



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

GÊNEROS DISCURSIVOS EM SALA DE AULA: da teoria à prática pedagógica

JÉSSICA ALVES

CASCADEL - PR

2018



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

GÊNEROS DISCURSIVOS EM SALA DE AULA: da teoria à prática pedagógica

JÉSSICA ALVES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Formação de professores e processos de ensino e de aprendizagem da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre(a) em Educação.

Orientadora: Prof^(a). Dr^(a). Ivete Janice de Oliveira Brotto

CASCADEL - PR

2018

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Alves, Jéssica

GÊNEROS DISCURSIVOS EM SALA DE AULA : da teoria à prática pedagógica / Jéssica Alves; orientador(a), Ivete Janice de Oliveira Brotto, 2018.

148 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. educação. 2. linguagem. 3. gêneros discursivos. 4. ensino-aprendizagem da língua materna. I. Brotto, Ivete Janice de Oliveira. II. Título.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Cascavel CNPJ 78680337/0002-65
Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110
Fone:(45) 3220-3000 - Fax:(45) 3324-4566 - Cascavel - Paraná



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

JÉSSICA ALVES

Gêneros Discursivos em sala de aula: da teoria à prática pedagógica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Ivete Janice de Oliveira Brotto

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Marta Silene Ferreira Barros

Universidade Estadual de Londrina - UEL (UEL)

Marcia Cossetin

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Ireni Marlene Zago Figueireda

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 22 de fevereiro de 2018

Aos meus pais, Zinésio Francisco Alves e Ieda Golembewski Alves, pelos incentivos que sempre me deram e que contribuíram muito para meu crescimento pessoal e profissional, me apoiando e oferecendo suporte durante todos os momentos da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Em especial, a minha orientadora, professora Dr^a. Ivete Janice de Oliveira Brotto. Uma mulher batalhadora, admirável, excelente profissional. Pela paciência, sabedoria e competência dedicada a mim durante o processo de elaboração dessa dissertação e pela grandiosa experiência que pude ter como sua orientanda de TCC e de Mestrado, que oportunizou minha iniciação no mundo da pesquisa, minha imensa gratidão e respeito.

Às professoras membros da banca examinadora, Professora Dr^a. Marta Silene Ferreira Barros, Professora Dr^a. Márcia Cossetin, professora Dr^a. Ireni Marilene Zago Figueiredo pelo tempo dedicado a leitura e pelas valiosas contribuições.

Ao programa de Pós-Graduação pela oportunidade do Mestrado em educação e a todos os seus docentes.

Ao grupo de pesquisa em Formação de Professores – GPEFOR pelas contribuições e excelentes discussões realizadas nos encontros e estudos.

À Secretaria Municipal de Educação de Cascavel PR pela autorização e confiança na minha entrada aos campos de pesquisa.

Com muito carinho e respeito às 4 professoras que aceitaram contribuir com a presente pesquisa e as equipes da direção e coordenação pedagógicas das 4 escolas pelo acolhimento e direcionamento.

Às amigas que fiz durante o mestrado em educação, Laura Prado Eliziário Martins e Tatiana Marchetti, pelo companheirismo e experiências compartilhadas.

À minha irmã Gislaine Alves por todo carinho.

Ao meu namorado Rodjam Veloso dos Anjos, meu companheiro, que compartilha comigo os bons e os ruins momentos da minha vida pessoal e profissional.

Aos meus queridos avós Alfonso e Dorvalina por todo carinho.

À todos os profissionais da Escola Municipal Artur Carlos Sartori pelo incentivo e companheirismo.

ALVES, Jéssica. **Gêneros discursivos em sala de aula: da teoria à prática pedagógica**. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: Formação de professores e processos de ensino e de aprendizagem. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2018.

