

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Rosimeire Boschesi Teixeira

O Ensino de Gêneros na Proposta dos Parâmetros Curriculares
Nacionais (PCN): a visão do professor

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

SÃO PAULO

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Rosimeire Boschesi Teixeira

O Ensino de Gêneros na Proposta dos Parâmetros
Curriculares Nacionais (PCN): a visão do professor

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LÍNGUA
PORTUGUESA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora
como exigência parcial para obtenção do título
de Mestre em Língua Portuguesa pela
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
sob a orientação da Profa. Dra. Mercedes
Fátima de Canha Crescitelli.

SÃO PAULO

2008

Banca examinadora

AGRADECIMENTOS

A Deus,
pela oportunidade de
mais uma existência.

Com imenso amor, carinho e gratidão,
agradeço

aos meus pais, Dirce e Maurício,
pela vida, por todo amor, incentivo e
apoio;

aos meus filhos Stephanie e Paulo
Estevão, amores da minha vida e fonte
de inspiração para a realização desta
pesquisa;

a toda a minha família, pela
estrutura oferecida e valores
transmitidos;

à prof^a. Dr^a. Mercedes Fátima de Canha
Crescitelli, pelos ensinamentos,
incentivo, por ter acreditado em mim e,
principalmente, por me orientar com
tanta sabedoria;

às Profas. Dras. Jeni Turazza e
Elisa Guimarães, por fazerem parte da
banca examinadora e pelo cuidado,
respeito e carinho com
que realizaram a leitura e as
críticas a este estudo;

à Sandra Mara que, durante esses
três anos, me ajudou e incentivou com
seu ombro amigo;

aos colegas do sindicato da Subsede da
Apeoesp em Itaquera, pela ajuda
intelectual;

aos amigos e à direção da Escola
Estadual Prof.º Milton Cruzeiro, pelo
apoio em tantos momentos difíceis;
a todos os que passaram por minha vida,
parentes, amigos, professores, colegas,
alunos, e tantas outras pessoas não
citadas, que, direta ou indiretamente,
colaboraram para que eu chegasse até
aqui;
à Secretaria de Estado da Educação,
pela bolsa concedida.

TEIXEIRA, R. B. **O ensino de gêneros na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).**

São Paulo – SP 2008. [Dissertação do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP].

Resumo

Nesta pesquisa tivemos como objetivos verificar o modo como o texto tem sido trabalhado nas práticas de ensino; analisar se esse trabalho segue, ou não, as indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e investigar como os professores compreendem e aplicam as indicações do documento, no que diz respeito ao ensino de produção textual numa abordagem de gêneros. Segundo o documento, o texto deve ser a unidade básica de ensino e deve ser trabalhado na sua dimensão discursiva. Nossa intenção foi promover uma discussão sobre o ensino gêneros na proposta dos PCN (1998), pois acreditamos que houve uma mudança no foco de ensino no Brasil, a partir da publicação desse material, até então voltado ao ensino tradicional e à excessiva valorização da gramática normativa. Para a consecução dos objetivos delineados, optamos por uma pesquisa qualitativa, realizando entrevistas com seis informantes: dois docentes da rede pública estadual que atuam em oficina pedagógica; dois que, além de atuarem em sala de aula, são militantes do sindicato (APEOESP) e dois que atuam em salas de aula do Ensino Fundamental II. Com os resultados obtidos, concluímos que os profissionais de ensino encontram dificuldades na aplicação e compreensão da proposta sugerida pelos PCN (1998) no que diz respeito às suas abordagens teóricas. Com relação ao que problematizamos ao longo do desenvolvimento deste estudo, e que tem sido objeto de preocupações constantes no ensino, está a mudança efetiva ou não da prática pedagógica. Embora seja impossível afirmar com segurança que a prática dos professores mudou, é possível inferir, ao menos em relação ao grupo de professores informantes, que há uma preocupação, um movimento e um esforço constantes em não manter o ensino e Língua Portuguesa em moldes tradicionais.

TEIXEIRA, R. B. The teaching of genres in the proposal of the National Curricular Parameters (PCN).
Sao Paulo - SP 2008. [Dissertation of the Programme of Post-Graduate Studies in Portuguese Language - Pontifical Catholic University of Sao Paulo - PUC / SP].

Abstract

In this research had intended to see how the text has been working in the practices of education, consider whether this work follows, or not, the particulars of the National Curricular Parameters (PCN) and investigate how the teachers understand and apply the recommendations of the document, regarding the teaching of production in a textual approach of genres. According to the document, the text must be the basic unit of education and should be worked on their size discursive. Our intention was to promote a discussion on education genres in the proposal of CPN (1998), we believe that there was a change in focus of education in Brazil, from the publication of such material, until then returned to mainstream education and the excessive use of grammar legislation. To achieve the goals outlined, we opt for a qualitative research, conducting interviews with six informants: two teachers from the public network that operate in state educational workshop; two that, as well as act in the classroom, are militants of the union (APEOESP) and two who work in the classrooms of elementary school II. With the results, we find that the professional education are difficulties in implementation and understanding of the proposal suggested by the CPN (1998) with regard to their theoretical approaches. With respect to what problematized over the development of this study, and has been the object of constant concerns in education, the change is effective or not the pedagogical practice. While it is impossible to say with certainty that the practice of teachers has changed, it is possible to infer, at least in relation to the group of teachers informants, that there is a concern, a movement and a constant effort not to keep the Portuguese language and education in traditional way.

Dissertação: O Ensino de Gêneros na Proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): a visão do professor

Autora: Rosimeire Boschesi Teixeira

ERRATA

Pág. 12

Após o último parágrafo, acrescente-se:

Considerando que, ainda, há muita flutuação terminológica nos estudos de gênero¹, optamos por adotar as expressões *gêneros de texto/textuais* e/ou *gêneros do discurso/discursivos*, seguindo o adotado pelo estudioso que está sendo por nós citado em cada parte deste trabalho.

Pág. 28

Onde se lê:

“Neste capítulo, serão feitas algumas considerações sobre o termo *gênero* com relação ao seu surgimento e concepção e sobre o interesse a respeito dos estudos dos gêneros desde a retórica, com Platão e Aristóteles, até hoje, nas teorias lingüísticas. Pretende-se também esclarecer como o termo *gênero* passou a ser tópico freqüente no debate didático do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, principalmente, após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

Além disso, nos dedicamos em apontar as diferenças entre os termos tipo, seqüência textual e seqüência didática que, apesar dos avanços teóricos nesses assuntos, existe muito equívoco com relação as questões terminológicas, principalmente, em manuais didáticos de ensino de Língua Portuguesa.”

Leia-se:

Neste capítulo, serão feitas considerações sobre o termo *gênero* com relação ao seu surgimento e concepção e sobre o interesse a respeito dos estudos dos gêneros desde a retórica. Pretende-se também esclarecer como o termo *gênero* passou a ser tópico freqüente no debate didático de Língua Portuguesa, principalmente, após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1998).

Além disso, dedicamo-nos a tratar das concepções textual e discursiva de gênero, ainda que brevemente, e das noções de tipo textual/seqüência textual e seqüência didática, importantes para a análise das entrevistas dos professores. É importante, ainda, lembrar o que explicitamos na introdução: usamos as expressões *gêneros de texto/textuais* e/ou *gêneros do discurso/discursivos*, seguindo o adotado pelo estudioso que está sendo por nós citado no trecho.

Pág. 35-36

O parágrafo a seguir deve ser retirado:

“De certa forma, o autor procura estabelecer uma diferença e, com isso, aproxima-se, principalmente quando define discurso, da concepção defendida por alguns autores da AD, pois postula como ponto-chave de distinção a questão do sentido. Porém, para o autor, a finalidade do texto é justamente a produção de sentidos que podem advir dele,

¹ Conforme tratamos no capítulo 2.

de modo que diferenciar texto de discurso com base nesse critério, a nosso ver, não é muito sustentável. Admitimos, contudo, que as duas noções guardam certas diferenças, o que se deve, contudo, muito mais a uma questão metodológica do que conceptual.”

Pág. 41

Onde se lê:

“Nesta parte, apresentaremos os estudos de Adam (*apud* Bonini, 2005) sobre a concepção de seqüência textual.”

Leia-se:

“Nesta parte, a fim de detalhar o que foi introduzido em 2.3, retomamos os estudos de Adam (*apud* Bonini, 2005) sobre a concepção de seqüência textual.”

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO I	
O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL.....	13
1.1. Breve panorama da história da Educação.....	14
1.2. Ensino de Língua Portuguesa no Brasil.....	17
CAPÍTULO II	
GÊNEROS DE TEXTOS E SEQÜÊNCIAS TEXTUAIS.....	27
2.1. Origem e concepção de gênero.....	28
2.2. Concepção textual ou discursiva.....	33
2.3. Gênero ou tipo textual – uma abordagem para o ensino.....	37
2.4. Seqüência textual.....	41
2.5. Seqüência didática.....	46
CAPÍTULO III	
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN) E ENSINO DE	
GÊNEROS.....	52
3.1 Educação como base de transformação.....	53
3.2. PCN e concepção de gênero	57
CAPÍTULO IV	
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS.....	61
4.1. Pesquisa qualitativa em educação.....	62
4.2. Coleta preliminar de dados.....	65
4.3. Coleta efetiva dos dados.....	67
4.4. Análise dos dados.....	69
CONCLUSÃO.....	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	104
ANEXOS.....	111

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro sobre gêneros e tipos textuais.....	38
Quadro 1 – questões da primeira fase do questionário.....	67
Quadro 2 – questões da segunda fase do questionário.....	68
Quadro 3 – formação dos entrevistados.....	70
Quadro 4 – atuação dos entrevistados.....	71
Quadro 5 – faixa etária dos entrevistados.....	71
Quadro 6 – Categorias de análise e perguntas do questionário.....	73
Quadro 7 – quadro-síntese de análise de dados.....	74
Quadro 8 – respostas dos professores à questão 1.....	76
Quadro 9 – respostas dos professores à questão 2.....	78
Quadro 10 – respostas dos professores à questão 3	79
Quadro 11 – respostas dos professores à questão 4	80
Quadro 12 – respostas dos professores á questão 5	83
Quadro 13 – respostas dos professores à questão 6.....	85
Quadro 14 – respostas dos professores à questão 7.....	88
Quadro 15 – respostas dos professores à questão 9	89
Quadro 16 – respostas dos professores à questão 10	91
Quadro 17 – respostas dos professores à questão 8.....	95

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, tem-se por tema o ensino de gêneros na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN (1998). Realizaremos uma discussão acerca do ensino de gêneros na proposta desse documento oficial, por acreditarmos que houve uma mudança no foco de ensino de língua no Brasil, a partir da publicação desse material.

Quanto à sua relevância, esta pesquisa encontra-se pautada na discussão sobre o ensino de gêneros em nosso país e sobre o modo como o texto tem sido tomado nas últimas décadas como material ou objeto empírico nas salas de aula, de maneira a proporcionar atos de leitura, de produção e análise lingüística.

A ensino de Língua Portuguesa nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, tomou o texto como um propiciador de hábitos de leitura e estímulo para o exercício da escrita. Nessa perspectiva de utilizar o texto produzido como resultante de um ato criativo estimulado pelo método, não havia espaço para o ensino, isto é, o texto era simplesmente objeto de uso e não de ensino.

A fim de balizar o debate aqui proposto, apresentamos neste trabalho as concepções de Bakhtin (1997), que afirma que todos os diversos campos da atividade humana se conectam intrinsecamente ao uso da linguagem. O uso da língua, segundo o autor, acontece por meio de enunciados orais e escritos, concretos, únicos, proferidos por integrantes de algum campo da atividade humana, de modo que tais enunciados refletem as condições específicas e as finalidades dessa atividade, seja pela sua temática, seja pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, sobretudo, pela construção composicional.

Outros estudiosos que contribuem para esta investigação são Dolz e Schneuwly (2004), que associam pressupostos de Bakhtin (1997) para

proporem a aplicação de gêneros no ensino. Tais autores são filiados aos estudos sobre gêneros da *Escola de Genebra*.

Também as considerações de Marcuschi (2002) enriqueceram significativamente o debate sobre o ensino de gêneros. Para o autor, os gêneros são entidades sociodiscursivas e formas de ação social de toda ação comunicativa; não são instrumentos estanques, mesmo que tenham poder preditivo e interpretativo das ações humanas em seus contextos discursivos.

Considerando, então, a pertinência do ensino de língua com base na perspectiva de gêneros, levaremos em consideração as indicações dos PCN (1998), que têm por objetivo principal orientar o trabalho didático que, até então, estava voltado ao ensino tradicional e à excessiva valorização da gramática normativa.

A proposta desse documento é que se tome o texto como unidade básica de ensino e o estudo dos gêneros como objeto desse ensino. O enfoque dado é de que os textos estão distribuídos em gêneros discursivos relativamente estáveis, sendo eles orais ou escritos e com características próprias.

Após a apresentação do quadro teórico em que este estudo se insere, podemos explicitar que nossos *objetivos* são verificar como o texto tem sido trabalhado nas práticas de ensino; analisar se esse trabalho segue, ou não, as indicações do documento oficial e investigar como os professores estão compreendendo e aplicando as indicações propostas pelos PCN, no que diz respeito ao ensino de produção textual numa abordagem de gêneros.

Para a consecução dos objetivos delineados, optamos por uma pesquisa qualitativa. Primeiramente, procuramos inventariar o número de professores que vêm trabalhando com a proposta oficial. Depois, para a coleta efetiva dos dados, utilizamos como instrumento a entrevista com professores de

Língua Portuguesa da rede pública do ensino, especificamente do Estado de São Paulo, conforme detalhamos no capítulo 4. Entre os informantes selecionados, dois docentes são profissionais da rede pública estadual que estão afastados da sala de aula, mas que atuam em oficina pedagógica e são responsáveis por cursos de capacitação aos professores de Língua Portuguesa; dois que, além de atuarem em sala de aula, são militantes do sindicato (APEOESP) e dois que atuam em salas de aula do Ensino Fundamental II.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. No *primeiro*, mostramos um panorama da Educação que nos possibilitou considerar como as crises e mudanças educacionais estão conectadas com as do sistema social, tendo em vista que a Educação precisa ser analisada como um fenômeno que sofre os efeitos da ideologia.

No *segundo* capítulo, abordamos brevemente a origem dos estudos de gênero com Platão e Aristóteles e nos dedicamos à concepção do termo *gênero*, visto que, a partir da segunda metade do século XX, principalmente, os estudos sobre o tema passaram a ser tópico freqüente em várias correntes lingüísticas relacionadas ao estudo do texto e discurso. E, considerando mais especificamente a problemática do ensino, destacamos o trabalho de Bakhtin (1997) para, em seguida, dedicarmo-nos ao estudo que se propõe a classificar os textos em função do modo de organização cognitiva dos conteúdos, segundo Adam (apud Bonini, 2005), que trata de seqüências textuais.

No capítulo três, avaliamos como os PCN foram plasmados do ponto de vista político e teórico-acadêmico, seguindo a normatização legal para a possibilidade de revisão curricular. Tecemos, ainda, considerações sobre a adoção da concepção bakhtiana para o termo gênero e de como ele é determinado historicamente e constitui formas relativamente estáveis de enunciados disponíveis na cultura, caracterizados por seu conteúdo temático

- o que é e o que pode ser dito por meio do gênero -, pela sua construção composicional – isto é, a estrutura particular dos textos que pertencem ao gênero -, e pelo seu estilo - as configurações específicas da unidade de linguagem derivada da posição enunciativa do locutor.

No capítulo *quatro*, explicitamos os procedimentos metodológicos deste estudo e procedemos à análise dos dados. Com os resultados obtidos, verificamos e investigamos como os professores estão compreendendo e aplicando as indicações proposta pelos PCN, no que diz respeito ao ensino de leitura e produção textual com base no ensino de gêneros e seqüências textuais.

CAPÍTULO I

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

*“Tudo se reduz ao diálogo, à contraposição
dialógica enquanto centro.
Tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz
nada termina,
nada resolve. Duas vozes são o mínimo de
vida”.*

Mikhail Bakhtin

É preciso refletir com cuidado acerca das perspectivas do ensino da Língua Portuguesa, pois nunca se pensou e discutiu tanto sobre esse assunto como na atualidade. Existem aqueles que entendem que a língua não se ensina, e sim se aprende, o que torna ainda mais complexa nossa reflexão.

Para nos dedicarmos à tarefa de discutir sobre o ensino da Língua Portuguesa, realizamos a seguir um breve panorama histórico da educação de modo que seja possível refletir sobre suas crises e mudanças ao longo do tempo.

1.1. Breve panorama da história da Educação

A partir das relações que os seres humanos estabelecem entre si, produzem padrões de comportamentos, instituições e saberes. Esses padrões comportamentais se aperfeiçoam geração após geração, o que permite que os modelos sejam assimilados, modificados e valorizados em uma determinada cultura. Desse modo, a educação mantém viva a memória de uma nação: dá condições para sua sobrevivência; torna possível a reciprocidade entre indivíduo e sociedade e cria uma instância mediadora.

Esse processo não é isento de distorções. No início nas sociedades tribais, a cultura era transmitida pelos adultos de maneira informal e essas informações culturais atingiam a todos os indivíduos, indistintamente, formando um “corpo cultural”. De acordo com Aranha (2004), com o passar

do tempo, a complexidade das relações interpessoais gerou a necessidade de a educação ser formalizada. Desde então, a educação formal passou a ser privilégio de um grupo social restrito. Para essa autora,

(...) as demais classes têm preterida sua formação, considerada desnecessária porque a elas é destinado o trabalho braçal. Portanto, a dicotomia trabalho intelectual versus trabalho manual ora exclui os filhos dos trabalhadores, ora cria uma escola dualista, com objetivos diferentes: para a elite, uma escola de formação que pode se estender até os graus superiores, enquanto para os trabalhadores restam os rudimentos do ler e escrever e o encaminhamento para a profissionalização (Aranha, 2004: 15).

Por essa razão, consideramos importante estudar a história da Educação dentro do contexto da história geral, a fim de que possamos compreender não apenas suas crises, mas as do sistema social também; isso porque as questões educacionais se entrelaçam com as relações que os seres humanos estabelecem ao produzir sua existência.

A autora afirma que a educação não pode ser analisada como um fenômeno neutro, já que sofre os efeitos da ideologia. Além disso, estudos que se relacionam a ela enfrentam dificuldades no que se refere à análise da sua situação, agravando-se o cenário pelo fato de que apenas num passado recente tiveram início os trabalhos específicos no campo da pedagogia.

A história como elaboração intelectual deve ser observada pela compreensão analítica das condições com as quais o homem se relaciona para produzir sua existência. Sob essa ótica, não encontramos ações isoladas e sim classes se defrontando por interesses divergentes. É desse confronto que se constrói a história da Educação.

Aranha (2004: 18) considera que a reconstituição do passado não é tarefa das mais simples, uma vez que o relato supõe uma seleção de fatos, de acordo com sua relevância. Além disso, a filosofia da história também orienta o trabalho do historiador, de maneira explícita ou implícita: “*Há, por*

exemplo, diversas concepções que explicam os fatos como se eles se sucedessem no tempo de forma linear, descrevendo os homens em busca de um aperfeiçoamento progressivo de realidades latentes”.

É evidente que a construção do discurso da história, como qualquer outro, é definida por formações ideológicas que determinam o que pode e o que não pode ser dito. Por essa razão, assim como o discurso da história, o da Educação também é seletivo e lacunar.

Segundo Soares (1998), a situação no Brasil é mais grave em comparação à de outros países, porque até bem pouco tempo não havia historiadores da Educação dedicados ao aprofundamento do assunto. Em alguma extensão, essa situação perdura, sendo, ainda hoje, preciso lidar com enormes lacunas produzidas ora por escassez de pesquisa, ora por questões ideológicas.

Soma-se a essa dificuldade o fato de que os cursos específicos de Educação são relativamente recentes em nosso país. As escolas normais criadas no século passado tinham baixa frequência e o ensino da Educação não constava no currículo. Os cursos normais das escolas do século passado centravam-se mais nas matérias de cultura geral, deixando a formação profissional para um segundo plano. Sobre a situação brasileira, Aranha (2004: 20) considera importante ressaltar:

Apenas a partir das reformas de 1930 foi introduzida a disciplina de história da educação nos cursos normais. Nas décadas de 1930 e 1940, com a implantação das universidades, foram criadas faculdades de educação, dando oportunidade àqueles que se dedicam à pesquisa e à elaboração de monografias e teses. Mesmo assim, nem sempre é dispensado à história da educação o tempo necessário para os alunos se ocuparem devidamente de tão extensa e complexa disciplina.

Tais afirmações nos levam a ponderar sobre possíveis razões que determinaram o surgimento tardio dos cursos de Educação no Brasil.

Entender a história da Educação é refletir sobre as lutas de poder que antecedem a formulação das leis e a participação do Estado e, principalmente, considerar as principais correntes filosóficas que fundamentaram o pensamento pedagógico.

Como vimos no início deste capítulo, à medida que as sociedades se tornam mais complexas, o saber passa a ser privilégio, em sua maioria, dos mais favorecidos. No século XIX, essa situação se agrava, devido à expansão do capitalismo e da consolidação do poder da burguesia. O contraste entre ricos e pobres é cruel, nessa época. Para enfrentar essas dificuldades, o proletariado surge como classe revolucionária e, mesmo que a tendência individualista tenha persistido, surgiram nítidas preocupações com os fins sociais da Educação.

Tais fatos despertaram o interesse em preparar a criança para a vida em sociedade, visando a seu bem-estar-social. Com isso, ocorrem mudanças nos métodos educacionais e começa-se a justificar a Psicologia da Educação para a formação do cidadão e para sua atuação em sociedade. Enfatiza-se a necessidade da democratização do ensino e da organização da escola para todos. Tais acontecimentos foram fundamentais para a definição do rumo que tomou a Educação no Brasil, em geral, e o ensino de Língua Portuguesa, em particular, como será discutido a seguir.

1.2. O ensino de Língua Portuguesa no Brasil

A disciplina *Língua Portuguesa* entrou no currículo escolar brasileiro tardiamente, nas últimas décadas do século XIX. Mesmo depois de organizado o sistema de ensino, o processo e a formação do professor para essa disciplina só teve início em 1930 (Marcuschi, 2004).

Antes disso, tanto no Brasil quanto em Portugal, o ensino da disciplina era restrito à alfabetização. Em 1759, o Marquês de Pombal promoveu a

Reforma Pombalina que tornou obrigatório o ensino da Língua Portuguesa, tanto naquele país quando aqui no Brasil. Isso fez com que esse ensino seguisse a tradição da língua latina, isto é, estivesse basicamente centrado no ensino da Gramática, Retórica e Poética, segundo considera Marcuschi (2004).

Em 1837, o recém-criado Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, tornou-se uma espécie de padrão para o ensino secundário brasileiro. Ali, o estudo da Língua Portuguesa foi incluído no currículo nas formas das disciplinas de Retórica e Poética, inclusive a Literatura. É o que nos apresenta Soares (1998) que também mostra que, somente no ano seguinte, contudo, o Colégio Pedro II passou a incluir a Gramática Nacional como objeto de estudo. Já o cargo de professor de Português foi criado em 1871.

Assim, até o final do Império e metade do século XIX, Retórica, Poética e Gramática eram predominantes no ensino da Língua Portuguesa, momento em que a disciplina passou a se denominar Português, sem, contudo, ter havido mudança dos objetivos do ensino da língua. A disciplina de Português manteve-se até metade do século XX.

A manutenção desse modelo teve duas razões básicas, uma de ordem externa e outra de ordem interna. A razão externa para a manutenção dessa tradição é que o ensino encontrava-se voltado praticamente para grupos sociais privilegiados, que tinham acesso à escola e pertenciam a círculos culturais letrados, com práticas de leitura e escrita freqüentes em seu meio social. Soares (1998) pontua que esse grupo já chegava às aulas de Português, com razoável domínio da norma padrão “cultura” que a escola usava e queria perpetuar.

Dessa forma, a função do ensino de Português era essencialmente fazer o aluno reconhecer as normas e regras do dialeto de prestígio. Além disso,

havia a análise de textos literários para estudos de Retórica e Poética e assim se dava o ensino da Língua Portuguesa.

A razão interna para a manutenção da tradição é que o conhecimento que até então se tinha da Língua Portuguesa era o mesmo transferido do conhecimento do Latim, extraído de autores latinos e/ou gregos.

Esse conhecimento se limitava à imitação dos bons escritores e, segundo Marcuschi (2004), para isso existiam as coletâneas de texto, também conhecidas como *florilégios*; os estudos das coisas úteis e de boa construção, chamados de *crestomatias*; e as *seletas*, seguindo os preceitos da filologia que comandava o estudo da Língua Portuguesa. De acordo com o referido autor, a idéia era de que

(...) a língua formava um grande quadro de identidade nacional e era o depositário da cultura nacional. E esta se expressava na literatura de um povo, que devia ser imitada. Era ainda o ideal greco-latino do ensino de língua. Na língua estaria o patrimônio e a pátria de um povo, e até mesmo a visão de mundo que o animava, tal como postulava Humboldt (Marcuschi, 2004: 261).

Os docentes da disciplina de Português dessa época eram autodidatas, estudiosos da Língua e da Literatura que, apesar de não ter a formação de professor, eram dotados de formação humanística consistente (Soares, 1998). Esses professores, quase sempre no exercício de cargos públicos, dedicavam-se também ao ensino de Gramática, Retórica e Poética. Entre eles, estavam João Ribeiro, Franklin Dória, Júlio Ribeiro e Francisco da Silveira Bueno.

