [s./l.]: Edição do Autor, 2002.

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

MENDONÇA, M. R. S. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2006a, p. 199-226.

_____. Análise linguística na escola: deslocamento dos objetos de ensino. In: *Anais da XXI Jornada de Estudos Linguísticos do Nordeste*. João Pessoa: Ideia, 2006b, p. 1719-1723.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. Parâmetros curriculares de língua portuguesa para o ensino fundamental e médio. In: *Parâmetros para a educação básica do estado de Pernambuco*. Pernambuco, 2012a.

_____. Currículo de português para o ensino fundamental com base nos parâmetros curriculares do estado de Pernambuco. In:____. *Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco*. Pernambuco, 2012b.

SCHNEUWLY, J. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org.: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p. 19-34.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.