Fausto Barreto e Carlos de Laet publicaram em 1895 a “Antologia Nacional” que teve 43 edições até os anos 1960. Eduardo Carlos Pereira publicou a sua “Gramática Expositiva” e teve dezenas de edições. Além desses, outros autores que publicaram obras relevantes sobre Gramática foram: Antenor Nascentes com “O Idioma Nacional”; Francisco da Silveira Bueno com

“Gramática Normativa da Língua Portuguesa” e Napoleão Mendes de Almeida com “Gramática Metódica da Língua Portuguesa” (Marcuschi, 2004).

Tal perfil docente nos conduz à percepção de que o professor de Português daquela época era alguém com amplo conhecimento de Gramática e Literatura, e que o manual por ele utilizado servia como fonte de textos literários a fim de serem comentados, discutidos, analisados, de modo que fosse possível propor questões e exercícios aos alunos.

As cartilhas de alfabetização eram usadas para os níveis Ginásial e Normal. Um exemplo marcante de durabilidade de uma delas foi a *crestomatia*, de Radagasio Taborda (1931), da Editora Globo, cuja 25ª edição foi publicada em 1953. Foram cerca de 140 mil exemplares vendidos e adotados na maior parte das escolas brasileiras (Marcuschi, 2004).

Exemplos como esse dão a entender que em matéria de ensino de língua havia poucas mudanças no Brasil. Seria necessária uma grande mudança de ordem mundial para que surgisse algum efeito na Educação brasileira, em geral, e no ensino de Língua Portuguesa, em particular.

Com o passar do tempo, precisamente após a Segunda Guerra Mundial, o mundo deu um salto de qualidade e tecnologia que foi acompanhado pelo ensino, o que provocou uma espécie de “crise” entre o que era ensinado e o que a nova ordem apresentava como solução aos desafios da crise da Educação.

Em 1931, um preceito do Ministério da Educação e Cultura, publicado no Diário Oficial de 31 de julho, determinou que o ensino da Língua Portuguesa tivesse por objetivo: proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da linguagem; incentivar o gosto pela leitura de bons autores; habilitar os alunos possibilitando a eles se expressarem corretamente - ministrando um cabedal

de conhecimentos indispensáveis para a formação do espírito, assim como para a sua educação literária (Marcuschi, 2004).

De acordo com o MEC, somente na quarta série começaria a redação livre; a partir daí, seria dada continuidade até o término do curso, pois, como foi dito anteriormente, a intenção do Ministério era expor o aluno a bons textos e autores para absorver a tradição literária, uma vez que se acreditava que a língua era algo homogêneo e estável. Sobre esse posicionamento, Marcuschi (2004: 263) argumenta:

Tal postura foi baseada simplesmente na idéia de que a língua é uma espécie de relicário no qual se acham depositados os tesouros do conhecimento de que necessitamos. Esqueceu-se a formação crítica do cidadão e do exercício da reflexão sobre a língua e outros temas. A ênfase recaiu na leitura e se reservou a produção textual para níveis mais elevados.

Segundo Aranha (2004), a partir dos anos 1950, começou a acontecer, de fato, uma modificação nas condições de ensino do Português. O ensino no Brasil sofreu novas influências de cunho externo e interno. O fator externo deveu-se à transformação das condições socioculturais da população: abriram-se oportunidades de acesso à escola de uma camada antes excluída, o que exigiu a reformulação das funções e dos objetivos dessa instituição.

Como conseqüência da inclusão das camadas populares, houve um processo importante de democratização da escola, que permitiu que os filhos dos trabalhadores também a freqüentassem, de modo que ela deixou de ser privilégio dos filhos da burguesia, conforme explica Soares (1998). Daí, resultou um aumento significativo do número de alunos freqüentadores da escola tanto no ensino médio quanto no fundamental.

Além disso, outra conseqüência de importância fundamental foi o recrutamento de um número amplo e menos seletivo de docentes, ainda que

muitos fossem formados em faculdades de Filosofia e sua formação abrangesse pedagogia e didática, além dos conteúdos de Língua e Literatura.

Em relação aos fatores internos, Aranha (2004) ensina que, no que se refere aos conhecimentos sobre a Língua, não houve alteração significativa no objeto e nos objetivos da disciplina de Português: ela continuou sendo concebida como um sistema cuja gramática deveria ser estudada. Sobre o assunto, Soares (1998: 3) pondera:

É verdade que Gramática e texto, estudo sobre a Língua e estudo da Língua, começaram a deixar de ser duas áreas independentes, e passaram a articular-se: ora é na Gramática que se passou a buscar elementos para a compreensão e interpretação do texto, ora é no texto que se passou a buscar estruturas lingüísticas para a aprendizagem da Gramática. Assim, ou se estudava a Gramática a partir do texto ou se estudava o texto como os instrumentos que a Gramática oferece.

Nessa mesma década de 1950, o manual didático passou a ser substituído por um único livro, contendo conhecimentos gramaticais, textos para leituras, exercícios de vocabulários, interpretação e gramática. Há estudiosos que consideram que essa mudança de conceito tirou a responsabilidade do professor sobre a criação de exercícios e/ou formulação de questões aos alunos, deixando essa função para o autor do livro didático.

Surgiram vários manuais de ensino da Língua Portuguesa e, mesmo que não tenha havido uma diretriz consensual nessas publicações, predominaram as teorias da comunicação mescladas a preceitos vagos de lingüística, pois os estudos sobre a linguagem estavam no auge do estruturalismo, que dava uma grande ênfase ao ensino da gramática. (Soares, 1998)

Em 1948, o MEC apresentou o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), com base em um trabalho confiado a educadores. O percurso desse

projeto, contudo, foi longo e tumultuado, razão pela qual a Lei foi promulgada apenas em 1961.

Em 1959, o deputado Carlos Lacerda, que sempre teve como característica um discurso inflamado e a defesa dos interesses conservadores, sob a argumentação de que o Estado não tinha capacidade de suprir as necessidades do setor, apresentou um substitutivo vetando o monopólio do ensino estatal, defendendo a iniciativa privada.

Como a maior parte das escolas particulares de grau secundário pertencia tradicionalmente às congregações religiosas, e o ensino sempre favoreceu as classes privilegiadas, os católicos assumiram o debate sob o argumento de que a escola leiga não educava, somente instruía. Para Aranha (2004), o que os católicos defendiam encobria a verdadeira intenção, isto é, debaixo desse argumento aparentemente defensável, escondia-se um ranço conservador de defender o ensino elitizado.

De qualquer modo, contra essa posição reacionária, os pioneiros da Escola Nova, apoiados por intelectuais, estudantes e sindicalistas, iniciaram um movimento em favor da Educação, com a Campanha em Defesa da Escola Pública, que culminou com o Manifesto dos Educadores assinado por Fernando de Azevedo e mais 189 pessoas, em 1959.

Aranha (2004) revela que, “quando a Lei nº 4.024 foi publicada em 1961, já se encontrava ultrapassada. Embora fosse uma proposta avançada na época da apresentação do anteprojeto, envelheceu no decorrer dos debates e do confronto de interesses”. Na sua opinião não houve alteração na estrutura do ensino.

A nova Lei apresentava desvantagens, entre as quais é possível citar o fato de o Estado não destinar os recursos apenas para a educação pública, atendendo às escolas privadas. Conforme o artigo 95 dessa lei, a União

deveria dispensar sua cooperação financeira para o financiamento de estabelecimentos de ensino mantidos por estados, municípios e particulares “para compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos, de acordo com as leis especiais em vigor” (Aranha, 2004).

Criados os Conselhos Federal de Educação (CFE) e Estaduais de Educação (CEE), nos quais era permitida a representação das escolas particulares, eles tornaram-se palco de pressões e disputas políticas, e passaram a alimentar o jogo de influências para a obtenção de recursos.

A Lei 4.024 de 1961 permaneceu por uma década, e foi substituída pela 5.692, que instituiu o ensino da matéria Comunicação e Expressão, ampliando os limites do ensino estruturalista de Língua para o ensino que privilegiava a comunicação. Com a implantação dessa Lei, as propostas dos livros didáticos foram alteradas, sobretudo no que se refere aos gêneros textuais que passaram a neles figurar. Os manuais passaram a contar, por exemplo, com histórias em quadrinhos ao lado dos textos literários e com notícias jornalísticas para leitura e análise das estruturas textuais, dos recursos lingüísticos e gráficos.

A partir da década de 1970, acompanhando as mudanças legislativas, aqui brevemente apresentadas, inúmeras foram as teorias que influenciaram a metodologia de ensino de Língua Portuguesa, entre elas se destacaram: a teoria sócio-interacionista vygotskiana de aprendizagem, as de letramento e as de texto/discurso, segundo nos mostra Bezerra (2002).

A influência de tais teorias possibilitou considerar aspectos cognitivos, sociopolíticos, enunciativos e lingüísticos no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. A concepção de Vygotsky (1984) para a aprendizagem, por exemplo, parte do princípio de que o conhecimento de um indivíduo é resultado da sua interação com outros indivíduos de seu

grupo social; destaca, assim, a importância da dimensão social no processo de aquisição do conhecimento e de desenvolvimento do ser humano.

Já os estudos sobre letramento indicavam que todos os usos lingüísticos são situados no espaço e no tempo, sendo sedimentados por práticas sociais longamente desenvolvidas e testadas na condição de estruturas chamadas de gêneros (Marcuschi, 2002). As pesquisas sobre texto e discurso, por sua vez, em um primeiro momento, tiveram uma ancoragem no “estruturalismo” para se chegar a um modelo que desse conta da essência dos fenômenos; mais tarde, as pesquisas começaram a apontar para uma classificação tipológica do texto e do discurso, a fim de estabelecer os princípios para reger a organização textual.

Podemos perceber até aqui que, somente a partir das duas últimas décadas do século XIX e início do século XX, tivemos efetivamente as teorias desenvolvidas nas áreas de Sociolingüística, Lingüística Aplicada, Psicolingüística, Lingüística Textual, Pragmática e a Análise do Discurso aplicadas ao ensino da Língua Portuguesa, trazendo, de fato, as transformações necessárias ao aprimoramento do ensino do Português nas escolas.

No final dos anos 1990, documentos oficiais passaram a refletir a influência dos estudos lingüísticos. Nesse sentido, os PCN deram nova forma ao ensino de linguagem (Marcurchi, 2004). No referido documento, considera-se:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem, os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. (MEC, 1998: 19).

Os enfoques de ensino nos PCN (1998) mudaram radicalmente ao levar não apenas os bons textos, mas situações da vida real para dentro da sala de aula como forma de preparar o aluno para o exercício de sua cidadania. Os PCN (MEC, 1998) não trouxeram um “programa” para o ensino, mas um “conceito orientador” para o sistema de ensino:

O fato de se tomar o texto como a base do “ensino de língua”, e não o fonema, o morfema, a palavra ou a frase como unidades básicas, traduz uma idéia interessante, ou seja, que tanto a produção como as compreensões textuais não se dão quando se entendeu a palavra, a frase ou mesmo o parágrafo, pois é necessário um evento muito maior que exorbite a própria linguagem e se estenda ao contexto. Assim, a idéia de tomar o texto como ponto de partida expressa a visão de que o aprendizado da língua não se dá em unidades isoladas e sim nos eventos discursivos ou entidades enunciativas. Estudar a língua é avançar sobre os fenômenos sociais, culturais e políticos.” (Marcuschi 2004: 272-273)

Tomando o texto como base para o ensino e levando em consideração que o ensino da Língua não ocorre de maneira isolada ao contexto comunicativo, o documento oficial lança um programa que pode ser considerado inovador com relação aos manuais de ensino de Língua, principalmente, os considerados tradicionais, pois sugere um ensino voltado à leitura e produção textual com base em diversos gêneros discursivos.

CAPÍTULO II

GÊNEROS DE TEXTOS E SEQÜÊNCIAS TEXTUAIS



"Escola é...
o lugar onde se faz amigos
não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente,
gente que trabalha, que estuda,
que se alegra, se conhece, se estima..."

Paulo Freire

Neste capítulo, serão feitas algumas considerações sobre o termo *gênero* com relação ao seu surgimento e concepção e sobre o interesse a respeito dos estudos dos gêneros desde a retórica, com Platão e Aristóteles, até hoje, nas teorias lingüísticas. Pretende-se também esclarecer como o termo *gênero* passou a ser tópico freqüente no debate didático do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, principalmente, após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

Além disso, nos dedicamos em apontar as diferenças entre os termos tipo, seqüência textual e seqüência didática que, apesar dos avanços teóricos nesses assuntos, existe muito equívoco com relação as questões terminológicas, principalmente, em manuais didáticos de ensino de língua portuguesa.

2.1. Origem e concepção de gênero

A concepção mais antiga de gênero vem da Arte Retórica de Aristóteles, do discurso oral associado a três gêneros: o deliberativo, o judiciário e epidítico. O discurso deliberativo era dirigido a um auditório com intenção de aconselhar; no judiciário, o discurso era usado para acusar ou defender algo; já o epidítico envolvia elogios ou repreensão sobre atos. Além das

classificações tradicionais da retórica, na literatura, destacaram-se a problemática distinção entre a poesia e prosa e entre o gênero épico, lírico e dramático usada até hoje no ensino tradicional (Brandão, 2000).

Muitos séculos depois, os estudos sobre gêneros apontaram para o trabalho de Bakhtin (1997). Englobando discursos orais e escritos de naturezas diversas, o pensador russo amplia a concepção aristotélica de gênero. Segundo o autor, os gêneros estão enquadrados em duas modalidades distintas: os primários - que são constituídos em circunstâncias orais mais simples e espontâneas; e os secundários - que envolvem uma comunicação mais complexa e evoluída, principalmente os gêneros relacionados à escrita (Biasi-Rodrigues, 2001).

Atualmente, mais especificamente a partir da segunda metade do século XX, principalmente, estudos sobre gêneros passaram a ser tópico freqüente e foco de preocupação e ocupação de várias correntes lingüísticas relacionadas ao estudo do texto e discurso. Biasi-Rodrigues (2001) diz que é possível reconhecer três tendências que envolvem, hoje, discussões sobre os gêneros textuais/discursivos:

1 - Escola de Genebra: associa pressupostos teóricos de Bakhtin e Vygotsky para uma experiência voltada ao ensino de gêneros na escola. É constituída principalmente por Bronckart (1997), Schneuwly e Dolz (1994);

2 - Escola de Sidney: vincula-se a princípios teóricos da lingüística-sistêmico funcional. É representada por J. R. Martin, Joan Rothery e G. Kress;

3 - Vertente norte-americana: constituída principalmente pelos trabalhos de Miller (1994), que define gênero como ação social; Swales (1990), que defende a questão do gênero atrelado ao conceito de comunidade

discursiva e Bhatia (1993), que realizou estudos dos gêneros em contextos profissionais.

O objetivo aqui não é de detalhar cada uma dessas vertentes, mas, situar o leitor, ao menos resumidamente, aos seus principais expoentes. Com relação à perspectiva que será adotada neste trabalho, será a que se aproxima mais dos estudos da *Escola de Genebra*, pois esse grupo se vale de pressupostos de Bakhtin (1997) para propor a aplicação pedagógica da teoria de gêneros.

Para Bakhtin (1997), há uma relação intrínseca entre gêneros e a utilização da língua. Utilizamos a língua em forma de enunciados orais e escritos, concretos e únicos que refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas por seu conteúdo temático ou pela seleção operada nos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, e, mais ainda, por sua construção composicional.

O conteúdo temático, o estilo e a construção composicional se integram na totalidade do enunciado e todos são marcados por uma esfera específica de comunicação, sendo que qualquer enunciado isoladamente é individual, porém, cada esfera de utilização da língua elabora os tipos relativamente estáveis de enunciados – que se denominam gêneros do discurso.

Segundo Bakhtin (1997), a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são inesgotáveis. Além disso, cada esfera da atividade humana comporta um repertório de gêneros do discurso que se diferenciam de acordo com o crescimento e a complexidade próprios da esfera. O estudioso pondera:

Cumprе salientar de um modo geral a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos) que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com suas variadas formas), a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica e em sua forma de

ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (a maioria padronizada), o universo das declarações públicas (num sentido amplo, as sociais, as políticas). E é também com os gêneros do discurso que relacionaremos as variadas formas de exposição científica e todos os modos literários (desde o ditado até o romance volumoso) (Bakhtin, 1997: 280).

Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que a noção de gênero na obra de Bakhtin conta com os seguintes pressupostos:

- cada esfera de troca social elabora tipos de enunciados relativamente estáveis que são os gêneros;
- são três os elementos que caracterizam os gêneros: conteúdo temático, estilo e construção composicional;
- a esfera é determinada pela escolha de um gênero, as necessidades da temática, os participantes e a vontade enunciativa do locutor.

Três elementos centralizam essa definição: primeiro, a escolha de um gênero com base em uma função definida pela elaboração de orientação para uma ação discursiva; segundo, a escolha de um gênero numa esfera de troca dada ou num lugar social que defina um possível conjunto de gêneros; e terceiro, mesmo mutáveis, os gêneros têm certa estabilidade, sendo caracterizados por um estilo que deve ser considerado não como efeito da individualidade do locutor, mas como elemento de um gênero. Os autores ponderam:

(...) há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é o gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos (Schneuwly e Dolz, 2004: 25–26).

Existe sempre uma situação de utilização da língua que articula o gênero à base de orientação da ação discursiva, funcionando em dois sentidos: de um lado, o gênero como instrumento deve adaptar-se a uma finalidade, um

destinatário, um conteúdo preciso; de outro, numa situação comunicativa, o gênero disponível suporta um certo tipo de ação de linguagem (Schneuwly e Dolz, 2004).

De acordo com os autores, o conceito de gênero introduzido por Bakhtin diz respeito a cada esfera comunicativa que desenvolve gêneros relativamente estáveis, e em toda comunidade lingüística os textos produzidos se distribuem em gêneros reconhecidos como tais.

Para Fanta e Machado (2004), o gênero é, sobretudo, a possibilidade reconhecível e identificável de se submeter sistematicamente às formas de fazer ou agir de outra maneira, isto é, contar uma história para uma criança respeitando as regras estritas do relato com o apagamento do narrador ou multiplicando as marcas de modalização durante o relato – sem, evidentemente, excluir em determinado momento uma possível mistura das duas formas.

Essas formas de fazer de outra maneira podem vir a ser gêneros, ou seja, as formas de narrar estabilizadas, retomadas por contadores de histórias de uma maneira mais ou menos similar, ou ainda podem vir a ser normas, quando objeto de um julgamento social.

Segundo eles, os gêneros do discurso têm valor normativo por existirem independentemente do narrador e dão sentido aos atos da pessoa pelo próprio fato de que elas fazem a escolha dele ou não. Os indivíduos agem de uma maneira esperada em determinada circunstância ou transgridem essa expectativa por meio de atos advindos de um gênero diferente, quando o inesperado ganha sentido pela ruptura que introduz na continuidade dos atos que o precedem.

Em outras palavras, os gêneros discursivos dão substância às práticas materiais num determinado quadro, e se manifestam na conduta ou no

diálogo mediante a existência de condições de aparecimento ou enunciação, como, por exemplo, na simulação de um diálogo fictício com um indivíduo ausente.

Nessas condições abrem-se espaços semióticos onde os autores podem fazer encadeamentos e deslocamentos, evocando mundos ou tipos de discursos diferentes, além do gênero dominante. Essa é a característica da linguagem, ou seja, ela permite que se jogue e se brinque, rompendo o discurso sério que retoma seu lugar na seqüência:

Um gênero de discurso é, portanto, o que funda simbolicamente o mundo no qual se processa a atividade dos sujeitos. Esse mundo pode ser abandonado – real ou ficcionalmente -, o que dá sentido à ação realizada, de forma diferente, pelo inesperado dessa transgressão, por exemplo. (Faita e Machado, 2004: 68).

A partir dessa premissa, podemos entender que só existe gênero se existem modos possíveis de dizer ou fazer de forma diferente, de realizar outras escolhas, podendo o gênero do discurso ocupar um espaço que se limita pela norma social (quando o sujeito se conforma estritamente para vencer resistências do objeto da ação) ou pela capacidade de significar (e de agir), transgredindo voluntária e conscientemente a norma ou o gênero dominante.

2.2. Concepção textual ou discursiva

No subitem anterior, no intuito de conceber gênero na visão bakhtiniana, trabalhamos com a concepção de gênero discursivo. Tal concepção se encontra pautada nos estudos de Bakhtin (1997) e também da *Escola de Genebra*. No entanto, muitos estudiosos de gêneros têm utilizado a expressão *gênero* textual. Embora não seja nosso objetivo discutir o tema com profundidade, em razão de isso fugir do escopo desta pesquisa, é importante pontuar que há muita flutuação ainda na terminologia dos estudos sobre gêneros.

A vertente norte-americana de estudos de gêneros utiliza a expressão *gênero textual*. Do mesmo modo fazem, por exemplo, Bronckart (1999), Marcuschi (2002) e Bonini (2001). Esse último inclusive discute a questão terminológica e indica que, para o âmbito do ensino, a melhor escolha é por essa expressão, entre outras razões porque entre os profissionais de ensino, há uma compreensão maior com relação ao trabalho com o texto.

Também é relevante, no texto de Bonini (2001), sua afirmação de que, apesar da relevância do trabalho acadêmico de Bakhtin, o termo *discurso* recebeu outras conceituações depois da década de 1960 que, a grosso modo, podem ser atribuídas a duas escolas: francesa e anglo-saxã.

Na escola francesa, o discurso corresponde ao efeito de sentido que se materializa nas ideologias, nas enunciações anteriores, nos meios sociais e econômicos. Na escola saxã, o discurso é praticamente um elemento formal da linguagem e corresponde a um corpo de concepções ideológicas e normas institucionais necessárias e indispensáveis para a produção de textos. Para o autor, a visão de Bakhtin é totalmente distinta da visão que possuem essas escolas; por isso, a concepção bakhtiniana de gênero fica à parte de tais classificações. O autor destaca:

Os gêneros de Bakhtin não se inserem em nenhuma destas concepções. Ou seja, de um modo genérico, temos três visões de discurso que dão origem a trabalhos sobre gêneros e é neste sentido que os gêneros podem ser: a) do enunciado – como caracterização do enunciado na visão bakhtiniana; b) do discurso – como a materialização do discurso na visão francesa; c) do texto – como caracterização do texto, na visão anglo-saxã e em todas as vertentes teóricas dominantes na Lingüística. (Bonini, 2001: 12).

Podemos considerar, portanto, que a principal cisão que há entre as duas concepções tem fundamentos nas concepções de texto e discurso que cada *escola* assume. Na teoria dos gêneros discursivos, o foco está no estudo das situações de produção de enunciados ou textos, considerando os seus aspectos sócio-históricos. Já na teoria dos gêneros textuais, o foco estaria

na materialidade do texto, mas, para nós, isso não significa desconsiderar os aspectos enunciativos.

Partimos do pressuposto de que texto e discurso são noções que se completam e, apenas para reforçar o quanto essas noções se integram, citaremos uma distinção que Marcuschi (2002) faz dessas duas noções. Quanto ao texto, ele afirma:

Trata-se, num primeiro momento, do objeto lingüístico visto em sua condição de organicidade e com base em seus princípios gerais de produção e funcionamento em nível superior à frase e não preso ao sistema da língua; é ao mesmo tempo um processo e um produto, exorbita o âmbito da sintaxe e do léxico, realiza-se na interface com todos os aspectos do funcionamento da língua, dá-se sempre situado e envolve produtores, receptores e condições de produção e recepção específicas. Em essência, trata-se de um evento comunicativo em que aspectos lingüísticos, sociais e cognitivos estão envolvidos de maneira central e integrada, como observou Beaugrande (1997). (Marcuschi, 2002: 4)

No que se refere ao discurso, o autor faz a seguinte ponderação:

De uma maneira geral, o discurso diz respeito à própria materialização do texto e é o texto em seu funcionamento sócio-histórico; pode-se dizer que o discurso é muito mais o resultado de um ato de enunciação do que uma configuração morfológica de encadeamentos de elementos lingüísticos, embora ele se dê na manifestação lingüística. É uma materialidade de sentido. De certo modo a opacidade histórica e lingüística do texto é explicada por uma teoria do discurso, da língua, do inconsciente e da ideologia, articulados sistematicamente. (Marcuschi, 2002: 4)

De certa forma, o autor procura estabelecer uma diferença e, com isso, aproxima-se, principalmente quando define discurso, da concepção defendida por alguns autores da AD, pois postula como ponto-chave de distinção a questão do sentido. Porém, para o autor, a finalidade do texto é justamente a produção de sentidos que podem advir dele, de modo que diferenciar texto de discurso com base nesse critério, a nosso ver, não é muito sustentável. Admitimos, contudo, que as duas noções guardam certas

diferenças, o que se deve, contudo, muito mais a uma questão metodológica do que conceptual.

Bronckart (1999:143) dedicou boa parte de seus estudos à obra bakhtiniana, considerando-a uma das principais referências no estudo dos gêneros. O referido autor propõe uma metodologia para se analisar a língua, metodologia essa denominada *método sociológico de análise de textos pertencentes a gêneros*. Buscando uma equivalência entre termos de sua abordagem (textual) e da de Bakhtin, ele define:

- 1. as formas e os tipos de interação verbal e as condições concretas de sua realização podem ser designadas pela expressão “ações de linguagem”.*
- 2. os gêneros do discurso, gêneros de texto e/ou formas estáveis de enunciados de Bakhtin podem ser chamados de gêneros de “textos”; os enunciados, enunciações e/ou textos bakhtinianos podem ser chamados de textos, quando se trata de produções verbais acabadas, associadas a uma mesma e única ação de linguagem ou de enunciados, quando se trata de segmento de produções verbais do nível da frase.*
- 3. As línguas, linguagens e estilos, como elementos constitutivos da heterogeneidade textual, podem ser designados pela expressão “tipos de discurso”.*

Como percebemos, as equivalências sugeridas por Bronckart (1999) deixam entrever certas divergências com relação à terminologia. Mesmo assim, o movimento de análise desse estudioso merece significativa atenção, pois seus objetivos e interesses buscam, tanto na perspectiva bakhtiniana quanto nos estudos da lingüística textual, uma terminologia mais adequada acerca do termo *gênero*.

Pode-se dizer que as correntes ligadas ao texto e ao discurso realizam-se de forma diferente. Enquanto nas teorias discursivas, a análise é feita partindo da situação, do já-dito para a materialidade do texto, nas teorias textuais o movimento é outro: parte-se do texto para, a partir dele, recorrer ao contexto não só imediato, como sócio-histórico, a fim de se verificar qual(is) o(s) sentido(s) que o texto procura/constrói em sua materialidade. (Bonini, 2001)

Feitas tais considerações sobre as expressões *gênero textual* e *gêneros discursivos*, passamos a tratar agora do conceito de tipo textual, focando a questão do ensino.

2.3. Gênero textual e tipo textual – uma abordagem para o ensino

O termo *gênero* vem sendo usado na atualidade por muitos pesquisadores. Sendo tratado como um instrumento de ensino-aprendizagem, passou a ser um tópico freqüente no debate didático para o ensino de língua, principalmente, como consequência, no caso do Brasil, da proposta dos PCN (1998).

Quando se fala em comunicação verbal pressupõe-se que é impossível que ela se dê sem que seja sob a forma de gênero. Essa posição, defendida por Bakhtin (1997) e também por Bronckart (1999), é adotada por estudiosos que tratam a língua considerando seus aspectos discursivos e enunciativos, como forma de ação social, histórica e cognitiva, privilegiando não o aspecto formal e sim o funcional e interacional. Essa postura teórica insere-se na hipótese sócio-interativa da linguagem. Entre os autores que defendem posição similar estão também Swales (1990)¹ e Adam (1992).

¹ Apesar da relevância do trabalho de Swales (1990) com relação aos estudos dos gêneros textuais, não nos aprofundaremos nos estudos norte-americanos e sim, como mencionamos, nos que se aproximam mais dos estudos da *Escola de Genebra* e seguem a linha bakhtiniana.

Ocorre, porém, que apesar dos avanços teóricos no estudo dos gêneros, conforme já foi apresentado, nos livros didáticos a expressão mais usada ainda hoje é *tipo textual* que, equivocadamente, nesse material e na própria sala de aula, substitui *gênero textual*.

Marcuschi (2002), exemplificando esse equívoco, cita que a *carta pessoal*, que por muitos é tida como um tipo textual, na verdade é um gênero e que o mesmo ocorre com o editorial, o horóscopo, a receita médica, a bula de remédio, o poema, a piada, o artigo científico, o prefácio de um livro etc.

O que acontece é que os gêneros se integraram nas culturas e por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais são inúmeros e possui uma infinidade de diversidade de formas. Em contrapartida, os tipos textuais têm uma quantidade limitada e, em um único texto, muitas vezes, encontramos vários tipos. Portanto, um texto é *tipologicamente variado* (heterogêneo). Uma carta pessoal, por exemplo, como citou Marcuschi (2002), pode conter várias seqüências, ora marcada pela narração, ora marcada pela argumentação, ora marcada pela descrição, e assim por diante.

O conceito de tipo textual surge com base nos estudos de Werlich (*apud* Marcuschi, 2002) sobre a base temática do texto. O autor desenvolveu cinco bases temáticas que dão origem aos tipos textuais: descrição, narração, exposição, argumentação e injunção. Para ele, uma das maiores dificuldades na produção de um texto é, justamente, realizar as relações entre essas bases ou seqüências. No quadro apresentado a seguir, Marcuschi (2002) relaciona as diferenças entre tipos e gêneros textuais:

Tipos Textuais	Gêneros Textuais
São constructos teóricos definidos por propriedades lingüísticas	São realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas

Constituem seqüências lingüísticas ou seqüências de enunciados e não são textos empíricos	Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas
Abrange um conjunto limitado de categorias teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição	Sua nomeação abrange um conjunto ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função

Fonte: Marcuschi (2002: 23)

Como mostra Marcuschi (2002), as seqüências abrangem um conjunto limitado de categorias que estão na base do texto, enquanto os gêneros são constituídos por um conjunto ilimitado de realizações lingüísticas comunicativas que podem ser determinadas pelo canal, estilo, composição estrutural e função.

Ainda sobre esse assunto, Brandão (2000) afirma que as tipologias cognitivas que consideram a organização textual com base nas tipologias propostas por Werlich (*apud*, Marcuschi, 2002) e Adam (*apud* Bonini, 2005) apresentam uma matriz de critérios. Tais autores compartilham a idéia de que tipos textuais compõem um conjunto de recursos cognitivos responsáveis em parte pela produção do texto, e é a partir dos cinco tipos de texto postulados por Werlich (descrição, narração, exposição, argumentação e instrução) que Adam propõe sua tipologia. Adam também se apóia no conceito de superestrutura de Van Dijk (*apud* Bonini, 2005) como sendo um esquema cognitivo, composto por categorias vazias que, ao serem preenchidas, são responsáveis pela realização das partes características do texto, ou seja, a superestrutura é compreendida como um esquema textual superposto às estruturas gramaticais.

Partindo desses conceitos, Adam (*apud* Bonini, 2005) concebe seqüência textual como sendo uma rede hierárquica, uma entidade relativamente autônoma e um processo textual presente na composição de determinado gênero. A princípio, o autor aponta para sete tipos de seqüências (narrativa,

descritiva, argumentativa, expositivo-explicativa, injuntivo-instrucional, conversacional e poético-autotélica) que, posteriormente, foram reduzidos a cinco (narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa e dialogal). Cada um desses tipos possui um conjunto de traços que lhe são próprios e que se diferenciam dos gêneros por serem mais homogêneos e facilmente delimitáveis (Catunda, 2004, p.28-36).

Sobre as teorias que utilizam conceitos tais como tipo/gênero textual para o ensino, Bonini (2001) destaca quatro grandes trabalhos acadêmicos sobre os gêneros até agora: o sócio-discursivo de Bakhtin (1997), o sócio-construtivista de Bronckart (1999), o sócio-retórico de Swales (1990) e o configuracional de Adam (1992). Segundo o autor, os trabalhos acadêmicos de Bakhtin (1997) e Swales (1990) estão mais próximos do que se pode conceber como uma teoria dos gêneros, além de serem relevantes do ponto de vista da construção do conceito como componente lingüístico e social; propõe um substrato da interação pela complementação enunciativa.

É claro que existe muito ainda a aprofundar nos estudos que envolvem gêneros e seqüências textuais, pois são termos muito flutuantes ainda, gerando divergências teóricas ou metodológicas, como vimos anteriormente. Mas, certamente, toda essa discussão é de grande valia para o profissional de ensino em suas aulas que poderá, partindo desses conceitos, aprofundar-se a fim de contribuir para o melhor ensino de língua materna.

Para Marcuschi (2002) o trabalho com gêneros textuais no ensino é uma oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos do dia-a-dia e é uma forma de dar conta do ensino dentro de um dos vetores da proposta oficial dos PCN (1998).

2.4. Seqüência Textual

Nesta parte, apresentaremos os estudos de Adam (*apud* Bonini, 2005) sobre a concepção de seqüência textual. Seus estudos partem da reflexão sobre os conceitos de base de texto, terminologia e conceitos propostos por Werlich (*apud* Marcuschi, 2002). A base temática do texto corresponde à unidade lingüístico-textual que permite, pela sua estrutura, a expansão do texto por meio de seqüências. Assim, Werlich considera a existência de cinco seqüências tipológicas que, para ele, são responsáveis pela produção do texto: a descritiva, narrativa, expositiva, injuntiva e argumentativa.

Adam (*apud* Bonini, 2005), a princípio, concebeu sete tipos de seqüências: narrativa, descritiva, argumentativa, expositivo-explicativa, injuntivo-instrucional, conversacional e poético-autotélica. Posteriormente, em seu trabalho de 1992, reduziu esse número para cinco: narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa e dialogal.

O autor procurou construir uma reflexão teórica sobre os estudos do texto que agrupasse tanto as orientações formais como as enunciativas, dando origem à pragmática textual. Bonini (2005) afirma que seu trabalho englobou a interação sociodiscursiva (dimensão discursiva) e estruturação lingüístico-textual (dimensão textual).

Segundo Adam (*apud* Bonini, 2005) a pragmática textual interage com as marcas formais do texto e envolve conceitos gramaticais que interagem com a exterioridade nas condições da enunciação. Portanto, as seqüências textuais são pensadas como protótipos que se adaptam ao conteúdo de determinado gênero por meio de uma dimensão discursiva com o objetivo de organizar o texto.

Segundo nos mostra Bonini (2005), para Adam, o que difere seqüência textual de gênero é a variabilidade. Os gêneros marcam situações sociais

específicas e são heterogêneos. As seqüências, por sua vez, são componentes que atravessam todos os gêneros e são facilmente delimitáveis em um pequeno conjunto de tipos.

De acordo com Adam (*apud* Bonini, 2005), um dos fatores que caracterizam uma seqüência seria o conjunto organizado de macroproposições. Cada uma dessas macroproposições daria conta de uma das características da seqüência na produção do texto. Outro fator, que segundo ele, caracterizaria as seqüências seriam as exigências pragmáticas de enunciado, as quais levariam o texto a explicitar, em sua superfície, mais de uma seqüência característica. Apenas uma, no entanto, seria dominante em relação às outras.

Ao descrever as seqüências, Adam (*apud* Bonini, 2005) atribui a cada uma características distintas. Iniciamos a exposição delas pela *narrativa*, que possui as características sucessão de eventos, unidade temática, predicados transformados, processo, intriga e moral:

1. sucessão de eventos: delimitação de um evento inserido numa cadeia de eventos alinhados em ordem temporal; um evento é sempre conseqüência de outro evento, sendo a delimitação do tempo o evento principal, pois o evento anterior e o subseqüente estão em sua dependência;
2. unidade temática: para que ocorra um caráter de unidade na ação narrada, é necessário privilegiar um sujeito agente, e mesmo que existam vários personagens, um deles deve ser o principal, pois dele decorrerá toda a ação narrada;
3. predicados transformados: as características dos personagens se transformam à medida que desenrolam os fatos, de modo que será mau no início e se transformará em bom no final, por exemplo;

4. processo: a narrativa deve ter começo, meio e fim, e a estruturação básica da seqüência narrativa parte dessa idéia, pois, para que haja o fato é preciso haver uma transformação, isto é, no início estabelece-se uma situação que se transforma no decorrer da narração em direção a uma situação final;
5. intriga: a narrativa traz um conjunto de causas para sustentar os fatos narrados e a intriga leva o narrador a alterar a ordem processual natural dos acontecimentos;
6. moral: não é parte essencial da seqüência narrativa, mas algumas narrativas podem trazer um reflexão sobre o fato narrado, explícita ou implicitamente.

Já a seqüência *argumentativa* é aquela que direciona a atividade verbal para o conhecimento do outro ou para a construção do discurso de um falante, cuja intenção é modificar a visão do outro sobre algo, mudando o seu discurso, contrapondo enunciados.

Argumentar é o mesmo que direcionar a atividade verbal para o convencimento do outro, sendo que um ato argumentativo se constrói com base em um já-dito, num dizer temporalmente anterior que aparece implícito como característica, isto é, o que o interlocutor conhece não precisa ser dito.

Bonini (2005: 221) diz isso da seguinte maneira:

Consiste essencialmente na contraposição de enunciados, tendo sua sustentação em operadores argumentativos. Esses operadores são palavras que têm a função de opor um enunciado que está sendo proferido a um já-dito, denominado topos. O operador argumentativo mais característico é a conjunção 'mas'.

Em geral, o esquema argumentativo consiste na apresentação de um dado ou elemento explícito de sustentação (um argumento) e uma conclusão (um predicado), passando pelo topos.

A seqüência *descritiva* ocorre mais caracteristicamente como parte da seqüência narrativa, especialmente na parte inicial da situação, quando se introduzem o espaço e os personagens do fato. Ao contrário da narração, não apresenta uma ordem muito fixa. Em sentido geral, consiste na determinação de um rótulo e um conjunto de propriedades relacionadas a esse rótulo.

Na descrição, depois de se estabelecer o tema-título, deverá haver uma aspectualização ou estabelecimento de relação para caracterizar o objeto em seu aspecto físico, dividindo-se em dois subprocessos: o relato de qualidades do objeto e o relato de partes do objeto. Cada uma das partes relatadas pode ser especificada reaplicando-se os mesmos processos de tematização.

O estabelecimento de relação consiste em usar as características de uma parte relatada para compor outra, e também se divide em dois subprocessos: a situação do objeto no espaço ou no tempo e a mistura das características para a composição de um terceiro aspecto.

A seqüência *explicativa* também pode ser chamada de exposição porque sua função é dar resposta à questão “como?”, construindo um desenho claro de uma idéia. Esse tipo de seqüência se diferencia da argumentativa porque não visa à modificação da visão de mundo do outro, mas, sim, à transformação de um estado de conhecimento. Seu propósito é a construção do desenho claro de uma idéia, respondendo à questão “como construir?”, mostrando quadros parciais da significação das idéias.

Finalmente, a seqüência *dialogal* vem a ser o componente principal do gênero textual mais característico da comunicação humana, que é a conversa e suas variantes, como entrevistas, conversas telefônicas, debates etc. O que difere essa seqüência das demais é que, enquanto as outras são construções de um único interlocutor, a dialogal é uma unidade que se forma necessariamente por mais de um interlocutor:

Em relação às demais, ela traz uma característica fundamental: o fato de ser poligerada, ou seja, enquanto as seqüências vistas até aqui são formas textuais construídas por um único interlocutor (falante/escritor), o diálogo é uma unidade formada, necessariamente, por mais de um interlocutor, podendo estes interlocutores ser personagens, quando a seqüência está inserida em um gênero de ficção. (Bonini, 2005: 224-225).

Em termos de ensino, nos PCN (1998), o trabalho com as seqüências é proposto mais diretamente para as atividades analíticas como a leitura de textos escritos e a prática de análise lingüística. Na leitura de textos escritos, segundo sugestão do documento, devem ser articulados os enunciados e deve-se estabelecer a progressão temática de acordo com as características e as especificidades das seqüências no interior do gênero.

Para a prática de análise lingüística, as seqüências devem ser trabalhadas como uma atividade de reconhecimento, com o intuito de analisar a sua predominância em determinados gêneros. O objetivo seria mostrar ao aluno a predominância de algumas seqüências em relação a outras de acordo com o gênero escolhido.

Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que a introdução do ensino de um gênero na escola proporciona ao aluno o desenvolvimento das competências relativas às seqüências. Ao se apropriar de determinado gênero, esse aluno desenvolve também competências específicas de acordo com o gênero apropriado, o que o conduz ao desenvolvimento das habilidades de narrar, descrever, argumentar etc. Talvez seja esse o verdadeiro objetivo proposto

pelo documento oficial (PCN), quando sugere um trabalho com seqüências textuais.

2.5. Seqüência Didática

O interacionismo sociodiscursivo desenvolvido pelo grupo de Genebra, na qual Schneuwly e Dolz (2004) fazem parte, baseia-se nos pressupostos teóricos da noção de gênero discursivo. Esses autores afirmam que uma seqüência didática “*é um conjunto de atividades escolares organizada, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito*”. (Dolz e Schneuwly, 2004: 97)

A adoção da noção de gênero derivada do interacionismo sociodiscursivo trata da necessidade de serem fornecidos instrumentos para o ensino com a finalidade de mediar a atividade e materializá-la. Esses instrumentais são defendidos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004: 94), na medida em que consideram qualquer atividade como tripolar: no caso da sala de aula, o professor, o aluno e o objeto de conhecimento - representado pelo material didático.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) dizem que, quando nos comunicamos, somos instados a nos adaptarmos à situação comunicacional, pois, como se sabe, não escrevemos da mesma maneira quando redigimos uma carta a um parente ou quando escrevemos um romance e nem falamos do mesmo modo quando conversamos com amigos à mesa ou quando fazemos uma palestra.

Os textos orais e escritos são diferentes uns dos outros porque são produzidos em condições diferentes; apesar dessa diversidade, podemos constatar regularidades, e em situações semelhantes podemos escrever textos com pressupostos semelhantes, aquilo que chamamos de gêneros de

textos, conhecidos e reconhecidos por todos, o que facilita e viabiliza a comunicação.

Os autores relatam que certos gêneros interessam mais à escola, como as narrativas de aventuras, reportagens esportivas, seminários, mesas-redondas e notícias do dia, pois são gêneros menos acessíveis nesse ambiente, os quais os alunos não dominam ou dominam de maneira insuficiente.

Assim, um trabalho escolar realizado com base nas seqüências didáticas tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar um gênero de texto, proporcionando-lhe o desenvolvimento de habilidades para que possa dominar uma melhor maneira de falar, escrever e interagir nas mais diversas situações de comunicação.

Para tanto, o trabalho didático paltado no ensino de uma seqüência didática deve ser desenvolvido de maneira sistemática com atividades escolares organizadas em torno de um gênero textual oral ou escrito. A estrutura de base de uma seqüência didática, segundo Dolz e Scheneuwly (2004), deve conter a apresentação da situação, a primeira produção, os módulos e a produção final, cujo detalhamento é apresentado a seguir:

1 - Apresentação da situação

O objetivo da apresentação da situação é expor aos alunos o projeto de comunicação que será realizado verdadeiramente na produção final, preparando-os, ao mesmo tempo, para a produção inicial. Trata-se do momento em que os alunos deverão construir uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada, sendo, portanto; de extrema importância. Ele possui duas dimensões:

- apresentação de um problema de comunicação bem definido, proposto de maneira explícita para que os alunos compreendam o melhor possível a situação de comunicação que deverá ser resolvida e produzam um texto oral ou escrito, respondendo a questões como: qual é o gênero que será abordado? a quem se dirige a produção? que forma ela assumirá? quem dela participará?;
- preparação dos conteúdos dos textos que serão produzidos, uma vez que é necessário fazer os alunos compreenderem de imediato a importância dos conteúdos e saberem com quais deles irão trabalhar, pois a fase inicial da apresentação da situação permite o fornecimento de todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo objetivado.

Seria importante que as seqüências didáticas fossem realizadas no âmbito de um projeto de classe, elaborado durante a apresentação da situação, para tornar as atividades de aprendizagem mais significativas e pertinentes.

2 - A primeira produção

Na produção inicial, deve ser elaborado um texto oral ou escrito de forma que o aluno revele e mostre para o professor o ponto em que esse último deve intervir mais e o caminho que o aluno ainda deve percorrer. Desse modo, o papel da produção inicial é o de reguladora da seqüência didática, tanto para o aluno quanto para o professor. Para o aluno, a realização de um texto oral ou escrito concretiza os elementos dados na apresentação da situação, além de esclarecer o tipo de gênero abordado na seqüência didática.

3 - Os módulos

Nessa etapa, trabalham-se os problemas que apareceram na primeira produção. Isso dará aos alunos instrumentos para a superação dos problemas detectados. Trata-se de uma atividade, de certa forma, decomposta em etapas diferentes. Na primeira, o trabalho consiste em solucionar problemas de níveis diferentes e específicos na elaboração de determinado gênero, seguindo quatro subfases:

- *representação da situação de comunicação* – nessa etapa, o aluno deverá fazer uma imagem sobre a finalidade de determinada produção de texto, assim como sobre seus destinatários;
- *elaboração dos conteúdos* - o aluno deverá reconhecer técnicas de elaboração e criação de conteúdos;
- *planejamento do texto* – cada gênero apresenta determinadas características tanto pelo seu estilo quanto pela sua estrutura composicional, cabendo ao aluno estruturar seu texto de acordo com essas estruturas mais ou menos convencionais;
- *realização do texto* – o aluno necessitará escolher os meios de linguagens mais eficazes para produzir seu texto.

Na segunda etapa, o trabalho deverá ter variedade de atividades e exercícios, seguindo os critérios elencados abaixo:

- *atividades de observação e de análise de textos* - comparar vários textos de um mesmo gênero ou de gêneros diferentes, sejam eles orais ou escritos – constituindo ponto de referência a aprendizagem;
- *tarefas simplificadas de produção de textos* – reorganizar o conteúdo trabalhado, revisar e inserir dados que faltaram conforme os diferentes níveis de produção etc;

- *elaboração de uma linguagem comum* – com esse trabalho o intuito é fazer o aluno comentar, criticar e melhorar seus próprios textos ou de outros no processo da produção oral ou escrita.

Na terceira e última etapa do desenvolvimento desses módulos, o objetivo é *capitalizar as aquisições*, de modo que proporcionem ao professor e ao aluno o reconhecimento do gênero abordado, o vocabulário adquirido e os conhecimentos sobre a sua construção, favorecendo uma reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido. Em geral, essas anotações poderão ser registradas como forma de um resumo de tudo que foi adquirido e podem ser construídas ao longo do trabalho ou antes da produção final.

4 - A produção final

A produção final deve dar ao aluno a possibilidade de colocar em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos propostos, permitindo ainda ao professor realizar uma avaliação somativa. Essa avaliação levantará os pontos problemáticos em relação aos quais, no decorrer da seqüência, os alunos tiveram dificuldades, a fim de facilitar a intervenção nesses conteúdos supostamente aprendidos pelos alunos no decorrer da seqüência.

Dolz e Scheneuwly (2004) deixam claro que uma proposta como essa só tem sentido se as atividades desenvolvidas em sala forem determinadas pelas dificuldades encontradas pelos alunos na produção inicial. A esse respeito, os autores destacam o quanto é importante o trabalho do professor na análise inicial das produções de seus alunos, para uma escolha adequada de atividades a serem propostas.

Segundo os referidos autores, não é possível prever todos os problemas que aparecerão no desenrolar de uma seqüência didática. Portanto, a intenção não é a de pedir que os professores realizem todas as seqüências em sua

integralidade, e sim levá-los a progressivamente se apropriar da proposta. As seqüências devem funcionar como exemplos à disposição do professor; elas assumirão o papel de fio condutor na formação inicial ou contínua, de modo que o docente possa posteriormente elaborar outras seqüências por conta própria.

CAPÍTULO III

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN) E O ENSINO DE GÊNEROS



*"O saber a gente aprende com os mestres e com os
livros.
A sabedoria, se aprende é com a vida e com os
humildes."
Cora
Coralina*

Uma vez que nosso objetivo é investigar se professores estão aplicando em suas aulas aquilo que os PCN sugerem em relação ao ensino de gêneros e seqüências textuais, faz-se necessário expor tais sugestões e verificar a síntese desse processo político e da sua normatização legal.

3.1. Educação como base de transformação

Em 1993, com o patrocínio da UNESCO e do Banco Mundial, foi criada a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, reunindo especialistas da área, sob a coordenação do francês Jacques Delors, a fim de diagnosticar a situação educacional e apresentar soluções em âmbito mundial.

O Relatório Delors fez recomendações de conciliação, consenso, cooperação e solidariedade para o enfrentamento das tensões advindas da globalização econômica e cultural, como a perda das referências e raízes, e as demandas de conhecimento científico e tecnológico – sobretudo, as novas tecnologias da informação. De acordo com esse relatório, à Educação caberia o papel de ser o instrumento de desenvolvimento das capacidades individuais para responder a esses desafios, especialmente a Educação Média.

Na área da Educação, o Banco Mundial adotou as conclusões do Relatório Delors, elaborando diretrizes políticas para as décadas subseqüentes a 1990, com a publicação do documento *Prioridades y Estratégias para La Educación*, no ano de 1995 (Frigotto e Ciavatta, 2003).

Esse documento defende a erradicação do analfabetismo, o aumento da eficácia do ensino, a melhora do atendimento escolar, além de recomendar a reforma do financiamento e da administração da Educação, mais o estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores público e privado.

Nesse contexto, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96, art. 22), cuja finalidade era “*desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores*” (Frigotto e Ciavatta, 2003).

Conforme Correia (2007), o documento introdutório dos PCN destaca que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional surgiu para reforçar a necessidade de se proporcionar a todos a formação básica comum capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, justificando e fundamentando a necessidade da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Segundo o autor, os PCN nasceram com a função de se constituir referência de qualidade para a Educação no Ensino Fundamental de todo o país, com a finalidade de orientar e garantir a coerência dos investimentos na Educação e oferecer subsídios para a participação de técnicos e professores. O autor destaca:

Seu objetivo é ser um referencial para a renovação e reelaboração da proposta curricular nas escolas, pois se propõe a possibilitar a revisão dos objetivos, conteúdos e formas de encaminhamento das atividades, as expectativas de aprendizagem e maneiras de avaliar, o preparo de planejamento, a reflexão sobre a prática pedagógica, as discussões com a equipe de trabalho, entre outras formas de utilização. (Correia, 2007: 61).

Santos (2002) lembra que os PCN constituem a síntese de um processo. Ao analisá-los percebe-se que existem diversos modos de estabelecimento de diálogo segundo a instância de escolarização a que se refere cada texto que integra o documento. Também são utilizadas ali marcas de referência direta do locutor ao interlocutor a fim de auxiliá-lo na execução de seu trabalho. Sob a ótica legal, Santos (2002, p. 6) revela que os PCN constituem, de fato, um discurso da Lei e que

seu caráter prescritivo é atenuado, de um lado, por orientações de cunho didático-metodológico e, de outro lado, por referências explicitamente teóricas que têm lugar importante no texto;

seu caráter definitório é relativizado na medida em que a definição de um “devoir-faire” (dever-fazer) aparece, no documento, como proposições do que melhor fazer para aprimorar a prática didática do ensino de língua;

o que se poderia tomar como um valor atemporal do texto da lei emerge nos PCN antes como possibilidade: a prescrição que eles encerram tem uma validade não necessariamente universal, mas circunscrita à temporalidade de uma conjuntura didática particular; e,

embora o caráter interpelativo do texto da lei apareça bastante explicitado nos PCN na medida em que há uma comunidade (sobretudo, composta de professores, mas não somente por eles) que é colocada na posição de destinatária das proposições do documento – essa comunidade é também tomada como co-elaboradora dessas mesmas proposições.

Em outras palavras, como vimos no trecho acima, os PCN em sua enunciação têm o domínio da normatização legal, o domínio teórico-acadêmico e o didático-metodológico. Por meio do aparato institucional jurídico, científico-acadêmico e escolar tais domínios têm influências em seu modo de consumação (Santos, 2002).

Do ponto de vista teórico-acadêmico, os PCN são plasmados nos avanços teóricos e consideram as condições atuais favoráveis, de modo que orienta para a possibilidade de revisão curricular:

(...) considerados como a síntese de um percurso, os PCNs se auto-legitimam no interior de uma conjuntura institucional – a consolidação de uma “produção científica” que dá suporte às inovações – cujos parâmetros são a necessidade de uma certa atualidade teórica com vistas à revisão de práticas didáticas de currículos. Em outros termos, é exatamente o fato de soarem como uma espécie de síntese do que foi possível aprender e avançar nesta década (Santos, 2002: 8).

Não há dúvidas de que os PCN trazem, de fato, significativas contribuições para o ensino de Língua Portuguesa. Entretanto, faz-se necessário verificar o grau de conhecimento e de engajamento dos professores às propostas presentes nesse documento que já circula há 10 anos pelas escolas.

Marcuschi (2004) alerta que, apesar de seus méritos pedagógicos, os PCN não podem ser analisados como única referência para o ensino. Para o autor, utilizá-los como norma indiscutível seria um equívoco; além disso, unificar os conteúdos para todo o território nacional sem levar em consideração a heterogeneidade lingüística e a variação social existente em nosso país seria um lapso ainda maior, com o que realmente concordamos.

De acordo com o autor, sob o aspecto das práticas lingüísticas e sua ligação com valores e normas em relação a prestígio e preconceito, o documento oficial (PCN) traz algumas afirmações que poderiam ser observadas sob a ótica da relação fala-escrita: sugere respeito às variações lingüísticas e reconhece os domínios da oralidade e da escrita como valiosos.

Com relação a sua implantação, a proposta oficial, conta com alguns problemas básicos, como o fato de sugerir uma inovação teórica sem oferecer suporte aos professores usuários do programa. Nesse sentido, não basta apenas substituir uma terminologia por outra sem qualquer explicação mínima de seu uso. Uma simples inovação teórica não é suficiente para garantir melhorias no ensino de Língua Portuguesa em sala de aula, pois é

necessário formar professores na perspectiva das novas exigências da sociedade atual.

3.2. PCN e concepção de gênero

Os PCN adotaram a concepção bakhtiniana para gênero. No texto do documento, considera-se que gênero é determinado historicamente e constitui formas relativamente estáveis de enunciados disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos:

- conteúdo temático: o que pode ser dito por meio do gênero;
- construção composicional: estrutura particular dos textos que pertencem ao gênero;
- estilo: configurações específicas da unidade de linguagem derivada da posição enunciativa do locutor.

Não têm sido poucos os estudos que se voltam para a abordagem dos gêneros. Entre eles, destacamos Bonini (2001), para quem a assimilação quase literal do conceito bakhtiniano, nos PCN, é satisfatória e dá base para uma popularização da noção de gênero. Sobre os PCN, o autor afirma:

Nos PCN é utilizado o termo “gêneros do discurso” como, aliás, aparece em Bakhtin. A noção de discurso deste autor, entretanto, é muito diversa das que se tem como centrais no conjunto das discussões recentes sobre o tema, particularmente as da AD francesa. Não demarcando claramente o sentido do termo, temos nos PCN duas visões indistintas, quais sejam: (a) dos gêneros como a caracterização de enunciados concretos que, por sua vez, representam a forma do discurso como atividade linguageira e; (b) dos gêneros como elementos provenientes de formações discursivas e do discurso, visto como um entrelaçamento de textos (Bonini, 2001: 17).

A adoção da visão bakhtiniana nos PCN abre perspectivas para um ensino voltado à leitura e produção textual com base em gêneros orais ou escritos. Nesse sentido, é evidente a necessidade de desenvolvimento de práticas

sócio-interacionais com os alunos de modo a instrumentalizá-los para os usos da linguagem em seu meio social.

Certamente a aplicação das propostas dos PCN no ensino de língua oferece algumas dificuldades aos professores. No campo do ensino de Língua Portuguesa, uma dificuldade encontrada são os livros didáticos que ainda mantêm uma visão tradicional dos textos atualizados em gêneros, sem levar em conta os aspectos de caráter enunciativo da linguagem e das funções sociais do gênero (Bonini, 2001).

Consideramos que os PCN constituíram, sem dúvida, uma nova filosofia de ensino da língua, já que pressupõem a linguagem como atividade discursiva e cognitiva e o domínio da língua como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística. A proposta indica que, pela linguagem, homens e mulheres têm acesso à informação, expressam pontos de vista, compartilham visões de mundo, produzem cultura. Por essa razão, o objeto de ensino e de aprendizagem é o conhecimento lingüístico e discursivo para que o sujeito possa participar das práticas sociais mediadas pela linguagem.

O grande mérito dos PCN, para Marcuschi (2004), não é trazer para o ensino um novo programa, mas sim uma visão conceitual capaz de orientar o ensino, ainda que se deva cuidar para que esses Parâmetros não sigam o mesmo rumo das políticas oficiais, isto é, é preciso cuidar para que não contribuam para um enrijecimento que representaria desvirtuar o ensino do espírito da proposta original.

O autor também considera que o documento oficial foi pensado com vistas a fornecer elementos para a montagem de descritores para a avaliação de habilidades lingüísticas das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. Lê-se, nesse documento, que a finalidade do ensino da Língua Portuguesa é criar situações em que o aluno possa ampliar o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, a fim de

proporcionar sua inserção no mundo da escrita, fazendo com que sua participação social no exercício da cidadania seja ampliada. O intuito é permitir a expansão das possibilidades do uso da linguagem que se relacionam com as habilidades básicas de falar, escutar, ler e escrever.

A conceituação de gêneros nos PCN (1998) do Primeiro e do Segundo Ciclos é bastante parecida com as do Terceiro e Quarto Ciclos, e não é tarefa das mais difíceis relacionar essas definições à reflexão de Bakhtin sobre os gêneros do discurso, cristalizando-se a definição segundo a qual os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”.

Apesar de o conceito de gênero não ser novidade, pesquisas apontam para o fato de que muitas escolas não o aplicam, ou o aplicam inadequadamente. Para Bonini (2001), como tem se desenvolvido nas escolas, o ensino de língua desestrutura a competência comunicativa do aluno, uma vez que centra a reflexão sobre os aspectos formais. Além disso, a tipologia tradicional ensinada dispõe os conteúdos referentes aos gêneros em literária e redacional.

Essa prática se reflete nos livros didáticos, que ainda mantêm uma visão formalista, sem dar conta de aspectos como o de caráter enunciativo da linguagem e das funções sociais do gênero. Disso decorrem as dificuldades encontradas nas condições de produção de um gênero sob o olhar dos PCN (1998).

Outros estudiosos que se debruçaram sobre o assunto concordam com o fato. Biasi-Rodrigues (2001), por exemplo, ao analisar algumas coleções de livros didáticos destinadas ao ensino fundamental, constatou que, ainda que seja grande a variedade de gêneros explorados como objeto de leitura e produção de texto, muitas atividades propostas nas coleções analisadas não exploram os aspectos sociais dos gêneros e nem seus propósitos

comunicativos e as relações estabelecidas entre ouvinte e leitor, falante e escritor.

Quanto à questão terminológica, Biasi-Rodrigues (2001) observa que, nos PCN, o termo *gênero* aparece sem nenhum atributo, ou seja, não vem qualificado como *textual* ou *discursivo*. Uma outra dificuldade que se pode observar no documento é a definição de seqüência textual:

As seqüências são os conjuntos de proposições hierarquicamente constituídas, compondo uma organização interna própria de relativa autonomia, que não funcionam da mesma maneira nos diversos gêneros e nem produzem os mesmos efeitos: assumem características específicas em seu interior. Podem se caracterizar como narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e conversacional. (MEC, PCN, 1998, nota de rodapé, p.21)

Trata-se de uma definição importante que, porém, é apresentada em nota de rodapé. Além disso, como se pode verificar, o termo aparece sem adjunto adnominal. Ambos os fatores contribuem para dificultar a compreensão do professor e, conseqüentemente, o trabalho pedagógico, especialmente dos profissionais que na sua formação não tiveram acesso a tais teorias, conforme bem pondera Rodrigues (2001).

Considerando que a noção de gênero e seqüência textual são conceitos-chaves que precisam ser compreendidos pelos professores para aplicação no ensino de leitura e produção textual, consideramos que deveriam ser apresentados nos PCN de maneira mais cuidadosa e criteriosa, a fim de esclarecer as diferenças entre eles e suas relações.

Como já afirmamos, a base teórica dos PCN claramente parte dos conceitos de Bakhtin e de seus estudos sobre os gêneros discursivos. No entanto, durante a leitura da proposta, registra-se muitas vezes a ocorrência da expressão *gênero textual*. Em nosso entendimento, esse é um outro problema, visto que a maioria dos professores pode apresentar dificuldades

de compreensão. Desse modo, consideramos que os PCN deveriam proporcionar ao profissional de ensino um respaldo teórico maior com relação às semelhanças e diferenças entre essas duas linhas/vertentes.

CAPITULO IV

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS

" *A aprendizagem é um simples apêndice
de nós mesmos;
onde quer que estejamos, está também
nossa aprendizagem.*"
William
Shakespeare

Este capítulo está dividido em 4 itens. Iniciamos abordando a pesquisa qualitativa em Educação e, na seqüência, descrevemos a coleta preliminar de dados e a coletiva definitiva, tratando das entrevistas realizadas e do questionário utilizado. Por fim, apresentamos os resultados e os discutimos.

Durante o processo de seleção dos procedimentos metodológicos mais adequados, optamos por realizar, em um primeiro momento, um levantamento que fosse também quantitativo. Intencionávamos saber se os professores atuam ou não com a proposta oficial e se estão ou não em exercício em sala de aula. Para poder definir esse aspecto, elaboramos, em uma fase preliminar, um questionário piloto e o aplicamos.

Ocorre, porém, que o resultado obtido com a aplicação desse instrumento não correspondeu as nossas expectativas, conforme será aqui demonstrado. Partimos, então, para uma pesquisa com foco qualitativo que não compromettesse a coleta de informações, razão pela qual decidimos selecionar um número menor de informantes e gravar as entrevistas.

4.1 Pesquisa Qualitativa em Educação

De acordo com Gaskell (2004), a condição *sine qua non* numa pesquisa qualitativa concerne na compreensão dos mundos dos entrevistados e dos

grupos sociais especificados. Os dados obtidos podem contribuir e servir de base para construção de um referencial para pesquisas futuras, fornecendo dados para testar hipóteses desenvolvidas fora de uma perspectiva teórica específica.

No que se refere à entrevista “face a face”, Szymanski *et al* (2002) afirma que é fundamentalmente uma situação de interação humana onde se encontram em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos e interpretações. Quem entrevista tem algumas informações e procura outras; o entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e conceitos previamente elaborados sobre o entrevistador para organizar suas respostas sobre determinada situação.

Nesse sentido, a intencionalidade do entrevistador transcende a mera busca de informações. Ele pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade para que o entrevistado acrescente dados relevantes, o que requer evidentemente a concordância real do entrevistado em colaborar com a pesquisa (Szymanski *et al*, 2002).

A pesquisa qualitativa em Educação apresenta ao menos cinco características básicas, segundo nos mostram Ludke e André (1986).

Sua primeira característica revela que a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Ela supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está investigando por meio de um intensivo trabalho de campo. Pelo fato de os problemas investigados estarem no ambiente que ocorrem, sem manipulação intencional do pesquisador, alguns autores chamam esse tipo de estudo de naturalístico.

A segunda característica, uma das mais importantes, é que os dados marcantes da pesquisa qualitativa são predominantemente descritivos, ricos em descrições pessoais, situações e acontecimentos que incluem transcrições de entrevistas e depoimentos, fotografias, desenhos e os mais variados documentos. Com certa frequência, são utilizadas citações para dar subsídio a uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista.

O pesquisador deve estar sempre atento aos dados obtidos, não deve desprezar nenhuma informação e deve recuperar o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, uma vez que até aspectos que à primeira vista parecem triviais podem ser de grande importância para a melhor compreensão do problema a ser estudado².

Uma terceira característica revela que a preocupação com o processo deve ser muito maior do que com o produto, pois a principal motivação da pesquisa qualitativa é possibilitar ao pesquisador a verificação *in loco* do modo como o problema se manifesta nas atividades e nos procedimentos interacionais do cotidiano. A complexidade do cotidiano escolar é sistematicamente retratada numa pesquisa qualitativa e mostra, por exemplo, como uma medida disciplinar de sala de aula pode servir ao propósito de organização para o trabalho e como isso interfere no ambiente da sala e no comprometimento dos alunos nas tarefas propostas.

Outra característica da pesquisa qualitativa, a quarta, diz respeito ao significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida. Isso é foco de atenção especial do pesquisador, pois a intenção desses estudos é sempre capturar a perspectiva dos entrevistados, ou seja, como eles fazem leitura das questões em foco, pois, ao considerar os diversos pontos de vistas dos

² Ludke e Andre (1986) destacam: um fato que aparentemente não tem importância, como, por exemplo, a disposição das carteiras de certo modo nas primeiras séries e de modo diferente na segunda, em uma sala de aula, precisa ser colocado e avaliado sistematicamente, pois uma coisa simples como essa pode ter uma relevância significativa.

entrevistados, as pesquisas qualitativas permitem iluminar o dinamismo interno das situações que, em geral, são inacessíveis ao observador externo.

A quinta e última característica é que a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Isso porque as abstrações se formam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima, já que os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos seus estudos. Sobre o assunto Ludke e André (1986, p. 13) afirmam:

O fato de não existirem hipóteses ou questões específicas formuladas a priori não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e a análise dos dados. O desenvolvimento do estudo aproxima-se a um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve.

Dizemos então que a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos que o pesquisador colhe no contato direto com a situação objeto do estudo. O processo deve ter mais ênfase do que o próprio produto, uma vez que sua preocupação deve ser a de captar a perspectiva dos participantes da pesquisa.

Importa, aqui, observar que, durante o processo de coleta de dados, pudemos constatar esse fato, quando os entrevistados expressaram certo receio com relação ao que seria feito das respostas da entrevistas, o que indicou que os professores estavam mais preocupados em responder o que é “socialmente” aceito no grupo pesquisado do que em explicar sua leitura efetiva do documento oficial.

4.2 Coleta preliminar de dados

Optamos, nesta pesquisa, pela coleta de informações com professores do Ensino Fundamental II, que atuam na rede estadual de ensino. Colher informações na rede estadual onde trabalhávamos facilitou um pouco o acesso aos professores.

Nossa busca consistiu, primeiramente, em construir e inventariar um número de professores que efetivamente têm trabalhado com a proposta dos PCN (1998) em suas aulas. Elaboramos um questionário piloto que também nos permitisse verificar se e como os professores de língua estão compreendendo essas novas diretrizes e se as estão efetivamente aplicando, principalmente no que diz respeito ao ensino de gêneros textuais.

Esse questionário foi distribuído em três escolas estaduais situadas na periferia da cidade de São Paulo, nas regiões de A. E. Carvalho e Itaquera, Zona Leste. Para iniciar a distribuição dos questionários, tivemos de pedir autorização dos diretores das escolas escolhidas e marcar um encontro com os professores para explicarmos que se tratava de um questionário de extrema importância para o desenvolvimento da nossa pesquisa.

A distribuição foi feita em junho de 2007 e participaram efetivamente 15 professores de Língua Portuguesa. As questões, três de múltipla escolha e duas dissertativas, tinham o objetivo de colher informações a respeito das práticas docente no ensino de leitura e produção de texto, de maneira que pudessem propiciar o levantamento de seus conhecimentos sobre gêneros e seqüências textuais dentro da nova diretriz proposta pelos PCN (1998).

Mesmo com todo o cuidado em informar aos professores sobre a importância da nossa pesquisa e sobre o sigilo das respostas, obtivemos, apenas, o retorno de 50% (7 – sete) dos questionários respondidos. Daqueles que obtivemos retorno, as respostas, na maior parte dos casos, foram muito vagas, com pouco desenvolvimento. Tais resultados dificultariam e comprometeriam a análise efetiva dos dados.

Os dados coletados nessa fase, no entanto, foram de extrema importância para nossa pesquisa, se considerarmos que eles nortearam os procedimentos metodológicos definitivos, levando-nos à escolha de um outro tipo de coleta de dados.

4.3. Coleta efetiva dos dados

Após verificarmos que a devolutiva dos questionários na coleta preliminar não obteve muito sucesso, optamos pela elaboração de uma pesquisa qualitativa que atendesse os nossos objetivos.

Buscamos mesclar os informantes com relação à formação e atuação em sala de aula. Entre os informantes, tivemos contato com aqueles que estão em efetivo exercício e aqueles que atuam em oficinas pedagógicas. Alguns, além de atuarem em sala de aula, militam também junto ao sindicato (APEOESP).

Optamos por fazer entrevistas, que foram gravadas, com os professores selecionados, utilizando um questionário dividido em duas fases. Antes, porém, do início das entrevistas, distribuimos ao professor um breve texto de apresentação como forma de esclarecer sobre a importância desse material para nossa pesquisa.

Por meio das perguntas da primeira fase do questionário, foram coletados, de forma objetiva e quantitativa, dados e informações pessoais dos colaboradores, questões essas de caráter objetivo:

Quadro 1 - Questões da primeira fase do questionário

1	Nome
2	Escola onde leciona

3	Séries em que trabalha
4	Formação Profissional
5	Graduação
6	Curso
7	Instituição onde realizou a graduação
8	Ano de formação
8	Pós-graduação
10	Curso
11	Instituição onde realizou Pós-Graduação
12	Ano de formação
13	Atuação no magistério

Já na segunda fase, os informantes responderam a dez questões focadas no ensino de gêneros na proposta dos PCN, portanto, relacionadas com os objetivos propostos neste estudo. Tais perguntas envolviam o conhecimento dos professores com relação à concepção e à aplicação dos conteúdos propostos nos PCN (1998) de Língua Portuguesa, terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental.

O questionário estava assim composto:

Quadro 2 - Questões da segunda fase do questionário

1	Você já leu os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) de Língua Portuguesa, terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental? O que você pensa sobre eles?
2	Como os PCN chegaram até você?
3	Houve alguma preparação para o trabalho com os PCN na sua escola? Conte como foi feita essa preparação?
4	Houve algum curso de capacitação da Secretaria da Educação (na diretoria de ensino ou em outro local) que teve como foco o papel dos PCN?
5	Afinal, os PCN cumprem ou não a função para a melhoria do ensino?
6	Você considera a proposta desse documento um avanço no que diz

	respeito ao ensino de Língua Portuguesa?
7	Você utiliza a proposta desse documento em seu planejamento de aulas?
8	O que mudou na sua prática e no seu trabalho com os alunos(as) a partir da utilização dos PCN?
9	Como você trabalha o ensino de produção textual em sala de aula?
10	Uma das propostas desse documento para o ensino de leitura e produção de textos escritos é que se trabalhe com seqüências textuais e diversos gêneros. Você conseguiria definir qual a diferença entre gênero textual e seqüência textual?

As entrevistas foram feitas em setembro e outubro de 2007. Participaram 6 (seis) professores: 2 (dois) do ensino fundamental II; 2 (dois) ATPs³ de português da oficina pedagógica e 2 (dois) que, além de atuarem em sala de aula, fazem parte do sindicato (APEOESP). Todos são de escolas estaduais das regiões de Itaquera, A. E Carvalho e São Matheus, Zona Leste da capital de São Paulo.

4.4. Análise dos dados

Toda pesquisa possibilita o crescimento do conhecimento específico do trabalho do pesquisador, trabalho esse comprometido com as peculiaridades desse profissional – inclusive com suas opções políticas, já que todo ato de pesquisa, em última instância, é um ato político.

Szymanski *et al.* (2002) advertem que, ao considerar o caráter de interação social da entrevista, passamos a vê-la submetida às condições comuns de toda interação face a face, onde a relação entre entrevistador e entrevistado influencia a trajetória e o tipo de informação que aparece. Assim, nossa

³ Assistentes técnicos pedagógicos.

opção pela entrevista qualitativa ligada à educação pautou-se pela busca da compreensão do universo dos entrevistados.

Nesse cenário, consideramos significativo o fato de que muitos dos professores entrevistados demonstraram curiosidade em relação às perguntas propostas; outros, cansados talvez, diziam-nos: “*pesquisa sobre os PCN!*”, “*Logo os PCN!*“, *Por que os PCN?*” e outros, ainda, desejavam saber mais e se interessavam pela pesquisa.

Também percebemos, durante a entrevista ou antes dela, que havia um clima de desconfiança. O que seria feito daquelas respostas? Seriam “reprovados” em suas respostas? Seriam prejudicados caso suas respostas não fossem “adequadas”? Os professores, de maneira geral, mostravam bastante insegurança com o que seria feito daquelas entrevistas.

Primeira Fase

No que concerne à primeira fase da entrevista, embora tenham sido levantados dados quantitativos, a preocupação é refletir continuamente a respeito dos dados obtidos. A opção por essa etapa de natureza quantitativa, portanto, foi necessária, pois os dados coletados são fundamentais no andamento do processo de análise e discussão dos resultados.

O nível de formação escolar dos professores foi mapeado da seguinte maneira:

Quadro 3 - Formação dos entrevistados

Graduados	3
Mestres	1
Doutores	1
especialistas	1

Todos os entrevistados possuem nível superior completo e três cursaram pós-graduação, sendo um em nível de especialização, um em nível de mestrado e um em nível de doutorado, todos na área de Língua Portuguesa.

Quanto à atuação dos entrevistados, os dados são os seguintes:

Quadro 4 – Atuação dos entrevistados

Docente em sala de aula	2
ATPs de Língua Portuguesa	2
Docentes atuantes no sindicato	2

Todos os entrevistados atuam no Ensino Fundamental (Ciclos III e IV), dois estão afastados da sala de aula e atuam como ATPs de Língua Portuguesa em Oficinas Pedagógicas ministradas a professores e dois atuam concomitantemente no sindicato e em sala de aula.

No que diz respeito à faixa etária dos colaboradores, encontramos a seguinte distribuição:

Quadro 5 - Faixa etária dos entrevistados

Entre 20 a 29 anos	1
Entre 30 e 39 anos	3
Entre 40 e 49 anos	1
Entre 50 e 60 anos	1

Segunda Fase

Em relação à segunda fase da entrevista, uma consideração é necessária: não basta somente transcrever as respostas, é preciso levar em consideração juntamente nossas observações durante a coleta de dados. Também a postura adotada para a interpretação das respostas é importante: não se trata de uma transcrição linear, de questão por questão, mas permanece o esforço em estabelecer um sentido entre as respostas, de forma que sejam detectados os traços mais pertinentes que atravessam o questionário como um todo.

Como mostram Ludke e André (1986), aqui citados, a análise dos dados numa pesquisa qualitativa segue, na maioria das vezes, a indução, de modo que as abstrações vão sendo realizadas com base na inspeção dos dados num processo de baixo para cima: os pesquisadores não buscam evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos seus estudos.

Assim, o levantamento dos tais traços significativos que perpassaram as respostas dos professores ao questionário nos levou à elaboração de um quadro de análise que nos mostrasse vertical e horizontalmente as falas transcritas dos informantes. O nosso objetivo, ao elaborar esse quadro-síntese de coleta de dados, foi relacionar as idéias e informações obtidas, de modo que pudéssemos confrontar suas idéias. Chegamos a três categorias distintas:

- na primeira categoria, verificamos o acesso dos professores ao documento oficial com relação a sua divulgação na escola. Procuramos, também, verificar nessa fase como foi a discussão da proposta na escola e se houve algum curso de capacitação via diretoria de ensino ou Secretaria da Educação;
- na segunda categoria, o foco foi avaliar o documento com relação ao avanço no ensino de LP, verificando se, como e por que contribuiu para melhorias nas práticas pedagógicas;

- na categoria três, objetivamos nossa busca na prática de docência de LP com relação à compreensão e aplicação do conteúdo proposto pelos PCN nas práticas de leitura e produção textual, principalmente, sobre o ensino de gêneros e seqüência textual.

As perguntas da segunda fase do questionário, portanto, ficaram assim distribuídas, em relação às três categorias:

Quadro 6 – Categorias de análise e perguntas do questionário

Categorias	Perguntas da fase B do questionário	
	Número	Conteúdo
<i>Acesso dos professores ao documento oficial</i>	1	Você já leu os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) de Língua Portuguesa, terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental? O que você pensa sobre eles?
	2	Como os PCN chegaram até você?
	3	Houve alguma preparação para o trabalho com os PCN na sua escola? Conte como foi feita essa preparação?
	4	Houve algum curso de capacitação da Secretaria da Educação (na diretoria de ensino ou em outro local) que teve como foco o papel dos PCN?
<i>Avaliação dos PCN pelo professor</i>	5	Afinal, os PCN cumprem ou não a função para a melhoria do ensino?
	6	Você considera a proposta desse documento um avanço no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa?
<i>PCN e a prática de docência de LPO</i>	7	Você utiliza a proposta desse documento em seu planejamento de aulas?
	9	Como você trabalha o ensino de produção textual em sala de aula?
	10	Uma das propostas desse documento para o ensino de leitura e produção de textos escritos é que se trabalhe com seqüências textuais e diversos gêneros. Você conseguiria definir qual a diferença entre gênero textual e seqüência textual?
	8	O que mudou na sua prática e no seu trabalho com os alunos (as) a partir da utilização dos PCN?

Passemos, agora, à apresentação dos dados e a sua discussão.

Quadro 7 síntese de análise de dados

4.3 Quadro-síntese de análise de dados

Categorias de Análise de dados	Apresentação dos sujeitos	Informante 1	Informante 2	Informante 3	Informante 4	Informante 5	Informante 6
Informações gerais dos informantes	Idade	36	52	30	26	43	30
	Tempo de Magistério (anos)	15	22	10	3	18	5
	Formação	graduação em Letras	mestre	graduação em Letras	graduação em Letras	doutor	especialista
	Atuação	atua como conselheira estadual no sindicato – (Apeoesp)	atua como orientadora na oficina pedagógica.	atua no sindicato (Apeoesp), como conselheira estadual e diretora.	atua apenas em sala de aula	atua como orientador na oficina pedagógica	atua apenas em sala de aula
1 categoria – Os PCN na formação continuada do professor. Questões 1 e 2: 1 – você já leu os PCN (1998), terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental? O que você pensa sobre eles? 2-Como os PCN chegaram até você?	a – acesso inicial ao documento	<i>Eu conheci os PCN quando ainda era PEBI e trabalhava com alfabetização. Foi a coordenadora da minha escola que trouxe como um documento que a delegacia de ensino "mandou" a gente aplicar, porque o Governo "queria assim".</i>	<i>Nós fizemos um estudo na escola, porque chegou o material, as escolas receberam e os diretores passaram pra nós.</i>	<i>Os PCN foram lançados em 1998, exatamente o ano em que terminei a graduação. Então, na disciplina de Prática de Ensino de Português, foi solicitado que nós analisássemos a proposta, preparássemos planos de aulas com base nos PCN.</i>	<i>A primeira vez que eu tive contato foi na faculdade e logo em seguida eu já fui dar aula na onde eu também tive contato com o PCN.</i>	<i>Quando eles foram lançados em 98, eles chegaram na escola num pacote, num pacote simples, e o cadastro dos professores recebeu os volumes e quem teve vontade de ler, leu, e quem não teve vontade de ler jogou dentro do armário e nada foi feito.</i>	<i>Na faculdade eu já estudei os PCN, porque eu me formei em 99 então não tinha, não era uma coisa que assim, era fora do comum.</i>
Questão 3: Houve alguma preparação para o trabalho com os PCN na sua escola? Conte como foi feita essa preparação?	b- capacitação pela escola: o que e como foi essa capacitação	<i>A preparação, se posso chamar assim, foi essa, prescritiva.</i>	<i>Na ocasião eu estava numa escola quando começaram as HTPCs, né inclusive não só o coordenador, mas a própria diretora ela trabalhava muito com a gente, fazia leitura dos PCNs, dava tarefa, foi muito, pra mim foi assim foi muito bom</i>	<i>Quanto à escola, não houve nenhuma preparação.</i>	<i>Sim. Algumas vezes ... eram discutidas diversas práticas propostas no PCN, inclusive uma vez, deram o PCN pra cada professor da disciplina específica, eles deram o PCN, então, entre os professores já foi discutido algum assunto dentro da proposta de PCN.</i>	<i>Não teve preparo nenhum, nem na escola, nem por parte da diretoria de ensino, nem por parte da Secretaria de Educação, foi feito um lançamento formal que nós recebemos uma cópia de um folheto onde era enfatizada muito mais a festa de lançamento do documento, do que o estudo do documento</i>	<i>De forma direta não, até porque eu comecei a dar aula em 99 e aí assim, eu trabalhei em várias escolas diferentes, aí, tinha assim um esclarecimento, o HTPC que falava sobre PCN, tinha um encontro na oficina pedagógica que falava sobre PCN, mas não era assim algo sistematizado que realmente assim aprofundasse.</i>
Questão 4: Houve algum curso de capacitação da Secretaria da Educação (na diretoria de ensino ou em outro local) que teve como foco o papel dos PCN?	c- capacitação pela secretaria da educação/diretoria de ensino.	<i>Não que eu tenha tomado conhecimento, mas os cursos de capacitação sempre citavam os PCN e as teorias que o embasam, mas sem aprofundamento nenhum.</i>	<i>Teve, eu mesmo participei daquele PEC de 98 que o foco era o PCN né, o foco central, ele estava engajado dentro das propostas curriculares. De lá pra cá acho que tudo o que é feito tem como base os PCNs.</i>	<i>Não que eu tenha participado, mas acredito que não houve mesmo. Em 2003, a Apeoesp-Subsede Itaquera organizou um Grupo de Estudos Preparatório para o Concurso da Rede Estadual de Ensino.</i>	<i>Sim, esse ano mesmo eu fiz um curso na Diretoria de Ensino Leste I, especificamente sobre o PCN na Língua Portuguesa, de como aplicar, práticas, foi feito esse ano mesmo.</i>	<i>Não teve preparo nenhum, nem na escola, nem por parte da diretoria de ensino, nem por parte da Secretaria de Educação.</i>	<i>Bom, eu fiz o curso de inglês, que é bolsa, e aí tinha lá bastante coisa sobre o PCN.</i>
2 categoria – A avaliação dos PCN pelo professor Questão 5: Afinal, os PCN cumprem ou não a função para a melhoria do ensino.	a- função para melhoria do ensino de LPO	<i>Da maneira como eles são usados, não. Na verdade, pouco vejo os PCN em ação, seja numa reunião pedagógica, seja na sala de aula.</i>	<i>Cumprem. Na minha opinião quando são bem entendidos, bem interpretados, bem trabalhados, eles cumprem, foram muito bem elaborados.</i>	<i>Os PCN colaboraram com o avanço do debate de Língua Portuguesa. Ainda na época da faculdade, Língua e Liberdade de Celso Pedro Luft, considerado polêmico e avançado, era o questionamento sobre ensinar ou não gramática na escola, o que há mais de dez anos depois está ultrapassado, pois se considera que o centro do debate não é esse, mas qual seria o ponto de partida para o ensino de Língua Portuguesa.</i>	<i>Eu acho que sim, ... não só a melhora no ensino como eu acho que ele muda completamente a maneira do professor ensinar, o ensino passa a ter sentido pro aluno, né, a partir do momento que o professor associa aquilo que ele está ensinando à realidade desse aluno.</i>	<i>Eu acho que cumprem, eles cumprem a partir do momento que você conhece o documento, porque ainda, complementando a questão anterior, acho que um ano ou dois anos depois, que os parâmetros foram lançados, os mesmos livros didáticos que eram usados de 98 pra trás, eles começaram a aparecer de 98 pra frente, com o carimbo, o ponto de apoio dos Parâmetros Curriculares Nacionais...</i>	<i>Eu vou contar um exemplo, porque se não a coisa fica muito solta. Eu tava trabalhando com oitava série, nesse bimestre ... e aí o PCN fez parte dessa linguagem assim de um autor erudito, por exemplo, tem que se aproximar do popular, o aluno tem que ver isso no cotidiano, que ele aprenda de uma forma assim coerente, aí o que que eu fiz, eu trabalhei esse tema com eles, vários dias, fiz umas reflexões....</i>
Questão 6: Você considera a proposta desse documento um avanço no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa?	b- proposta avança em relação a melhoria do ensino de LPO	<i>Do ponto de vista teórico, considero um avanço, sim. A defesa de um processo de ensino-aprendizagem que tenha o texto em situações reais de uso como foco, a visão de leitura como um processo social, a contextualização das reflexões lingüísticas, a sustentação nos conceitos de letramento e gênero são mostrados quanto os PCN dialogam com o que há de mais atual nas discussões a respeito do Ensino de língua.</i>	<i>Sim. Não só de língua portuguesa, é óbvio que o professor não pode ficar amarrado numa coisa só, ele tem que procurar conhecer outras propostas dentro daquele direcionamento, dentro daquele conhecimento, mas conhecer outros também.</i>	<i>Conforme abordei na questão anterior é um avanço, mas insuficiente. Para mim, os PCN se tornaram mais palpáveis a partir de outras leituras, como os livros e textos de Marcuschi, Magda., Bakhtin entre outros. Acredito também que até mesmo por ser um referencial dá uma abertura maior para análises críticas e que sejam construídas novas propostas a partir do amadurecimento do debate.</i>	<i>Com certeza, eu posso dar até como exemplo, a maneira como eu aprendi Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, que era muito confuso, era ... não tinha um porquê ou pra quê, então aquilo pra mim quando eu aprendi, não tinha sentido, hoje com essa prática proposta no PCN, é totalmente diferente, os alunos vêem o porquê daquele ensino da Gramática, então eu acho que foi um avanço muito grande da época que eu aprendi pra hoje quando eu ensino.</i>	<i>Lógico, sem dúvida nenhuma é um avanço, acho que tem talvez algumas partes do documento que deviam ter sido re-analisadas, que precisavam ter sido re-estudadas, pra serem complementadas, mas enfim, não aconteceu, mas perto do que nós tínhamos de 97 pra trás, foi um avanço muito grande, porque acabou se formalizando algumas coisas que realmente deveriam acontecer em língua portuguesa.</i>	<i>Refletir sobre língua portuguesa é sempre um avanço, O PCN ele ajuda a todos a quando ele volta a apresentar a concepção de linguagem...</i>

Quadro síntese de análise de dados

<p>Categoria 3 - os PCN e a prática de docência de LPO. Questão 7: Você utiliza a proposta desse documento em seu planejamento de aulas?</p>	<p>a- o uso da proposta nos planejamentos de aula.</p>	<p><i>Sim, mas não porque eu siga os PCN, antes dele eu, ainda como PEBI, já procurava pôr em prática os pressupostos das investigações realizadas por Emília Ferreira, Paulo Freire, entre outros.</i></p>	<p><i>Sim, sempre nós utilizamos, nas escolas numa semana do planejamento, inclusive antes de planejar a gente tem todo aquele estudo pra não se perder, pra ter uma direção.</i></p>	<p><i>Utilizo no meu plano anual, mas não só ele, nem principalmente ele. Aproprio-me de todas as leituras que faço, inclusive de livros que tratam de assuntos diversos quanto a minha disciplina.</i></p>	<p><i>Até aqueles conceitos gramaticais mais complexos eu procuro inseri-los no meu planejamento, utilizando diferentes tipos de gêneros textuais, eu utilizo sim no meu planejamento.</i></p>	<p><i>Não só no planejamento das aulas, como também nos conceitos todos que são desenvolvi-das aqui no ensino pedagógico, nós trabalhamos basicamente em cima dos dados que são citados pelos Parâmetros Curriculares.</i></p>	<p><i>Sim.</i></p>
<p>Questão 9: Como você trabalha o ensino de produção textual em sala de aula?</p>	<p>b- prática de ensino de produção textual em sala de aula.</p>	<p><i>Procuo organizar atividades de pré-leitura, para proporcionar elementos para o conteúdo do que vai ser escrito, pois uma boa produção transcende o meramente lingüístico; é preciso saber sobre o que se escreve. Além disso, evito simplesmente "dar um tema para a redação", providencio discussões anteriores, intertextualidades, até mesmo aula expositiva sobre as características do(s) gênero(s) com o(s) qual (is) trabalharemos.</i></p>	<p><i>Eu não estou em sala de aula né, eu trabalho ...</i></p>	<p><i>Eu atuo com projetos de trabalho temático. Esses projetos elegem um gênero central a ser estudado, mas faço relações com outros gêneros e entre seqüências textuais também. Por exemplo, por ocasião do mês da Consciência Negra. Trabalhei com diversos gêneros. Os alunos fizeram pesquisas sobre a situação da população negra e a partir dos textos de divulgação científica, produziram resenhas que foram apresentadas em palestras apresentadas por eles.</i></p>	<p><i>Eu procuro sempre escolher um gênero textual, assim, interesse da necessidade da idade dos alunos,, aí sempre antes de iniciar eu procuro ver o que eles já sabem sobre o tema que nós vamos trabalhar, e a partir daí eu vou construindo conceitos com eles. Esses conceitos, eles vão produzindo textos sempre deixando a possibilidade assim de ... de escrita desse texto.</i></p>	<p><i>Todo trabalho de produção textual, pelo menos grande parte deste trabalho, ele é realizado em cima da realidade, a partir da realidade do aluno. Nós trabalhamos muito com textos que tragam a realidade de mundo pra sala de aula, ... transversalida de, pra melhorar a capacidade de produção textual ... pra que eles se tornem críticos na leitura e também a partir da própria produção de textos em sala de aula.</i></p>	<p><i>Tem um livro didático que este ano eu estava dando na 8. série, e aí eu percebi que a linha assim de pensamento do texto, ele pega muito jornal e revista, fundamental mente muita reflexão sobre revistas, tanto de psicólogos, como de educadores e poetas, aí eu passo as atividades que estão lá padronizadas no livro, e aí no final eu tento assim, interar com outras coisas e aí a partir disso eu peço uma produção textual...</i></p>
<p>Questão 10: Uma das propostas desse documento para o ensino de leitura e produção de textos escritos é que se trabalhe com seqüências textuais e diversos gêneros. Você conseguiria definir qual a diferença entre gênero textual e sequência textual?</p>	<p>c- diferenças entre gênero textual e seqüência textual</p>	<p><i>Os PCN não explicam muito bem isso, somente definem gênero e suas subdivisões, de um modo pouco elucidativo. Pelo que eu já li (e não é meu foco de estudo), gênero é a forma de organização de um texto; ele é constituído historicamente, depende das intenções dos interlocutores e do contexto de produção. Assim, posso dizer que uma palestra é um gênero, bem como uma carta comercial, um bilhete, uma conversa telefônica também. Todo gênero se divide em estilo, conteúdo temático e estrutura. Gênero não é o mesmo que tipologia, pois ela está inserida no conceito de gênero, que é mais amplo. A seqüência textual tem a ver com isso, ela vai caracterizar o gênero internamente como uma narrativa, uma descrição, uma argumentação... Mas de maneira variada, de acordo com o gênero.</i></p>	<p><i>Eu não tou lembrada. Pra mim seqüência textual é seqüência de texto, por exemplo, se eu vou trabalhar a crônica com o aluno, se eu vou trabalhar a crônica com o aluno, então eu vou fazer isso dentro de uma seqüência, eu chamo de seqüência didática né?- Seqüência didática. É, qual é o meu objetivo para que o aluno leia uma crônica. Eu quero que ele conheça que é um gênero textual, onde ele circula, quais as esferas de atividade que utiliza esse tipo de gênero.</i></p>	<p><i>Gênero textual está associado à prática sócio-discursiva, ou seja, relacionam-se com a situação comunicativa, suas finalidades e aos "papéis sociais" que o sujeito comunicativo tem em seus espaços sociais. Seqüência textual relaciona-se com aspectos estruturais do texto.</i></p>	<p><i>Olha, gêneros textuais, pra mim, são diversos tipos de textos usados para o ensino da língua portuguesa, que permitem o uso prático dessa língua em diversas situações comunicativas, entrevistas, cartas, ... histórias em quadrinhos, passa a utilizar aquilo, a Gramática em situações que realmente existem, se torna ... todo aquele ensino na parte prática. Agora seqüência textual ... através dos PCNs, mas pelo contexto, eu imagino, que seja assim, a aprendizagem ela é feita através de diversos gêneros textuais, e pra você ensinar dentro desses gêneros, você precisa seguir uma certa seqüência, que é o uso daquele gênero, fazer com que o aluno reflita sobre aquele gênero, e a prática de tudo isso no dia a dia do aluno.</i></p>	<p><i>Não, eu não consigo diferenciar a diferença entre esses dois trâmites, talvez se tivesse me perguntado e eu tivesse que dar uma resposta objetiva, talvez na seqüência didática de gêneros textuais, é isso..</i></p> <p><i>Qual seria a diferença entre o gênero e a seqüência. Na sua opinião.(interferência)</i></p> <p><i>- Não sei, eu não conseguiria ...</i></p> <p><i>No documento você não encontrou nenhuma parte que diferenciasse.(interferência)</i></p> <p><i>- Não, não. Que diferenciasse, não. Mesmo porque, eu acho que o professor precisa ter clareza do gênero textual que ele está trabalhando, pra poder organizar o seu trabalho e poder apresentar em linhas gerais a diferença entre cada um dos gêneros nesse sentido para o aluno.)</i></p>	<p><i>Bom, pra mim gênero textual é por exemplo, uma poesia, uma carta, um e-mail, são gêneros bem diferentes, e a seqüência textual é o desenvolvimento que ... uma dissertação, por exemplo, ela tem uma seqüência (conversas paralelas)</i></p> <p><i>Então, você quer colocar mais alguma coisa, falar mais algum trabalho teu.(interferência)</i></p> <p><i>Não, eu já falei pra caramba, aliás, o meu problema não é esse de falar, eu falo até demais.</i></p>
<p>Questão 8 O que mudou na sua prática e no seu trabalho com os alunos(as) a partir da utilização dos PCN?</p>	<p>d- prática de ensino foi transformada.</p>	<p><i>Ao contrário do que esta pergunta pressupõe, os PCN não são para mim um divisor de águas. Ao longo da minha vida eu veio me transformando como professora, cada vez mais aprendendo com o que leio, e me afastando do trabalho com metalinguagem pura e com gramática prescritiva. Dentre as várias vozes presentes em minha prática, os PCN são apenas mais uma, e não a mais importante.</i></p>	<p><i>Olha, aí, não digo que tenha mudado, a mudança ocorre assim, a gente teve mais segurança, no que fazia, porque muitas coisas a maioria já fazia, então você sente mais seguro quando você sabe que está fazendo correto e tem outras coisas que você passa a usar, né, a utilizar na sua aula, mas muda sim muda o entendimento né, a gente sabe que a educação da década de 90 pra cá teve assim muita mudança, o próprio perfil do aluno obriga a gente a mudar. O próprio perfil.</i></p>	<p><i>Bem, eu comecei a lecionar antes de terminar a faculdade. Quando penso nas minhas primeiras aulas e nos alunos, sinto até vergonha. O referencial que eu tinha eram os meus antigos professores de Português, que sempre basearam suas aulas em decorar regras. Recordo-me que na 7ª ou 8ª séries que apresentei um seminário sobre as regras de utilização da vírgula! Então, da mesma forma, eu agia, forçando meus alunos a decorarem as conjugações verbais, sem nenhum trabalho de análise de textos e produção. Infelizmente, nas escolas onde lecionam, meus colegas continuam a ter essa prática, inclusive os mais novos.</i></p>	<p><i>Olha, eu sempre trabalhei com os PCN, porque quando eu me formei eu já aprendi na faculdade, eu já tive contato, então eu sempre apliquei, pra mim eu acho que foi muito mais fácil ensinar, porque é da maneira como eu aprendi, é bem mais prático, e acredito que pros alunos também. facilitou o interesse dos alunos, a partir do momento que eles viram onde eles podem aplicar aquela Gramática, aonde eles podem... eles se tornaram mais interessados.</i></p>	<p><i>Eu acho que como na época que os parâmetros foram lançados, eu era novo, digamos assim na rede, eu tive a sorte dos professores que eu tive no curso de graduação, terem uma visão um pouco mais moderna pra época, então eu cheguei dentro da sala de aula, com uma visão um pouco mais condizente com o que dizia os parâmetros, então, na época os parâmetros serviram pra poder organizar um pouquinho o meu trabalho, e também pra me dar suporte teórico de algumas coisas que os meus professores na universidade achavam que era adequado e que eu passei a achar adequado também.</i></p>	<p><i>Teve os jeitos anteriores que eu dei ... que eu estava fazendo, que você mistura tudo isso, nessa prática, .. com o que eu acabei de falar, porque eu estou tentando pegar o universo do aluno, a minha preocupação é fazer com que eles entendam porque que eles têm que ler Machado de Assis, lá no ensino médio, não é por obrigação, mas porque assim, em língua portuguesa, é um grande expoente que conseguiram definir uma sociedade, e ensinar toda uma concepção de mundo pras pessoas, isso é muito rico, ... a única que da conta disso, a escrita deles, vai se tornar mais eficiente...</i></p>

Primeira categoria: o acesso dos docentes aos PCN

Para iniciar a análise da primeira categoria, utilizamos a questão um: *Você já leu os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) de Língua Portuguesa, terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental? O que você pensa sobre eles?* Os docentes afirmaram terem lido o documento e destacaram:

Quadro 8 – respostas dos professores à questão 1

informantes	Respostas
1	<i>Sim, eu considero os PCN bem fundamentados teoricamente, mas eles têm uma linguagem recheada de conceitos que são explicados de maneira muito superficial, o que torna a leitura densa para quem não os domina.</i>
2	<i>Eu li há muito tempo já na verdade, então se eu dizer que eu vou lembrar as especificidades desses itens, é difícil, mas os parâmetros como um todo, eles são muito bons, é um direcionamento pro professor, pra não ficar aquela coisa solta, cada um faz uma coisa, trabalha de um jeito, e o parâmetro ele veio dar uma luz pra nós, né.</i>
3	<i>Sim, acredito que seja um avanço, visto que possibilita a mudança de paradigmas de ensino de Língua Portuguesa na escola, voltado para a análise do texto e dos discursos, mesmo que nele haja alguns problemas, para mim de caráter ideológico.</i>
4	<i>Sim, eu penso que os PCN veio pra mudar completamente a prática de ensino da Língua Portuguesa.</i>
5	<i>Já, já li.</i>
6	<i>Nossa, e já li várias vezes, porque eu tive que fazer os concursos, eu tive que assim dar umas aulas, então, a gente quer saber o que está inserido nessa história.</i>

Tais respostas nos permitiram de maneira geral, perceber a reação dos professores em um primeiro contato com a proposta oficial. Na fala do informante 1, destacamos sua inquietação e preocupação em relação à proposta. Apesar de ter ressaltado que o documento é bem fundamentado teoricamente, diz que existe uma linguagem “recheada de conceitos que são

explicados de maneira muito superficial". Uma pergunta que fazemos considerando tal posicionamento seria: que conceitos são esses que dificultariam o entendimento do professor? No decorrer da nossa análise voltaremos a essa questão, que será desenvolvida e possivelmente esclarecida na discussão da categoria 2.

Além desse posicionamento, evidenciamos que os informantes 1, 2, 3 e 4 estão mais preocupados com a parte pedagógica. Já o informante 5 não esclarece sua posição e o 6 leu apenas para passar no concurso. Em relação às falas dos quatro primeiros (Inf. 1, 2, 3 e 4), ressaltamos que, para eles, o documento proporciona um novo direcionamento para o professor, em que o foco seria um ensino mais voltado a prática de leitura e produção textual. Tal postura nos mostra que a leitura do documento levou o professor a refletir sobre o ensino, buscando, talvez, nas orientações oficiais um novo direcionamento as aulas de Língua Portuguesa.

Esse fato pode ser relacionado com os avanços teóricos que vêm ocorrendo desde a década de 80. Brandão (2000) destaca que, desde esse período, muitas foram as pesquisas realizadas sobre o ensino de língua e leitura que alertaram para o modo como o texto é trabalhado na escola, servindo apenas como um meio para exploração de formas gramaticais isoladas. Deixa-se, assim, de lado todo o aspecto discursivo.

Nesse contexto, para que o texto seja trabalhado em seu aspecto discursivo, os professores, além de lerem o documento oficial, precisam compreender as teorias que abordam e discutem tal aspecto e perceber a diferença entre o ensino tradicional e essa nova linha voltada às práticas discursivas de leitura e produção de textos. (Voltaremos nesse assunto no item 3)

Com as respostas fornecidas pelos informantes à questão 2 (*Como os PCN chegaram até você?*), verificamos como foi o acesso ao documento e quais

são as expectativas do professor na divulgação desse documento na escola. Obtivemos as seguintes declarações:

Quadro 9 – respostas dos professores à questão 2

Informantes	Respostas
1	<i>Eu conheci os PCN quando ainda era PEBI e trabalhava com alfabetização. Foi a coordenadora da minha escola que trouxe como um documento que a delegacia de ensino “mandou” a gente aplicar, porque o Governo “queria assim”.</i>
2	<i>Nós fizemos um estudo na escola, porque chegaram o material, as escolas receberam e os diretores passaram pra nós.</i>
3	<i>Os PCN foram lançados em 1998, exatamente o ano em que terminei a graduação. Então, na disciplina de Prática de Ensino de Português, foi solicitado que nós analisássemos a proposta, preparássemos planos de aulas com base nos PCN.</i>
4	<i>A primeira vez que eu tive contato foi na faculdade e logo em seguida eu já fui dar aula na onde eu também tive contato com o PCN.</i>
5	<i>Quando eles foram lançados em 98, eles chegaram na escola num pacote, num pacote simples, e o cadastro dos professores recebeu os volumes e quem teve vontade de ler, leu, e quem não teve vontade de ler jogou dentro do armário e nada foi feito.</i>
6	<i>Na faculdade eu já estudei os PCNs, porque eu me formei em 99 então não tinha, não era uma coisa que assim, era fora do comum.</i>

Dos informantes, três tiveram contato com o documento, pela primeira vez, na escola em que atuam e os outros três na faculdade; assim, nem todos tiveram acesso ao documento oficial na escola em que atuam. Sendo esse documento um suporte que traz importantes contribuições ao ensino de língua todos deveriam ter acesso à proposta na escola para poderem discutí-la com seu grupo de trabalho.

Também é importante observarmos como foi o processo de divulgação do documento pela direção e coordenação escolar. Nas falas dos informantes 1, 2 e 5, percebemos que a proposta foi de certa forma imposta e jogada, não houve uma leitura que proporcionasse ao professor o esclarecimento

dos objetivos desse documento ou que possibilitasse uma discussão efetiva pelo corpo docente. Isso foi evidenciado nos seguintes trechos:

Eu conheci os PCN quando ainda era PEBI e trabalhava com alfabetização. Foi a coordenadora da minha escola que trouxe como um documento que a delegacia de ensino “mandou” a gente aplicar, porque o Governo “queria assim”. Informante. (Inf. 1)

Nós fizemos um estudo na escola, porque chegaram o material, as escolas receberam e os diretores passaram pra nós. (Inf. 2)

Quando eles foram lançados em 98, eles chegaram na escola num pacote, num pacote simples, e o cadastro dos professores recebeu os volumes e quem teve vontade de ler, leu, e quem não teve vontade de ler jogou dentro do armário e nada foi feito. (Inf. 5)

O interesse maior da Secretaria da Educação seria, então, que esse material “chegasse” ao professor. Houve, em nosso entendimento, a preocupação apenas com a divulgação e não realizado nenhum trabalho sistemático de estudo e/ou discussão da proposta nas escolas desses professores. A discussão seria um processo de extrema importância e poderia ser organizado pela própria escola e equipe escolar, a fim de proporcionar um respaldo ao professor quanto ao entendimento da proposta, visto que, conforme indicação do informante 1, *“existe uma linguagem recheada de conceitos que são explicados de maneira muito superficial”*. Tais conceitos poderiam ser levantados e, em conjunto com a supervisão de coordenadores, os docentes poderiam discutir o material e resolver suas dúvidas.

Ainda sobre o acesso ao documento, vamos analisar as falas dos informantes que constituem as respostas às questões 3 e 4 sobre cursos de capacitação. Na questão três, pedimos que os professores relatassem sobre cursos de capacitação envolvendo os PCN na escola (*Houve alguma preparação para o trabalho com os PCN na sua escola? Conte como foi feita essa preparação?*). As respostas são apresentadas na seqüência:

Quadro 10 – respostas dos professores à questão 3

Informantes	Respostas
1	<i>A preparação, se posso chamar assim, foi essa, prescritiva.</i>
2	<i>Na ocasião eu estava numa escola quando começaram as HTPCs, né inclusive não só o coordenador, mas a própria diretora ela trabalhava muito com a gente, fazia leitura dos PCNs, dava tarefa, foi muito, pra mim foi assim foi muito bom.</i>
3	<i>Quanto à escola, não houve nenhuma preparação.</i>
4	<i>Sim. Algumas vezes era discutidas diversas práticas propostas no PCN, inclusive uma vez, deram o PCN pra cada professor da disciplina específica, eles deram o PCN, então, entre os professores já foi discutido algum assunto dentro da proposta de PCN.</i>
5	<i>Não teve preparo nenhum, nem na escola, nem por parte da diretoria de ensino, nem por parte da Secretaria de Educação, foi feito um lançamento formal que nós recebemos uma cópia de um folheto onde era enfatizada muito mais a festa de lançamento do documento, do que o estudo do documento do Município.</i>
6	<i>De forma direta não...</i>

Os informantes 3, 5 e 6 relataram que na escola não houve preparação alguma para um trabalho que envolvesse os conceitos propostos pelo PCN. O informante 1 relatou que a preparação em sua escola foi prescritiva. Essa informação nos leva a reflexão de que a proposta não foi discutida e analisada nessa escola. O informante 4 disse que o documento foi distribuído aos professores somente para leitura e, apenas o informante 2 relatou que a proposta foi discutida nos horários de HTPC⁴, mostrando que essa discussão foi muito positiva para ele poder compreender alguns dos conceitos propostos pelos PCN (1998).

Já com relação aos cursos na diretoria de ensino e na Secretaria da Educação (*Houve algum curso de capacitação da Secretaria da Educação*

⁴ Horário de trabalho pedagógico coletivo realizado nas escolas estaduais.

(na diretoria de ensino ou em outro local) que teve como foco o papel dos PCN?), obtivemos os seguintes dados:

Quadro 11 – respostas dos professores à questão 4

Informantes	Respostas
1	<i>Não que eu tenha tomado conhecimento, mas os cursos de capacitação sempre citavam os PCN e as teorias que o embasam, mas sem aprofundamento nenhum.</i>
2	<i>Teve, eu mesmo participei daquele PEC de 98 que o foco era o PCN né, o foco central, ele estava engajado dentro das propostas curriculares. De lá pra cá acho que tudo o que é feito tem como base os PCNs.</i>
3	<i>Não que eu tenha participado, mas acredito que não houve mesmo. Em 2003, a Apeoesp-Subsede Itaquera organizou um Grupo de Estudos Preparatório para o Concurso da Rede Estadual de Ensino. Ao abordarmos os PCN, tanto a sua introdução, quanto os volumes correspondentes às diferentes disciplinas, a maioria dos professores e professoras não conheciam a proposta e mostravam-se resistentes ao apresentado.</i>
4	<i>Sim, esse ano mesmo eu fiz um curso na Diretoria de Ensino Leste I, especificamente sobre o PCN na Língua Portuguesa, de como aplicar, práticas, foi feito esse ano mesmo.</i>
5	<i>Não teve preparo nenhum, nem na escola, nem por parte da diretoria de ensino, nem por parte da Secretaria de Educação, foi feito um lançamento formal que nós recebemos uma cópia de um folheto onde era enfatizada muito mais a festa de lançamento do documento, do que o estudo do documento do Município.</i>
6	<i>Bom, eu fiz o curso de inglês, que é bolsa, e aí tinha lá bastante coisa sobre o PCN.</i>

Vale ressaltar que dos 6 informantes apenas 2 disseram que houve cursos de capacitação via diretoria de ensino. Os informantes 1, 3, 5 e 6 relataram que não houve preparo algum via secretaria da educação e diretoria de ensino sobre os PCN. No geral, o professor não recebeu nenhum tipo de capacitação ou esclarecimento que desse respaldo ao seu trabalho. Nesse contexto, podemos afirmar que o documento foi distribuído ao profissional de ensino sem que houvesse a preocupação de capacitá-lo.

Os profissionais que tiveram interesse em conhecer a proposta efetivaram leituras individuais, sem uma discussão com o grupo. Esses dados nos levam a refletir sobre o comprometimento do trabalho didático, visto que o

objetivo maior do documento para o ensino de língua era de uma proposta inovadora. A discussão efetiva do documento pelo corpo docente proporcionaria ao professor utilizar essa “inovação nos conteúdos”, proposto pelos PCN (1998), nas práticas em sala de aula.

A formação continuada do professor é algo de extrema importância para a aplicação efetiva de novas teorias no ensino de língua. Para que a aplicação efetiva ocorra, no entanto, sabemos que é preciso haver esforços sistemáticos de capacitação docente. Mas, como vimos, essa capacitação ocorreu de maneira isolada, apenas em algumas escolas. Juntamente com o lançamento dos PCN, deveria ter havido um preparo que esclarecesse os objetivos desse documento para os professores, talvez, cursos de capacitação antes e durante sua publicação resolvesse o problema.

Significativa, nesse cenário, é a fala do informante 3 ao ressaltar um curso no sindicato:

Em 2003, a Apeoesp-Subsede Itaquera organizou um Grupo de Estudos Preparatório para o Concurso da Rede Estadual de Ensino. Ao abordarmos os PCN, tanto a sua introdução, quanto os volumes correspondentes às diferentes disciplinas, a maioria dos professores e professoras não conheciam a proposta e mostravam-se resistentes ao apresentado. (Inf. 3)

Cursos como esse são realmente necessários. O conhecimento, a reflexão e o entendimento sobre os objetivos, conteúdos e teorias a serem trabalhadas pelos PCN, proporcionariam ao professor caminhos para a efetivação de um ensino melhor e eficiente. Como o papel do professor é de fundamental importância para a efetivação de qualquer mudança dentro da sala de aula, a implementação de qualquer prática acontece efetivamente quando o profissional de ensino é visto como “veículo” principal no processo ensino-aprendizagem.

Segunda categoria: avaliação dos PCN pelo professor

Aqui, o objetivo foi verificar como o documento foi avaliado pelos professores no que diz respeito ao avanço e às melhorias para o ensino. Usamos as respostas das questões 5 e 6. Iniciemos com as respostas da 5 (*Afinal, os PCN cumprem ou não a função para a melhoria do ensino?*), que foram:

Quadro 12 – respostas dos professores à questão 5

Informantes	Respostas
1	<i>Da maneira como eles são usados, não. Na verdade, pouco vejo os PCN em ação, seja numa reunião pedagógica, seja na sala de aula.</i>
2	<i>Cumprem. Na minha opinião quando são bem entendidos, bem interpretados, bem trabalhados, eles cumprem, foram muito bem elaborados.</i>
3	<i>Os PCN colaboraram com o avanço do debate de Língua Portuguesa. Ainda na época da faculdade, Língua e Liberdade de Celso Pedro Luft, considerado polêmico e avançado, era o questionamento sobre ensinar ou não gramática na escola, o que há mais de dez anos depois está ultrapassado, pois se considera que o centro do debate não é esse, mas qual seria o ponto de partida para o ensino de Língua Portuguesa.</i>
4	<i>Eu acho que sim, não só a melhora no ensino como eu acho que ele muda completamente a maneira do professor ensinar, o ensino passa a ter sentido pro aluno, né, a partir do momento que o professor associa aquilo que ele está ensinando à realidade desse aluno.</i>
5	<i>Eu acho que cumprem, eles cumprem a partir do momento que você conhece o documento, porque ainda, complementando a questão anterior, acho que um ano ou dois anos depois, que os parâmetros foram lançados, os mesmos livros didáticos que eram usados de 98 pra trás, eles começaram a aparecer de 98 pra frente, com o carimbo, o ponto de apoio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas o livro era o mesmo...</i>
6	<i>Eu vou contar um exemplo, porque se não a coisa fica muito solta. Eu tava trabalhando com oitava série, nesse bimestre... e aí o PCN fez parte dessa linguagem assim de um autor erudito, por exemplo, tem que se aproximar do popular, o aluno tem que ver isso no cotidiano...</i>

Os informantes 2, 3, 4 e 5 afirmam que os PCN cumprem a função para a melhoria do ensino, os informantes 2 e 5, conforme comentaremos a seguir, fizeram ressalvas importantes. Já o inf. 1 disse que não e o 6 não esclareceu sua posição. As ressalvas de 2 e 5 foram:

Cumprem. Na minha opinião quando são bem entendidos, bem interpretados, bem trabalhados, eles cumprem, foram muito bem elaborados. (Inf. 2)

Cumprem a partir do momento que você conhece o documento.. (Inf. 5)

Como é possível perceber, o Inf. 2, na verdade, está se referindo à qualidade do documento, afirmando que pode vir a resultar em melhoria caso efetivamente se cumpra o que nele está sendo sugerido, uma vez que acredita que foram muito bem elaborados. O inf. 5, na mesma direção, considera que, em tese, pode cumprir, mas que isso depende do conhecimento e da compreensão efetiva do seu conteúdo.

Podemos dizer que ambos, de certa forma, pensam como o inf. 1, que afirmou:

Da maneira como eles são usados, não. Na verdade, pouco vejo os PCN em ação, seja numa reunião pedagógica, seja na sala de aula. (Inf. 1)

Esse professor respondeu de maneira objetiva, considerando o que tem vivenciado de fato: os princípios preconizados pelos PCN não estão presentes nem na sala de aula e nem nas reuniões pedagógicas.

Apesar de a maioria dos informantes ter dito que a proposta cumpre sua meta para a melhoria do ensino de língua, observamos a preocupação com relação à compreensão do documento e à apreensão real dos seus princípios. Assim, eles fazem uma avaliação positiva do documento como parâmetro que estabelece a direção a ser seguida no ensino de língua, o que, contudo, não necessariamente vai significar que na prática a melhoria tenha ocorrido.

Consideramos pertinente fazer uma ligação com a análise iniciada na primeira categoria - questão um. Deixamos uma questão em aberto naquele momento, que agora retomamos, utilizando as falas dos informantes 1, 2, 3

e 5, na questão 5. Os informantes citados possuem uma preocupação em comum que será representada pela seguinte afirmação: “*dentro dos PCN existe uma linguagem recheada de conceitos que são explicados de maneira muito superficial*”⁵. O que seria “conhecer” o documento para o profissional do ensino? Apenas com a leitura, ele teria condições de realmente compreender a proposta e as teorias ali apontadas?

São questões fundamentais que realmente merecem atenção, pois, ao nosso entendimento, apenas a leitura do documento não é suficiente. Para poder conhecer, entender e colocar em prática os conceitos da proposta oficial, o professor precisaria de outras leituras que complementassem o seu entendimento dos objetivos propostos nesse documento, assim como o embasamento teórico que possui.

Considerando que o ensino de Língua Portuguesa, nas últimas duas décadas, vem sendo influenciado por teorias como a sócio-interacionista vygotskiana de aprendizagem, as de letramento e as de texto/discurso e que tais teorias possibilitaram ao professor compreender aspectos cognitivos, sóciopolíticos, enunciativos e lingüísticos no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, ficaria mais fácil para o profissional, ao se apropriar desses conceitos, tomar o texto como base para o ensino de língua como proposto pelos PCN.

O fato de o texto ser considerado o foco principal a ser trabalhado nas práticas pedagógicas de ensino de língua pelo documento oficial, é um fato importantíssimo que chamou a atenção do informantes com relação a esse assunto. Com a *questão 6*, obtivemos os seguintes relatos:

Apontando para a mesma direção, as respostas à *questão 6* foram:

5 - *Sim, eu considero os PCN bem fundamentados teoricamente, mas eles têm uma linguagem recheada de conceitos que são explicados de maneira muito superficial, o que torna a leitura densa para quem não os domina.*

Quadro 13 – respostas dos professores à questão 6

Informantes	Respostas
1	<i>Do ponto de vista teórico, considero um avanço, sim. A defesa de um processo de ensino-aprendizagem que tenha o texto em situações reais de uso como foco, a visão de leitura como um processo social, a contextualização das reflexões lingüísticas, a sustentação nos conceitos de letramento e gênero são mostrados quanto os PCN dialogam com o que há de mais atual nas discussões a respeito do Ensino de Língua.</i>
2	<i>Sim. Não só de língua portuguesa, é óbvio que o professor não pode ficar amarrado numa coisa só, ele tem que procurar conhecer outras propostas dentro daquele direcionamento, dentro daquele conhecimento, mas conhecer outros também.</i>
3	<i>Conforme abordei na questão anterior é um avanço, mas insuficiente, Para mim, os PCN se tornaram mais palpáveis a partir de outras leituras, como os livros e textos de Marcuschi, Magda,, Bakhtin entre outros.</i>
4	<i>Com certeza, eu posso dar até como exemplo, a maneira como eu aprendi Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, que era muito confuso, era ... não tinha um porquê ou pra quê...</i>
5	<i>Lógico, sem dúvida nenhuma é um avanço, acho que tem talvez algumas partes do documento que deviam ter sido re-analisadas, que precisavam ter sido re-estudadas, pra serem complementadas, mas enfim..., foi um avanço muito grande...na questão da leitura do aspecto sócio-cultural da leitura na aula de língua portuguesa.</i>
6	<i>Refletir sobre língua portuguesa é sempre um avanço, O PCN ele ajuda a todos a quando ele volta a apresentar a concepção de linguagem...</i>

Verificamos, nas falas, que o fato de o texto ser considerado o foco principal a ser trabalhado nas práticas pedagógicas de ensino de língua pelo documento oficial é importantíssimo e chamou a atenção dos professores.

Todos afirmam que do ponto de vista teórico essa proposta é um avanço porque propõe uma ruptura com um modelo de ensino que enfatizava muito mais o ensino da gramática normativa do que o ensino de leitura e produção de textos. É importante o posicionamento desses profissionais em defesa de um ensino que traga situações reais de uso da língua para a sala de aula, o que se evidencia nas falas dos informantes 1,3, 4, 5 e 6:

A defesa de um processo de ensino-aprendizagem que tenha o texto em situações reais de uso como foco, a visão de leitura como um processo social...(Inf. 1)

os PCN se tornaram mais palpáveis a partir de outras leituras, como os livros e textos de Marcuschi, Magda, Bakhtin entre outros. (Inf. 3)

a maneira como eu aprendi Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, que era muito confuso, era ... não tinha um porquê ou pra quê.... (Inf. 4)

foi um avanço muito grande, porque acabou se formalizando algumas coisas que realmente deveriam acontecer em língua portuguesa em preservar a ênfase, um pouco mais de ênfase na questão da leitura do aspecto sócio-cultural da leitura na aula de língua portuguesa. (Inf. 5)

O PCN ele ajuda a todos a quando ele volta a apresentar a concepção de linguagem...(Inf. 6)

Essas informações nos proporcionam uma reflexão muito positiva com relação a opção e escolhas do professor ao ensinar língua portuguesa. Percebemos que, com base na proposta oficial, sustentam também um ensino mais voltado ao texto e seus aspectos sociais e discursivos.

Podemos ainda, justificar essa posição com frases do tipo: “a leitura como um processo social”; “o texto em situações reais de uso”; “a sustentação nos conceitos de letramento e gênero”; os livros e textos de Marcuschi, Magda, Bakhtin entre outros”⁶. Tal posicionamento evidencia a importância dessa proposta para o ensino e que ela pode ser o ponto de partida de muitas outras leituras que com certeza vão contribuir para as efetivas mudanças nas práticas pedagógicas de língua portuguesa.

Em síntese, pode-se então afirmar que as respostas às questões 5 e 6 revelam que a proposta oficial contribui para a melhoria do ensino, desde que seja aplicada e interpretada de maneira coerente.

⁶ Posicionamento dos informantes um e três na questão seis.

Terceira categoria: os PCN e a prática de docência de LP

No que concerne a essa categoria de análise, trazemos para o debate o planejamento e a atuação em sala de aula dos profissionais de ensino, considerando mais especificamente o proposto pelos PCN.

Verificando, por meio da questão 7 (*Você utiliza a proposta desse documento em seu planejamento de aulas?*), o planejamento de aula, obtivemos os seguintes dados:

Quadro 14 – respostas dos professores à questão 7

Informantes	Respostas
1	<i>Sim, mas não porque eu siga os PCN, antes dele eu, ainda como PEBI, já procurava pôr em prática os pressupostos das investigações realizadas por Emília Ferreiro, Paulo Freire, entre outros..</i>
2	<i>Sim, sempre nós utilizamos, nas escolas numa semana do planejamento, inclusive antes de planejar a gente tem todo aquele estudo pra não se perder, pra ter uma direção.</i>
3	<i>Utilizo no meu plano anual, mas não só ele, nem principalmente ele. Aproprio-me de todas as leituras que faço, inclusive de livros que tratam de assuntos diversos quanto a minha disciplina.</i>
4	<i>Até aqueles conceitos gramaticais mais complexos eu procuro inseri-los no meu planejamento, utilizando diferentes tipos de gêneros textuais, eu utilizo sim no meu planejamento.</i>
5	<i>Não só no planejamento das aulas, como também nos conceitos todos que são desenvolvidas aqui no ensino pedagógico, nós trabalhamos basicamente em cima dos dados que são citados pelos Parâmetros Curriculares...</i>
6	<i>Sim.</i>

Nessa categoria, de suma importância para nossa pesquisa, pois vai de encontro aos objetivos propostos nesta pesquisa há a revelação, de que todos procuraram nortear seu planejamento tendo como base os preceitos contidos nos PCN.

Com base nessas evidências, verificamos que os PCN desempenham um papel importante na atividade do professor, auxiliando-o a planificar, organizar e regular o seu trabalho, definindo as tarefas e os objetivos a serem alcançados, as condições materiais para sua consecução e o desenvolvimento temporal.

Para Marcuschi (2004), o grande mérito dos PCN não é trazer para o ensino um novo programa, mas sim uma visão conceitual capaz de orientar o ensino pela sua concepção de linguagem, permitindo o acesso de homens e mulheres à informação, os quais são capazes de expressar pontos de vistas diferentes, de compartilhar visões de mundo, de produzir cultura e poder participar das práticas sociais mediadas pela linguagem.

Segundo o autor, o professor poderá direcionar suas práticas pedagógicas e criar situações reais do uso da linguagem, para que o aluno possa ampliar o domínio ativo do seu discurso nas diversas situações comunicativas, exercendo uma efetiva participação social no exercício da sua cidadania. A ampliação do domínio discursivo, segundo a proposta oficial, deve acontecer da seguinte forma:

“A produção de discursos produzida, manifesta-se lingüisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência.” (MEC, 1998, p. 21)

Conforme sabemos, e o trecho do PCN nos relembra, toda produção de discurso deve manifestar-se pelo texto, sendo produto da atividade oral ou escrita. Partindo desses pressupostos, na questão 9 (*Como você trabalha o ensino de produção textual em sala de aula?*), pedimos que os professores descrevessem suas práticas de leitura e produção de texto. As respostas foram:

Quadro 15 – respostas dos professores à questão 9

Informantes	Respostas
1	<i>Procuo organizar atividades de pré-leitura, para proporcionar elementos para o conteúdo do que vai ser escrito, pois uma boa produção transcende o meramente lingüístico; é preciso saber sobre o que se escreve .Além disso, evito simplesmente “dar um tema para a redação”, providencio discussões anteriores, intertextualidades, até mesmo aula expositiva sobre as características do(s) gênero(s) com o(s) qual (is) trabalharemos.</i>
2	<i>Eu não estou em sala de aula né, eu trabalho ...</i>
3	<i>Eu atuo com projetos de trabalho temático. Esses projetos elegem um gênero central a ser estudado, mas faço relações com outros gêneros e entre seqüências textuais também. .</i>
4	<i>Eu procuro sempre escolher um gênero textual, assim, interesse da necessidade da idade dos alunos,, aí sempre antes de iniciar eu procuro ver o que eles já sabem sobre o tema que nós vamos trabalhar...</i>
5	<i>Todo trabalho de produção textual, pelo menos grande parte deste trabalho, ele é realizado em cima da realidade, a partir da realidade do aluno. Nós trabalhamos muito com textos que tragam a realidade de mundo pra sala de aula...</i>
6	<i>Tem um livro didático que este ano eu estava dando na 8. série, e aí eu percebi que a linha assim de pensamento do texto, ele pega muito jornal e revista, fundamentalmente muita reflexão sobre revistas...</i>

Entre os informantes, 4 (quatro) afirmaram trabalhar com gêneros diversos no processo de leitura e produção textual. Valem-se para isso de atividades organizadas com pré-leituras do gênero escolhido. Trabalham geralmente com textos de interesse dos alunos e os quais têm necessidade de conhecer, considerando a idade deles e a realidade social em que estão inseridos. A fala do informante 1, nesse sentido, pode ser destacada:

(...) evito simplesmente “dar um tema para a redação”, providencio discussões anteriores, intertextualidades, até mesmo aula expositiva sobre as características do(s) gênero(s) com o(s) qual (is) trabalharemos. (Inf. 1)

O nosso esforço aqui se volta à compreensão das táticas de ensino influenciada pelos Parâmetros e a forma como o professor se apropriou do conhecimento adquirido com a leitura do documento oficial, assim como a maneira de ensinar isso aos seus alunos.

Tomando a idéia de uma prática voltada ao ensino de leitura e produção de textos com base em gêneros diversos, conforme vimos na falas dos informantes 1, 3, 4 e 5 e conforme proposto pelos PCN, pedimos, então, aos professores que explicassem - na questão 10 - qual era a diferença entre gênero e seqüência textual (*Uma das propostas desse documento para o ensino de leitura e produção de textos escritos é que se trabalhe com seqüências textuais e diversos gêneros. Você conseguiria definir qual a diferença entre gênero textual e seqüência textual?*). As respostas foram as seguintes:

Quadro 16 – respostas dos professores à questão 10

Informantes	Respostas
1	<p><i>Os PCN não explicam muito bem isso, somente definem gênero e suas subdivisões, de um modo pouco elucidativo.</i></p> <p><i>Pelo que eu já li (e não é meu foco de estudo), gênero é a forma de organização de um texto; ele é constituído historicamente, depende das intenções dos interlocutores e do contexto de produção. Assim, posso dizer que uma palestra é um gênero, bem como uma carta comercial, um bilhete, uma conversa telefônica também.</i></p> <p><i>Todo gênero se divide em estilo, conteúdo temático e estrutura. Gênero não é o mesmo que tipologia, pois ela está inserida no conceito de gênero, que é mais amplo. A seqüência textual tem a ver com isso, ela vai caracterizar o gênero internamente como uma narrativa, uma descrição, uma argumentação....</i></p>
2	<p><i>Eu não tou lembrada. Pra mim seqüência textual é seqüência de texto, por exemplo, se eu vou trabalhar a crônica com o aluno, se eu vou trabalhar a crônica com o aluno, então eu vou fazer isso dentro de uma seqüência, eu chamo de seqüência didática né?- Seqüência didática.</i></p>
3	<p><i>Gênero textual está associado à prática sócio-discursiva, ou seja, relacionam-se com a situação comunicativa, suas finalidades e aos “papéis sociais” que o sujeito comunicativo tem em seus espaços sociais. Seqüência textual relaciona-se com aspectos estruturais do texto.</i></p>
4	<p><i>Olha, gêneros textuais, pra mim, são diversos tipos de textos usados para o ensino da língua portuguesa, que permitem o uso prático dessa língua em diversas situações comunicativas, entrevistas, cartas, histórias em quadrinhos, passa a utilizar aquilo, a Gramática em situações que realmente existem, se torna ... todo aquele ensino na parte prática. Agora seqüência textual... através dos PCNs, mas pelo contexto, eu imagino, que seja assim, a aprendizagem ela é feita através de diversos gêneros textuais, e pra você ensinar dentro desses gêneros, você precisa seguir uma certa seqüência ...</i></p>

	<i>R – Fim, né da nossa entrevista eu te agradeço, ... (entrevistador)</i>
5	<i>- Não, eu não consigo diferenciar... esses dois trâmites...</i>
6	<i>Bom, pra mim gênero textual é por exemplo, uma poesia, uma carta, um e-mail, são gêneros bem diferentes, e a seqüência textual é o desenvolvimento que ... uma dissertação, por exemplo, ela tem uma seqüência (conversas paralelas)</i>

Os dados revelam que os Inf. 2 e 5 não conseguiram definir e distinguir gênero de seqüência textual; que o 4 e o 6 tentaram definir o conceito de gênero, mas se mostraram confusos com relação à definição de seqüência textual e que, por fim, apenas os Inf. 1 e 3 definiram gênero e seqüência textual de maneira coerente, mostrando conhecimento teórico sobre o assunto:

Todo gênero se divide em estilo, conteúdo temático e estrutura. Gênero não é o mesmo que tipologia, pois ela está inserida no conceito de gênero, que é mais amplo. A seqüência textual tem a ver com isso, ela vai caracterizar o gênero internamente como uma narrativa, uma descrição, uma argumentação.... (Inf. 1)

Gênero textual está associado à prática sócio-discursiva, ou seja, relacionam-se com a situação comunicativa, suas finalidades e aos “papéis sociais” que o sujeito comunicativo tem em seus espaços sociais. Seqüência textual relaciona-se com aspectos estruturais do texto. (Inf. 3)

Quando o informante 1 define gênero pelo *estilo, conteúdo temático e estrutura* se aproxima do conceitos bakhtinianos. Como evidenciamos, no capítulo três, a proposta dos PCN adotou os conceitos de Bakhtin para um trabalho com gêneros, pois o documento faz referência praticamente literal quando cita que “*gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciado*”, caracterizados pelo “*estilo, conteúdo temático e construção composicional*”. Essa indicação abre perspectivas para o tratamento da linguagem como ação social, pois deixa evidente a necessidade de desenvolvimento de práticas sócio-interacionais com os alunos de modo a instrumentalizá-los para os usos da linguagem em seu meio social (Bonini, 2001).

Segundo relatado, portanto, de maneira geral, exceto no caso dos Inf. 1 e 3, os professores mostraram-se confusos com essa terminologia e, conseqüentemente, com essa teoria; revelaram, portanto, não domínio desses conceitos, tão fundamentais nos PCN. Na fala, por exemplo, do Inf. 4, o conceito de gênero está associado ao de tipo textual:

Olha, gêneros textuais, pra mim, são diversos tipos de textos usados para o ensino da língua portuguesa, que permitem o uso prático dessa língua em diversas situações comunicativas. (inf.4)

A expressão *tipo de texto*, muitas vezes, é usada em sala de aula e mesmo nos livros didáticos de forma equivocada, ou seja, designando um gênero:

Em geral, a expressão “tipo de texto”, muito usada nos livros didáticos e no nosso dia-a-dia, é equivocadamente empregada e não designa um tipo, mas sim um gênero de texto. Quando alguém diz, por exemplo, “a carta pessoal é um tipo de texto informal”, ele não está empregando o termo “tipo de texto” de maneira correta e deveria evitar essa forma de falar. (Marcuschi, 2002, p. 25).

Por meio da observação das respostas nas entrevistas, constatamos que, evidentemente, para o professor desenvolver um trabalho com gênero, em primeiro lugar, deve saber discernir seqüência textual de gênero, para, então, utilizar satisfatoriamente a proposta dos PCN em seu planejamento e na sala de aula.

É contraditório o profissional de ensino dizer que se utiliza da proposta oficial em seu planejamento, conforme vimos nas respostas da questão 7, se não consegue apontar sequer as diferenças entre gênero e seqüência textual. Isso é bastante problemático e entendemos que compromete o trabalho didático, a prática em sala de aula.

Apenas a leitura do documento, como defendemos, não leva o professor a ser capaz de apreender os conceitos necessários, porque tais conceitos não são muito desenvolvidos no documento. Inclusive, a proposta toda é basicamente bakhtiniana. Mas, não devemos esquecer, como vimos no

capítulo dois, que os estudos hoje sobre gêneros englobam três tendências: *Escola de Genebra*; *Escola de Sidney*; *Estudos norte-americanos*. Para o professor, seria fundamental conhecer também esses estudos sobre gêneros.

Também é importante o registro de que a confusão revelada nas falas que acabamos de citar se estende a outros momentos, como, por exemplo, quando os informantes confundem *seqüência textual* com *seqüência didática*. É o que ocorre nas seguintes falas, como é possível perceber claramente:

Pra mim seqüência textual é seqüência de texto, por exemplo, se eu vou trabalhar a crônica com o aluno, se eu vou trabalhar a crônica com o aluno, então eu vou fazer isso dentro de uma seqüência, eu chamo de seqüência didática né? (Inf. 2)

Agora seqüência textual... através dos PCNs, mas pelo contexto, eu imagino, que seja assim, a aprendizagem ela é feita através de diversos gêneros textuais, e pra você ensinar dentro desses gêneros, você precisa seguir uma certa seqüência ... (Inf. 4)

Não, eu não consigo diferenciar... esses dois trâmites... (Inf. 5)

... e a seqüência textual é o desenvolvimento que ... uma dissertação, por exemplo, ela tem uma seqüência (conversas paralelas). (Inf. 6)

Essa confusão caracteriza outro ponto de contradição nas falas dos informantes, entre a prática da proposta com relação aos planejamentos. Como o profissional de ensino pode utilizar a proposta oficial se não consegue diferenciar *seqüência textual* de *sequencia didática*? Isso nos mostra que existem grandes lacunas com relação ao conhecimento do professor e a aplicação efetiva em sala de aula.

Ao trazer para o debate as respostas dos professores sobre os conceitos de gênero, *seqüência textual* e *seqüência didática*, procuramos verificar se e como os informantes os compreendem. Como a maioria se mostrou confuso

na explicitação da definição, entendemos que esse fato compromete o trabalho pedagógico, as suas práticas de ensino.

Considerando, então, que os conceitos propostos nos PCN, com base na leitura e produção textual, envolvem o ensino de diversos gêneros de textos, e esse fato é considerado um avanço nas práticas pedagógicas, deixamos para o final da nossa análise os dados coletados, na questão 8 (*O que mudou na sua prática e no seu trabalho com os alunos (as) a partir da utilização dos PCN?*).

Assim procedemos por entendermos que se trata de uma questão que reflete todas as outras, uma vez que nos permite verificar se a prática de ensino foi transformada. Obtivemos, então, os seguintes dados:

Quadro 17 – respostas dos professores à questão 8

Informantes	Respostas
1	<i>Ao contrário do que esta pergunta pressupõe, os PCN não são para mim um divisor de águas. Ao longo da minha vida eu venho me transformando como professora, cada vez mais aprendendo com o que leio, e me afastando do trabalho com metalinguagem pura e com gramática prescritiva. Dentre as várias vozes presentes em minha prática, os PCN são apenas mais uma, e não a mais importante.</i>
2	<i>Olha, aí, não digo que tenha mudado, a mudança ocorre assim, a gente teve mais segurança, no que fazia, porque muitas coisas a maioria já fazia, então você sente mais seguro quando você sabe que está fazendo correto e tem outras coisas que você passa a usar, né...</i>
3	<i>Bem, eu comecei a lecionar antes de terminar a faculdade. Quando penso nas minhas primeiras aulas e nos alunos, sinto até vergonha. O referencial que eu tinha eram os meus antigos professores de Português, que sempre basearam suas aulas em decorar regras. Recordo-me que na 7ª ou 8ª séries que apresentei um seminário sobre as regras de utilização da vírgula! Então, da mesma forma, eu agia, forçando meus alunos a decorarem as conjugações verbais, sem nenhum trabalho de análise de textos e produção. Infelizmente, nas escolas onde lecionam, meus colegas continuam a ter essa prática, inclusive os mais novos.</i>
4	<i>Olha, eu sempre trabalhei com os PCN, porque quando eu me formei eu já aprendi na faculdade, eu já tive contato, então eu sempre apliquei, pra mim eu acho que foi muito mais fácil ensinar, porque é</i>

	<i>da maneira como eu aprendi, é bem mais prático, e acredito que pros alunos também. facilitou o interesse dos alunos, a partir do momento que eles viram onde eles podem aplicar aquela Gramática, aonde eles podem... eles se tornaram mais interessados.</i>
5	<i>Eu acho que como na época que os parâmetros foram lançados, eu era novo, digamos assim na rede, eu tive a sorte dos professores que eu tive no curso de graduação, terem uma visão um pouco mais moderna pra época, então eu cheguei dentro da sala de aula, com uma visão um pouco mais condizente com o que dizia os parâmetros, então, na época os parâmetros serviram pra poder organizar um pouquinho o meu trabalho, e também pra me dar suporte teórico de algumas coisas que os meus professores na universidade achavam que era adequado e que eu passei a achar adequado também.</i>
6	<i>Teve os jeitos anteriores que eu dei ... que eu estava fazendo, que você mistura tudo isso, nessa prática, .. com o que eu acabei de falar, porque eu estou tentando pegar o universo do aluno, a minha preocupação é fazer com que eles entendam porque que eles têm que ler Machado de Assis, lá no ensino médio, não é por obrigação, mas porque assim, em língua portuguesa, é um grande expoente que conseguiram definir uma sociedade, e ensinar toda uma concepção de mundo pras pessoas, isso é muito rico, ...</i>

Nessa última parte de análise de dados, percebemos que os informantes expressam uma preocupação constante em direcionar suas aulas considerando a proposta oficial. Os informantes 1, 2, 3 e 5 afirmam que a mudança ocorre quando o professor inclui não só a proposta oficial em sua prática pedagógica, mas também outras leituras que direcionem seu trabalho para um ensino voltado às práticas de leitura e produção textual, conforme evidenciam os relatos abaixo:

(...) os PCN não são para mim um divisor de águas. Ao longo da minha vida eu veio me transformando como professora, cada vez mais aprendendo com o que leio, e me afastando do trabalho com metalinguagem pura e com gramática prescritiva. (Inf. 1)

Olha, aí, não digo que tenha mudado, a mudança ocorre assim, a gente teve mais segurança, no que fazia, porque muitas coisas a maioria já fazia, então você sente mais seguro quando você sabe que está fazendo correto (...) (Inf. 2)

Quando penso nas minhas primeiras aulas e nos alunos, sinto até vergonha. O referencial que eu tinha eram os meus antigos professores de Português, que sempre basearam suas aulas em decorar regras. (Inf. 3)

Eu acho que como na época que os parâmetros foram lançados, eu era novo, digamos assim na rede, eu tive a sorte dos professores que eu tive no curso de graduação, terem uma visão um pouco mais moderna pra época (...) (Inf. 5)

Embora seja impossível afirmar com segurança se a prática efetiva dos professores mudou – o que exigiria outros instrumentos, como observação em sala de aula e acesso aos trabalhos desenvolvidos pelos alunos -, é possível verificar, nas respostas, indícios de que o trabalho em sala de aula não está voltado única e exclusivamente ao ensino puro da gramática normativa.

Se, por um lado, não podemos afirmar que a prática pedagógica mudou, por outro, podemos dizer que os PCN inauguraram um debate sobre possíveis mudanças no ensino de língua. Esse debate permitiu ao professor refletir sobre essas mudanças para poder organizar mais suas aulas.

Vale ressaltar que mudanças não acontecem de uma ora pra outra e que as mudanças teóricas precisam ser vividas de fato também na prática. A ênfase não é somente no conteúdo a ser ensinado, mas no desenvolvimento das potencialidades do aluno dentro de uma visão sócio-interacionista de linguagem.

As respostas revelam, de fato, uma preocupação dos professores em desenvolver uma prática pedagógica mais voltada ao ensino de leitura e da produção textual e levar para a sala de aula situações reais do uso da língua. Mas também verificamos que há aqueles que estão presos ao ensino normativo e, ao contrário do que poderíamos supor, não são apenas os com mais tempo no magistério. Incluem-se também os que se formaram há pouco tempo, conforme a Inf. 3 revela acontecer na escola em que atua:

(...) então, da mesma forma, eu agia, forçando meus alunos a decorarem as conjugações verbais, sem nenhum trabalho de análise de textos e produção. Infelizmente, nas escolas onde lecionam, meus colegas continuam a ter essa prática, inclusive os mais novos. (Inf. 3)

Está evidente que os PCN, portanto, iniciaram um debate e ao menos desencadearam uma preocupação a respeito das questões teóricas aqui colocadas. E, ainda que tudo se resuma, neste momento, apenas ao debate, não podemos deixar de dar relevo ao fato, uma vez que esse debate nunca antes tinha acontecido e ele levou para o domínio pedagógico o interacionismo sociodiscursivo e as teorias baktinianas.

Para um trabalho efetivo, baseando-se em gêneros e seqüências textuais, no entanto, o professor necessita de capacitação contínua e outras leituras sobre o assunto, para que o trabalho didático não seja comprometido e caia novamente no modelo tradicional e em seu formalismo dominante.

É importante darmos destaque a capacitação do professor, pois, ao longo da nossa análise, esse fato fez a diferença entre as informações coletadas. Evidenciamos que os informantes sindicalizados, assim como os com mestrado e doutorado dominam mais os conceitos teóricos apontados pelos PCN com relação ao ensino de leitura e produção textual.

A possibilidade hoje de se fazer mestrado e doutorado entre os professores da rede estadual aumentou devido ao programa de bolsas da SEE. Hoje, essa oportunidade abre perspectiva para que haja uma mudança real no ensino de LP aqui no estado, como é o meu caso específico e de meus colegas aqui na PUC.

CONCLUSÃO

Apresentar, ainda que brevemente, a história da Educação, considerando o contexto mais amplo da história geral, para tratar do ensino de Língua Portuguesa e dos próprios PCN, revelou-se importante nesta pesquisa, pois a partir daí foi possível estabelecer uma relação entre as crises educacionais e as da própria sociedade, assim como tornou mais clara a razão da criação desse documento. Não poderia ser diferente, uma vez que as questões educacionais estão entrelaçadas com as relações estabelecidas pelos homens na produção de sua existência.

Consideramos, de fato, que analisar a Educação como um fenômeno neutro seria um grande equívoco, pois ela sofre os efeitos da ideologia dominante, além de que os estudos a ela relacionados enfrentam as mesmas dificuldades que a história geral, e até mais porque os estudos específicos no campo da pedagogia começaram apenas num passado recente.

Ao focalizarmos o ensino de Língua Portuguesa na proposta dos PCN, evidenciamos que suas orientações refletem uma linha pedagógica que se diferencia de outros documentos ou iniciativas anteriores, pois aborda um ensino voltado à leitura e produção textual com base em gêneros discursivos diversos. Com uma base teórica bakhtiniana e inserido no quadro do interacionismo sociodiscursivo para a prática de escuta, leitura e produção de textos – orais e escritos –, os PCN efetivamente abrem perspectivas para o tratamento da linguagem como ação social na escola.

Nossas reflexões iniciais nesta pesquisa sobre as mudanças teóricas havidas no âmbito do ensino da Língua Portuguesa apontaram para o fato que, nas duas últimas décadas do século XX e nos primeiros anos do século XXI, teorias como a sócio-interacionista vygotskiana de aprendizagem, as de letramento e as de textos/discursos passaram a influenciar tal ensino, propiciando reflexões necessárias para a ocorrência de transformações que

visam ao aprimoramento do ensino. Os PCN se constituem como um resultado desse movimento.

Considerar que os PCN (1998) de Língua Portuguesa, terceiro e quarto ciclos, são efetivamente inovadores para o ensino de língua, uma vez que rompem as barreiras do ensino tradicional ao tomarem o texto como unidade básica de ensino; a linguagem como atividade discursiva e a noção gramatical como necessariamente baseada no conhecimento que o falante tem de sua língua.

Assim, os PCN, ao trazerem para o debate a abrangência do interacionismo sócio-discursivo, inauguram uma perspectiva diferente para o ensino. Além de oferecerem subsídios para a formulação de propostas de trabalho para o professor, também se tornaram referência para a publicação de livros didáticos que, em casos específicos, podem servir de orientação para a atividade pedagógica, desempenhando um papel importante na atividade do professor, auxiliando no planejamento, organização e regulamentação de seu trabalho, ao definir tarefas e objetivos a serem atingidos e as condições materiais para realização.

Precisamos, porém, lembrar que os livros didáticos ainda trazem muita inconsistência na abordagem de gêneros, de modo que é preciso, de maneira bastante crítica, observar que uma simples inovação teórica - como sugerem os Parâmetros - não é suficiente para garantir melhorias no trato da Língua Portuguesa em sala de aula. Não se pode simplesmente substituir uma terminologia por outra completamente nova sem qualquer explicação mínima e suficiente de seu uso, em especial para os professores, que serão os agentes das transformações e cujo perfil, no Brasil, denota a necessidade de educação continuada sistematicamente.

Consideramos, valendo-nos das ponderações de Marcuschi (2004), e retomando os resultados das análises realizadas das entrevistas concedidas

pelos professores, que esse é o ponto nevrálgico: é necessário formar professores na perspectiva das novas exigências da sociedade atual e definir linhas gerais dos temas centrais que tal formação deve contemplar, ainda que seja uma tarefa complexa identificar os conceitos lingüísticos-chave para o ensino e dar um contorno teórico mais razoável e acessível aos seus usuários.

Desse modo, dando continuidade à articulação desse problema com os dados da nossa pesquisa qualitativa, vale ressaltar que, em virtude da falta de suporte dos órgãos competentes e da falta de uma capacitação efetiva que levasse o professor a uma discussão efetiva sobre a proposta do documento, justifica-se o fato de os professores terem recebido os Parâmetros como um documento cuja compreensão é bastante difícil e que foi imposto e apresentado sem o devido cuidado pelas autoridades no campo educacional.

Para os profissionais de ensino, muitas das sugestões propostas nos PCN precisam ser revistas e melhor conceituadas, a fim de realmente orientarem com que princípios teóricos os professores devem atuar em sala de aula, visto que muitos profissionais não tiveram contato em sua formação com tais conceitos, já que o lançamento do documento se deu há apenas dez anos, que é um curto espaço de tempo para a efetivação de mudanças tão significativas.

Ficaram evidenciadas também, na análise dos dados, diferentes visões e conhecimento teórico dos informantes, de acordo com sua atuação – se sindicalistas ou não -, e conforme sua formação – se mestres e doutores ou não. Assim, destacam-se, por exemplo, visões mais politizadas ou posições mais bem sedimentadas sobre o ensino e a divulgação do documento. Entre eles, um afirma que a festa de lançamento do documento foi mais importante que o próprio estudo do documento.

Com relação ao que problematizamos ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, e que tem sido objeto de preocupações constantes no ensino, está a mudança efetiva ou não da prática pedagógica. Embora seja impossível afirmar com segurança que a prática dos professores mudou, é possível inferir, ao menos em relação ao grupo de professores informantes neste estudo, que há, pelo menos, uma preocupação, um movimento e um esforço constante em não manter o ensino nos moldes tradicionais.

É preciso lembrar, todavia, que os professores se mostraram confusos no momento de definir e diferenciar gênero de seqüência textual. Muitas vezes, gênero é equivocadamente entendido como tipo textual, assim como ocorre ainda confusão entre os conceitos de seqüência textual e seqüência didática, como mostramos neste estudo, em que também tratamos dos trabalhos de autores importantes que já alertavam para o uso indevido de tais termos, seja pelos professores, seja nos livros didáticos.

Em vista desse cenário é que retomamos, mais uma vez, a necessidade do aprimoramento constante do profissional no intuito de ampliar seu conhecimento acerca do tema, viabilizando, no espaço público escolar, as mudanças necessárias para a formação plena do cidadão, de acordo com o objetivo maior estabelecido nos PCN para o ensino.

Neste estudo, tratamos da proposta dos PCN para o ensino de Língua Portuguesa numa abordagem de gêneros, focando a visão que o professor tem do documento, do processo de sua apresentação e da tentativa de sua implementação. Foi importante, por isso, verificar o que declaram a respeito do uso dos princípios teóricos nele explicitados, em sala de aula, e se e como compreendem noções teóricas fundantes nele expressas, uma vez que a prática pedagógica nos moldes do que preconizam os PCN depende fundamentalmente – embora não só – da apreensão efetiva dos conceitos pelos docentes.

Esperamos ter conseguido contribuir para mostrar que se trata de um cenário de extrema complexidade. Entendemos que toda a discussão sobre a aplicação da abordagem de gêneros no ensino – seja considerando a visão do professor ou a visão de outros atores envolvidos nesse âmbito - foi, é e continuará sendo foco de um debate enriquecedor, que vai alimentar as práticas pedagógicas do ensino de Língua Portuguesa em nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M. L. A. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 2004.

BENTES, Anna Christina. Lingüística textual. In. MUSSALIN, Fernanda (org.). *Introdução à lingüística*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 247

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ernestina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos-metodológicos. In. MACHADO, D. A. e MARCUSCHI, L. A. (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BIASI-RODRIGUES, B. *Tratamento dos gêneros textuais na escola*. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2003. CD-ROM.

_____. Diferentes abordagens teóricas sobre gêneros textuais e suas aplicações para o ensino. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães 7 BRITO, Mariza Angélica Paiva (org.). *Gêneros textuais e referência*. Fortaleza: Protexoto, 2001. CD-ROM.

BONINI, A. A noção de seqüência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER, J. L., BONINI, A. e MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros, teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BONINI, A. Ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teóricas e metodológicas. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, (37): 7-23, Jan./Jun. 2001.

BRANDÃO, H. N. Texto, gênero do discurso e ensino. In: BRANDÃO, H. N. (coord.) *Gêneros do discurso na escola*. São Paulo: Cortez, 2000.

MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, MEC/SEF. 1998.

BRONCKART, J. P. e MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R.(org.). *O ensino como trabalho – uma abordagem discursiva*. Cidade: Editora, 2004.

_____. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad.: A. R. Machado. São Paulo: EDUC, 1999.

CATUNDA, E. L. *A perspectiva funcional da seqüência narrativa como organizadora do processo jurídico*. Fortaleza: UFC, 2004.

CORREIA, A. P. de J. *Letramento, alfabetização e trabalho do professor representados nos PCNs*. Dissertação de Mestrado do Programa de Língua Portuguesa. São Paulo: PUC, 2007.

FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*. Revista de Ciências da Educação, v. 24 nº 82, abril, 2003.

FAITA, D & MACHADO, A. R. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho – uma abordagem discursiva*. Londrina, Eduel/Fapesp, 2004.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKELL, G. e BAUER, M. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2004.

GUIMARÃES, A. M. de M. Reflexões sobre propostas de didatização de gênero. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2005, p. 56-60.

HUBNER, Maria Marta. *Guia para elaboração de monografias e projetos de dissertação de mestrado e doutorado*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning/Mackenzie, 2002.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MARCUSCHI, L. A. Perspectivas no ensino de Língua Portuguesa nas trilhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In BASTOS, N. B. (org.). *Língua portuguesa em calidoscópio*. Cidade: Editora, 2004.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MEC. *Lei 9394/1996 - art. 5º*. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 15/01/2007.

MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 15/01/2007.

Constituição da República Federativa do Brasil. *Constituição de 1988 - art. 208*. Disponível em www.senado.gov.br. Acesso em 15/01/2007.

MEURER, J. L., BONINI, A. e MOTTA-ROTH, D. (org.) *Gêneros; teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

RODRIGUES, B. B. *Tratamento dos gêneros textuais na escola, fascículo publicado pela Universidade Aberta do Nordeste: formação continuada de professores da rede pública*. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2003, p. 114-127.

RODRIGUES, André Figueiredo. *Como elaborar referência bibliográfica*. São Paulo: Humanitas, 2007.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L., BONINI, A. e MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros, teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SANTOS, Sandoval Nonato Gomes. Modos de emergência do conceito de gênero no domínio da normatização legal do ensino de língua portuguesa. *Cadernos de estudos lingüísticos*. Campinas: Unicamp, 2002.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

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

SOARES, M. B. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. In: BASTOS, N. B. (org.). *Língua portuguesa: história, perspectiva, ensino*. São Paulo: PUC, 1998.

SWALES, J. M. *Genre analysis: english in academic and research settings*. New York: Cambridge University Press, 1990.

SZYMANSKI, H., ALMEIDA, L.R. e PRANDINI, R. C. A. R. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano, 2002.

ANEXOS



Questionário piloto

Nome
Idade:
Escola onde leciona:
Séries em que trabalha:
Formação Profissional:
Graduação:
Pós-graduação:
Tempo de atuação no magistério:

1) Você já leu os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) de Língua Portuguesa, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental ?

() Sim.

() Não.

Se não, assinale qual o motivo abaixo:

() falta de acesso a esse documento.

() falta de interesse nessa leitura.

outro_____

2) Você utiliza a proposta desse documento em seu planejamento de aulas?

() Sim.

() Não.

3) Você considera a proposta desse documento um avanço no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa?

() Sim.

() Não.

4) Como você trabalha o ensino de produção textual em sala de aula ?

- 5) Uma das propostas desse documento para o ensino de leitura e produção de textos escritos é que se trabalhe com seqüências textuais e diversos gêneros. Você conseguiria definir qual a diferença entre gênero textual e seqüência?

Entrevista

Caro colega, professor:

Esta entrevista é um procedimento metodológico que muito me ajudará na pesquisa sobre o ensino de Língua Portuguesa, que venho desenvolvendo no programa de Pós-graduação, nível Mestrado, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Os dados colhidos, com a finalidade de análise científica, têm como objetivo principal conhecer como os professores de língua estão concebendo as novas propostas e teorias contidas no documento oficial PCN (1998) e inventariar um número de professores que atualmente vem efetivamente trabalhando com essa proposta em sala de aula, principalmente, no que diz respeito ao ensino dos gêneros textuais.

Se você permitir, a entrevista será gravada. Na escrita do trabalho seu nome jamais será divulgado. Se desejar poderá ser utilizado um nome fictício preservando, assim, a sua identidade, bem como a do estabelecimento em que leciona. Peço-lhe que todas as respostas sejam sinceras e, se possível, bem desenvolvidas. Sinta-se à vontade para expressar suas opiniões.

Todas as informações são de uso exclusivo para essa pesquisa acadêmica.

Agradeço sua colaboração e coloco-me à inteira disposição para quaisquer esclarecimentos.

Muito obrigado.

Rosimeire Boschesi Teixeira
Mestranda da PUC-SP

(assinatura do entrevistado)

Parte A - Identificação e formação profissional

Nome:
Escola onde leciona:
Séries em que trabalha:
Formação Profissional:
Graduação:
Curso:
Instituição:
Ano de formação:
Pós-graduação:
Curso:
Instituição:
Ano de formação:
Atuação no magistério:

Parte B - Questionário relacionado aos PCN (1998)

(1) Você já leu os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) de Língua Portuguesa, terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental? O que você pensa sobre eles?

(2) Como os PCN chegaram até você?

(3) Houve alguma preparação para o trabalho com os PCN na sua escola? Conte como foi feita essa preparação?

(4) Houve algum curso de capacitação da Secretaria da Educação (na diretoria de ensino ou em outro local) que teve como foco o papel dos PCN?

(5) Afinal, os PCN cumprem ou não a função para a melhoria do ensino?

- (6) Você considera a proposta desse documento um avanço no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa?
- (7) Você utiliza a proposta desse documento em seu planejamento de aulas?
- (8) O que mudou na sua prática e no seu trabalho com os alunos(as) a partir da utilização dos PCN?
- (9) Como você trabalha o ensino de produção textual em sala de aula?
- (10) Uma das propostas desse documento para o ensino de leitura e produção de textos escritos é que se trabalhe com seqüências textuais e diversos gêneros. Você conseguiria definir qual a diferença entre gênero textual e seqüência textual?

Questão 1

Você já leu os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental? O que você pensa sobre eles?

Informantes	
1	<i>Sim, eu considero os PCN bem fundamentados teoricamente, mas eles têm uma linguagem recheada de conceitos que são explicados de maneira muito superficial, o que torna a leitura densa para quem não os domina.</i>
2	<i>Eu li há muito tempo já na verdade, então se eu dizer que eu vou lembrar as especificidades desses itens, é difícil, mas os parâmetros como um todo, eles são muito bons, é um direcionamento pro professor, pra não ficar aquela coisa solta, cada um faz uma coisa, trabalha de um jeito, e o parâmetro ele veio dar uma luz pra nós, né.</i>
3	<i>Sim, acredito que seja um avanço, visto que possibilita a mudança de paradigmas de ensino de Língua Portuguesa na escola, voltado para a análise do texto e dos discursos, mesmo que nele haja alguns problemas, para mim de caráter ideológico.</i>
4	<i>Sim, eu penso que os PCN veio pra mudar completamente a prática de ensino da Língua Portuguesa.</i>
5	<i>Já, já li.</i>
6	<i>Nossa, e já li várias vezes, porque eu tive que fazer os concursos, eu tive que assim dar umas aulas, então, a gente quer saber o que está inserido nessa história.</i>

Questão 2

Como os PCN chegaram até você?

Informantes	Citações
1	<i>Eu conheci os PCN quando ainda era PEBI e trabalhava com alfabetização. Foi a coordenadora da minha escola que trouxe como um documento que a delegacia de ensino “mandou” a gente aplicar, porque o Governo “queria assim”.</i>
2	<i>Nós fizemos um estudo na escola, porque chegaram o material, as escolas receberam e os diretores passaram pra nós.</i>
3	<i>Os PCN foram lançados em 1998, exatamente o ano em que terminei a graduação. Então, na disciplina de Prática de Ensino de Português, foi solicitado que nós analisássemos a proposta, preparássemos planos de aulas com base nos PCN.</i>

4	<i>A primeira vez que eu tive contato foi na faculdade e logo em seguida eu já fui dar aula na onde eu também tive contato com o PCN.</i>
5	<i>Quando eles foram lançados em 98, eles chegaram na escola num pacote, num pacote simples, e o cadastro dos professores recebeu os volumes e quem teve vontade de ler, leu, e quem não teve vontade de ler jogou dentro do armário e nada foi feito.</i>
6	<i>Na faculdade eu já estudei os PCNs, porque eu me formei em 99 então não tinha, não era uma coisa que assim, era fora do comum.</i>

Questão 3

Houve alguma preparação para o trabalho com os PCNs na sua escola? Conte como foi feita essa preparação?

Informantes	Citações
1	A preparação, se posso chamar assim, foi essa, prescritiva.
2	Na ocasião eu estava numa escola quando começaram as HTPCs, né inclusive não só o coordenador, mas a própria diretora ela trabalhava muito com a gente, fazia leitura dos PCNs, dava tarefa, foi muito, pra mim foi assim foi muito bom.
3	Quanto à escola, não houve nenhuma preparação.
4	Sim. Algumas vezes ... era discutidas diversas práticas propostas no PCN, inclusive uma vez, deram o PCN pra cada professor da disciplina específica, eles deram o PCN, então, entre os professores já foi discutido algum assunto dentro da proposta de PCN.
5	Não teve preparo nenhum, nem na escola, nem por parte da diretoria de ensino, nem por parte da Secretaria de Educação, foi feito um lançamento formal que nós recebemos uma cópia de um folheto onde era enfatizada muito mais a festa de lançamento do documento, do que o estudo do documento do Município.
6	De forma direta não, até porque eu comecei a dar aula em 99 e aí assim, eu trabalhei em várias escolas diferentes, aí, tinha assim um esclarecimento, o HTPC que falava sobre PCN, tinha um encontro na oficina pedagógica que falava sobre PCN, mas não era assim algo sistematizado que realmente assim aprofundasse, falava assim, olha, os parâmetros servem pra isso, isso, isso, e vocês podem estudar mais para poder articular suas aulas.

Questão 4

Houve algum curso de capacitação da Secretaria da Educação (na diretoria de ensino ou em outro local) que teve como foco o papel dos PCN?

Informantes	Citações
1	<i>Não que eu tenha tomado conhecimento, mas os cursos de capacitação sempre citavam os PCN e as teorias que o embasam, mas sem aprofundamento nenhum.</i>
2	<i>Teve, eu mesmo participei daquele PEC de 98 que o foco era o PCN né, o foco central, ele estava engajado dentro das propostas curriculares. De lá pra cá acho que tudo o que é feito tem como base os PCNs.</i>
3	<i>Não que eu tenha participado, mas acredito que não houve mesmo. Em 2003, a Apeoesp-Subsede Itaquera organizou um Grupo de Estudos Preparatório para o Concurso da Rede Estadual de Ensino. Ao abordarmos os PCN, tanto a sua introdução, quanto os volumes correspondentes às diferentes disciplinas, a maioria dos professores e professoras não conheciam a proposta e mostravam-se resistentes ao apresentado.</i>
4	<i>Sim, esse ano mesmo eu fiz um curso na Diretoria de Ensino Leste I, especificamente sobre o PCN na Língua Portuguesa, de como aplicar, práticas, foi feito esse ano mesmo.</i>
5	<i>Não teve preparo nenhum, nem na escola, nem por parte da diretoria de ensino, nem por parte da Secretaria de Educação, foi feito um lançamento formal que nós recebemos uma cópia de um folheto onde era enfatizada muito mais a festa de lançamento do documento, do que o estudo do documento do Município.</i>
6	<i>Bom, eu fiz o curso de inglês, que é bolsa, e aí tinha lá bastante coisa sobre o PCN.</i>

Questão 5

Afinal, os PCNs cumprem ou não a função para a melhoria do ensino?

Informantes	citações
1	<i>Da maneira como eles são usados, não. Na verdade, pouco vejo os PCN em ação, seja numa reunião pedagógica, seja na sala de aula.</i>
2	<i>Cumprem. Na minha opinião quando são bem entendidos, bem interpretados, bem trabalhados, eles cumprem, foram muito bem elaborados.</i>
3	<i>Os PCN colaboraram com o avanço do debate de Língua Portuguesa. Ainda na época da faculdade, Língua e Liberdade de Celso Pedro Luft, considerado polêmico e avançado, era o questionamento sobre ensinar ou não gramática na escola, o que há mais de dez anos depois está ultrapassado, pois se considera que o centro do debate não é esse, mas qual seria o ponto de partida para</i>

	<i>o ensino de Língua Portuguesa.</i>
4	<i>Eu acho que sim, ... não só a melhora no ensino como eu acho que ele muda completamente a maneira do professor ensinar, o ensino passa a ter sentido pro aluno, né, a partir do momento que o professor associa aquilo que ele está ensinando à realidade desse aluno.</i>
5	<i>Eu acho que cumprem, eles cumprem a partir do momento que você conhece o documento, porque ainda, complementando a questão anterior, acho que um ano ou dois anos depois, que os parâmetros foram lançados, os mesmos livros didáticos que eram usados de 98 pra trás, eles começaram a aparecer de 98 pra frente, com o carimbo, o ponto de apoio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas o livro era o mesmo, então, o que aconteceu é que os autores de editoras, começaram a fazer ... segundo eles baseados nos parâmetros curriculares, mas que não era, era baseados nos livros didáticos que eles vendiam, então muita gente acabou entendendo de forma inadequada os parâmetros curriculares.</i>
6	<i>Eu vou contar um exemplo, porque se não a coisa fica muito solta. Eu tava trabalhando com oitava série, nesse bimestre ... e aí o PCN fez parte dessa linguagem assim de um autor erudito, por exemplo, tem que se aproximar do popular, o aluno tem que ver isso no cotidiano, que ele aprenda de uma forma assim coerente, aí o que que eu fiz, eu trabalhei esse tema com eles, vários dias, fiz umas reflexões, deu umas questões pra não obrigar, pra encaminhar para que eles conseguissem cumprir de forma mais profunda o autor....</i>

Questão 6

Você considera a proposta desse documento um avanço no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa?

Informantes	Citações
1	<i>Do ponto de vista teórico, considero um avanço, sim. A defesa de um processo de ensino-aprendizagem que tenha o texto em situações reais de uso como foco, a visão de leitura como um processo social, a contextualização das reflexões lingüísticas, a sustentação nos conceitos de letramento e gênero são mostrados quanto os PCN dialogam com o que há de mais atual nas discussões a respeito do Ensino de língua.</i>
2	<i>Sim. Não só de língua portuguesa, é óbvio que o professor não pode ficar amarrado numa coisa só, ele tem que procurar conhecer outras propostas dentro daquele direcionamento, dentro daquele conhecimento, mas conhecer outros também.</i>
3	<i>Conforme abordei na questão anterior é um avanço, mas insuficiente, Para mim, os PCN se tornaram mais palpáveis a partir de outras leituras, como os livros e textos de Marcuschi, Magda., Bakhtin entre outros. Acredito também que até mesmo por ser um referencial dá uma abertura maior para análises críticas e que sejam construídas novas propostas a partir do amadurecimento do debate.</i>

4	<i>Com certeza, eu posso dar até como exemplo, a maneira como eu aprendi Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, que era muito confuso, era ... não tinha um porquê ou pra quê, então aquilo pra mim quando eu aprendi, não tinha sentido, hoje com essa prática proposta no PCN, é totalmente diferente, os alunos vêem o porquê daquele ensino da Gramática, então eu acho que foi um avanço muito grande da época que eu aprendi pra hoje quando eu ensino.</i>
5	<i>- Lógico, sem dúvida nenhuma é um avanço, acho que tem talvez algumas partes do documento que deviam ter sido re-analisadas, que precisavam ter sido re-estudadas, pra serem complementadas, mas enfim, não aconteceu, mas perto do que nós tínhamos de 97 pra trás, foi um avanço muito grande, porque acabou se formalizando algumas coisas que realmente deveriam acontecer em língua portuguesa em preservar a ênfase, um pouco mais de ênfase na questão da leitura do aspecto sócio-cultural da leitura na aula de língua portuguesa.</i>
6	<i>Refletir sobre língua portuguesa é sempre um avanço, O PCN ele ajuda a todos a quando ele volta a apresentar a concepção de linguagem, se você ... do que pensar na imagem, primeiro você tem que pensar na escrita, eles estão vinculados, teve um trabalho que a gente fez também que era pra ... eles tinham que fazer pesquisa, dei um questionário assim, aqui como você está falando comigo eu peço pra falar quem é o compositor, quem é o grupo, de onde vinha, a relevância daquele grupo, ou daquela música pra juventude, eles tinham que fazer a parte escrita, só que a parte escrita que eles fizeram, ... descritiva, dissertativa, começou a ter mais efeito, e eles tinham que fazer apresentação também, e aí quando eu pedi pra eles apresentarem...</i>

Questão 7

Você utiliza a proposta desse documento em seu planejamento de aulas?

Informantes	Citações
1	<i>Sim, mas não porque eu siga os PCN, antes dele eu, ainda como PEBI, já procurava pôr em prática os pressupostos das investigações realizadas por Emília Ferreiro, Paulo Freire, entre outros. A leitura dos PCN me ajudou a entender melhor certos conceitos e me deu a segurança de saber que eu ia pelo caminho certo.</i>
2	<i>Sim, sempre nós utilizamos, nas escolas numa semana do planejamento, inclusive antes de planejar a gente tem todo aquele estudo pra não se perder, pra ter uma direção.</i>
3	<i>Utilizo no meu plano anual, mas não só ele, nem principalmente ele. Aproprio-me de todas as leituras que faço, inclusive de livros que tratam de assuntos diversos quanto a minha disciplina.</i>
4	<i>Até aqueles conceitos gramaticais mais complexos eu procuro inseri-los no meu planejamento, utilizando diferentes tipos de gêneros textuais, eu utilizo sim no meu planejamento.</i>
5	<i>Não só no planejamento das aulas, como também nos conceitos todos que são desenvolvidas aqui no ensino pedagógico, nós</i>

	<i>trabalhamos basicamente em cima dos dados que são citados pelos Parâmetros Curriculares, e vamos continuar a fazer, a trabalhar dessa maneira, a partir do momento que não tem algo que seja mais adequado, não surgiu mais nenhum documento desde então que oriente o nosso trabalho.</i>
6	<i>Sim.</i>

Questão 8

O que mudou na sua prática e no seu trabalho com os alunos (as) a partir da utilização dos PCN?

Informantes	Citações
1	<i>Ao contrário do que esta pergunta pressupõe, os PCN não são para mim um divisor de águas. Ao longo da minha vida eu veio me transformando como professora, cada vez mais aprendendo com o que leio, e me afastando do trabalho com metalinguagem pura e com gramática prescritiva. Dentre as várias vozes presentes em minha prática, os PCN são apenas mais uma, e não a mais importante.</i>
2	<i>Olha, aí, não digo que tenha mudado, a mudança ocorre assim, a gente teve mais segurança, no que fazia, porque muitas coisas a maioria já fazia, então você sente mais seguro quando você sabe que está fazendo correto e tem outras coisas que você passa a usar, né, a utilizar na sua aula, mas muda sim muda o entendimento né, a gente sabe que a educação da década de 90 pra cá teve assim muita mudança, o próprio perfil do aluno obriga a gente a mudar. O próprio perfil.</i>
3	<i>Bem, eu comecei a lecionar antes de terminar a faculdade. Quando penso nas minhas primeiras aulas e nos alunos, sinto até vergonha. O referencial que eu tinha eram os meus antigos professores de Português, que sempre basearam suas aulas em decorar regras. Recordo-me que na 7ª ou 8ª séries que apresentei um seminário sobre as regras de utilização da vírgula! Então, da mesma forma, eu agia, forçando meus alunos a decorarem as conjugações verbais, sem nenhum trabalho de análise de textos e produção. Infelizmente, nas escolas onde lecionam, meus colegas continuam a ter essa prática, inclusive os mais novos.</i>
4	<i>Olha, eu sempre trabalhei com os PCN, porque quando eu me formei eu já aprendi na faculdade, eu já tive contato, então eu sempre apliquei, pra mim eu acho que foi muito mais fácil ensinar, porque é da maneira como eu aprendi, é bem mais prático, e acredito que pros alunos também. facilitou o interesse dos alunos, a partir do momento que eles viram onde eles podem aplicar aquela Gramática, aonde eles podem... eles se tornaram mais interessados.</i>
5	<i>Eu acho que como na época que os parâmetros foram lançados, eu era novo, digamos assim na rede, eu tive a sorte dos professores que eu tive no curso de graduação, terem uma visão um pouco mais</i>

	<i>moderna pra época, então eu cheguei dentro da sala de aula, com uma visão um pouco mais condizente com o que dizia os parâmetros, então, na época os parâmetros serviram pra poder organizar um pouquinho o meu trabalho, e também pra me dar suporte teórico de algumas coisas que os meus professores na universidade achavam que era adequado e que eu passei a achar adequado também. Então os parâmetros serviram pra poder organizar o meu trabalho e logicamente melhorar algumas coisas.</i>
6	<i>Teve os jeitos anteriores que eu dei ... que eu estava fazendo, que você mistura tudo isso, nessa prática, .. com o que eu acabei de falar, porque eu estou tentando pegar o universo do aluno, a minha preocupação é fazer com que eles entendam porque que eles têm que ler Machado de Assis, lá no ensino médio, não é por obrigação, mas porque assim, em língua portuguesa, é um grande expoente que conseguiram definir uma sociedade, e ensinar toda uma concepção de mundo pras pessoas, isso é muito rico, ... a única que da conta disso, a escrita deles, vai se tornar mais eficiente, e ele vai conseguir melhor o mundo, acho que a leitura de mundo que eles faz é a história mais ampla, a partir daí, porque assim... muitas vezes tem uma visão superficial de leitura, e a gente tem problemas sociais, problemas familiares, mas eu acho que as pessoas não... só dos problemas, as vezes elas encontram as coisas que brilham no dia a dia.</i>

Questão 9

Como você trabalha o ensino de produção textual em sala de aula?

Informantes	Citações
1	<i>Procuro organizar atividades de pré-leitura, para proporcionar elementos para o conteúdo do que vai ser escrito, pois uma boa produção transcende o meramente lingüístico; é preciso saber sobre o que se escreve. Além disso, evito simplesmente “dar um tema para a redação”, providencio discussões anteriores, intertextualidades, até mesmo aula expositiva sobre as características do(s) gênero(s) com o(s) qual (is) trabalharemos.</i>
2	<i>Eu não estou em sala de aula né, eu trabalho ...</i>
3	<i>Eu atuo com projetos de trabalho temático. Esses projetos elegem um gênero central a ser estudado, mas faço relações com outros gêneros e entre seqüências textuais também. Por exemplo, por ocasião do mês da Consciência Negra. Trabalhei com diversos gêneros. Os alunos fizeram pesquisas sobre a situação da população negra e a partir dos textos de divulgação científica, produziram resenhas que foram apresentados em palestras apresentadas por eles. Além disso, eu trouxe notícias e reportagens sobre o assunto, assistimos a filmes e lemos poemas do poeta Solano Trindade. Abordei com eles as características da poesia e propus a criação literária de poemas, baseados em todos os textos estudados e debatidos. O resultado foi fantástico!</i>
4	<i>Eu procuro sempre escolher um gênero textual, assim, interesse da necessidade da idade dos alunos,, aí sempre antes de iniciar eu</i>

	<i>procuro ver o que eles já sabem sobre o tema que nós vamos trabalhar, e a partir daí eu vou construindo conceitos com eles. Esses conceitos, eles vão produzindo textos sempre deixando a possibilidade assim de ... de escrita desse texto.</i>
5	<i>Todo trabalho de produção textual, pelo menos grande parte deste trabalho, ele é realizado em cima da realidade, a partir da realidade do aluno. Nós trabalhamos muito com textos que tragam a realidade de mundo pra sala de aula, ... transversalidade, pra melhorar a capacidade de produção textual ... pra que eles se tornem críticos na leitura e também a partir da própria produção de textos em sala de aula.</i>
6	<i>Tem um livro didático que este ano eu estava dando na 8. série, e aí eu percebi que a linha assim de pensamento do texto, ele pega muito jornal e revista, fundamentalmente muita reflexão sobre revistas, tanto de psicólogos, como de educadores e poetas, aí eu passo as atividades que estão lá padronizadas no livro, e aí no final eu tento assim, interar com outras coisas e aí a partir disso eu peço uma produção textual, por exemplo, outro dia tinha um texto que falava sobre o amor, e aí eu fiz as reflexões que tinham lá no texto, que era um texto assim, falando sobre ... e sobre amor sem compromisso, ... e aí, ... sobre aquele texto, e sobre o ... depois...</i>

Questão 10

Uma das propostas desse documento para o ensino de leitura e produção de textos escritos é que se trabalhe com seqüências textuais e diversos gêneros. Você conseguiria definir qual a diferença entre gênero textual e seqüência textual?

Informantes	Citações
1	<i>Os PCN não explicam muito bem isso, somente definem gênero e suas subdivisões, de um modo pouco elucidativo. Pelo que eu já li (e não é meu foco de estudo), gênero é a forma de organização de um texto; ele é constituído historicamente, depende das intenções dos interlocutores e do contexto de produção. Assim, posso dizer que uma palestra é um gênero, bem como uma carta comercial, um bilhete, uma conversa telefônica também. Todo gênero se divide em estilo, conteúdo temático e estrutura. Gênero não é o mesmo que tipologia, pois ela está inserida no conceito de gênero, que é mais amplo. A seqüência textual tem a ver com isso, ela vai caracterizar o gênero internamente como uma narrativa, uma descrição, uma argumentação... Mas de maneira variada, de acordo com o gênero. Por exemplo, um poema como "Operário em Construção", de Vinicius de Moraes, é um gênero que se organiza numa seqüência narrativa, mas que é diferente da seqüência narrativa do gênero conto de fadas.</i>

2	<p><i>Eu não tou lembrada. Pra mim seqüência textual é seqüência de texto, por exemplo, se eu vou trabalhar a crônica com o aluno, se eu vou trabalhar a crônica com o aluno, então eu vou fazer isso dentro de uma seqüência, eu chamo de seqüência didática né?- Seqüência didática. É, qual é o meu objetivo para que o aluno leia uma crônica. Eu quero que ele conheça que é um gênero textual, onde ele circula, quais as esferas de atividade que utiliza esse tipo de gênero, então</i></p>
3	<p><i>Gênero textual está associado à prática sócio-discursiva, ou seja, relacionam-se com a situação comunicativa, suas finalidades e aos “papéis sociais” que o sujeito comunicativo tem em seus espaços sociais. Seqüência textual relaciona-se com aspectos estruturais do texto.</i></p>
4	<p><i>Olha, gêneros textuais, pra mim, são diversos tipos de textos usados para o ensino da língua portuguesa, que permitem o uso prático dessa língua em diversas situações comunicativas, entrevistas, cartas, ... histórias em quadrinhos, passa a utilizar aquilo, a Gramática em situações que realmente existem, se torna ... todo aquele ensino na parte prática. Agora seqüência textual ... através dos PCNs, mas pelo contexto, eu imagino, que seja assim, a aprendizagem ela é feita através de diversos gêneros textuais, e pra você ensinar dentro desses gêneros, você precisa seguir uma certa seqüência, que é o uso daquele gênero, fazer com que o aluno reflita sobre aquele gênero, e a prática de tudo isso no dia a dia do aluno. Então essa seqüência eu acredito que seja a seqüência textual proposta pelo PCN, pra mim não está tão claro, gêneros textuais ...</i></p> <p><i>R – Fim, né da nossa entrevista eu te agradeço, ...(entrevistador)</i></p>
5	<p><i>- Não, eu não consigo diferenciar a diferença entre esses dois trâmites, talvez se tivesse me perguntado e eu tivesse que dar uma resposta objetiva, talvez na seqüência didática de gêneros textuais, é isso..</i></p> <p><i>Qual seria a diferença entre o gênero e a seqüência. Na sua opinião.(interferência)</i></p> <p><i>- Não sei, eu não conseguiria ...</i></p> <p><i>No documento você não encontrou nenhuma parte que diferenciasses.(interferência)</i></p> <p><i>- Não, não. Que diferenciasses, não. Mesmo porque, eu acho que o professor precisa ter clareza do gênero textual que ele está trabalhando, pra poder organizar o seu trabalho e poder apresentar em linhas gerais a diferença entre cada um dos gêneros nesse sentido para o aluno. Eu acho que o que realmente interessa para o aluno, no ensino fundamental e médio, que não se presta à formação de um especialista é o resultado que esse gênero textual possa traduzir na vida dele e na forma como ele traduz isso para sua competência crítica no dia a dia de suas ações e na escolha do tipo de literatura que ele pretende ler ou que ele vai desenvolver mais gosto pela leitura, agora eu acho que para o aluno mesmo, talvez seja por isso que eu não me interessei em, nunca me interessei em saber a diferença entre gênero textual, seqüência textual, dentro do parâmetro, já vem do parâmetro então eu acho</i></p>

	<p><i>que o que interessa para o aluno é como saber fazer isso e não somente o resultado entre as duas coisas. Eu nunca me preocupei em procurar diferenciar essas duas coisas.</i></p> <p><i>Tudo bem, então encerro, se você tiver mais alguma colocação, se você quiser falar outra coisa.(interferência)</i></p> <p><i>- Não.</i></p> <p><i>Então eu agradeço a colaboração.(entrevistador)</i></p>
6	<p><i>Bom, pra mim gênero textual é por exemplo, uma poesia, uma carta, um e-mail, são gêneros bem diferentes, e a seqüência textual é o desenvolvimento que ... uma dissertação, por exemplo, ela tem uma seqüência (conversas paralelas)</i></p> <p><i>Então, você quer colocar mais alguma coisa, falar mais algum trabalho teu.(interferência)</i></p> <p><i>Não, eu já falei pra caramba, aliás, o meu problema não é esse de falar, eu falo até demais.</i></p>

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)