RESUMO: Esta pesquisa tem como objeto de estudo a inserção e o trabalho pedagógico com os gêneros discursivos em sala de aula do terceiro ano do ensino fundamental no processo de ensino e aprendizagem da língua materna escrita. A pesquisa originou-se com a seguinte questão: como os professores estão trabalhando com os gêneros discursivos nos anos iniciais do Ensino Fundamental no ensino da língua materna escrita? O objetivo geral foi o de compreender como os professores da rede pública de ensino trabalham com os gêneros discursivos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos foram: identificar as interfaces teóricas que subsidiam o trabalho pedagógico com os gêneros discursivos em terceiros anos do ensino fundamental; elencar as atividades desenvolvidas pelos professores com os gêneros discursivos nos processos de ensino e de aprendizagem da língua materna; apresentar os subsídios ofertados aos professores como formação continuada para o direcionamento do trabalho pedagógico com os gêneros discursivos nos anos iniciais do Ensino Fundamental; analisar as concepções de linguagem e os referenciais teóricos que os professores se apoiam para trabalharem com os gêneros discursivos. Para alcançarmos nossos objetivos desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Para a pesquisa bibliográfica nos apoiamos em autores como: Bakhtin (2011), Fiorin (2016), Machado (2013), Brotto (2008), Geraldi (2014), Duarte (2016), entre outros. Utilizou-se como instrumentos para a coleta de dados entrevistas semiestruturadas com 4 professoras de 4 escolas da rede municipal de ensino da cidade de Cascavel – PR e observações em sala de aula dessas professoras. O método que fundamentou a pesquisa foi o Materialismo Histórico Dialético e a análise das enunciações dos sujeitos da pesquisa e das observações foi realizada com base no referencial teórico da perspectiva bakhtiniana de linguagem, a partir das categorias: linguagem, gêneros discursivos e dialogismo. Os resultados da pesquisa apontaram que as 4 professoras que lecionam no terceiro ano do ensino fundamental utilizam diversas maneiras de encaminhamentos para inserirem os gêneros discursivos em sala de aula: a realização de leitura e interpretação por meio dos gêneros discursivos, tanto oral quanto por meio de exercícios de escrita; o uso de gêneros como exemplos para os alunos produzirem textos e exercitarem a escrita. Essas diversas maneiras são decorrentes do processo de formação e de concepção de linguagem de cada uma. Assim, evidenciou-se que a prática pedagógica, necessita ainda de mais coerência entre o que está preconizado nos documentos que norteiam o ensino e o que se concretiza nas salas de aula, para que os processos de interlocução entre professores e alunos ocorram durante o ensino da língua materna escrita e o favoreça.

Palavras-chave: Educação; Linguagem; Gêneros discursivos; Ensino-aprendizagem da língua materna.

ALVES, Jéssica. **Discursive genres in the classroom: from theory to pedagogical practice**. 2018. 148 f. Dissertation (Masters in education). Post-graduation Program in Education. Area of concentration: Society, State and Education, Research Line: Teacher training and teaching and learning processes. Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2018.

ABSTRACT: This research has as object of study the insertion and the pedagogical work with the discursive genres in the classroom of the third year of Elementary Education in the process of teaching and learning of written mother language. The research originated with the following question: how are teachers working with the discursive genres in the initial years of Elementary Education in the teaching of written mother language? The general objective was to understand how public school teachers work with the discursive genres in the initial years of Elementary Education. The specific objectives were: to identify the theoretical interfaces that subsidize the pedagogical work with the discursive genres in third years of elementary school; to list the activities developed by teachers with the discursive genres in the teaching and learning processes of the mother language; to present the subsidies offered to the teachers as a continuous formation for the direction of the pedagogical work with the discursive genres in the initial years of the elementary school; to analyze the conceptions of language and the theoretical references that the teachers support to work with the discursive genres. In order to achieve our objectives we have developed a bibliographical, documentary and field research. For the bibliographical research we support authors such as: Bakhtin (2011), Fiorin (2016), Machado (2013), Brotto (2008), Geraldi (2014), Duarte (2016), among others. Semi-structured interviews were used as data collection instruments with 4 teachers from 4 schools of the municipal education network of the city of Cascavel - PR and observations in the classroom of these teachers. The method that founded the research was the Dialectical Historical Materialism and the analysis of the enunciations of the subjects of the research and of the observations was made based on the theoretical reference of the Bakhtinian perspective of language, from the categories: language, discursive genres and dialogism. The results of the research showed that the 4 teachers who teach in the third year of elementary school use different ways of inserting the discursive genres in the classroom, such as the reading and interpretation of discursive genres, both oral and via writing exercises; the use of genres as examples for students to produce texts and practice writing. These diverse ways are due to the process of formation and the conception of language of each one. Thus, it was evidenced that pedagogical practice still requires more coherence between what is advocated in the documents that guide teaching and what is concretized in classrooms, so that the processes of interlocution between teachers and students occur during teaching of the mother language written and favors it.

Keywords: Education; Language; Discursive genres; Teaching-learning of the mother language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa das regiões da Cidade de Cascavel PR.....	74
Figura 2 – Obras de arte – Mona lisa e Mônica lisa.....	83
Figura 3 – Gênero discursivo trabalhado pela professora P3.....	116
Figura 4 – Gênero discursivo história em quadrinho.....	117
Figura 5 – Atividade trabalhada em sala de aula.....	119
Figura 6 – Atividade trabalhada em sala de aula.....	120
Figura 7 – Ilustração do curta-metragem “A maior flor do mundo”	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantidade de CMEIs e Escolas Municipais da Cidade de Cascavel PR.....	74
Quadro 2 – Informações dos sujeitos da pesquisa.....	75
Quadro 3 – Gêneros discursivos indicados para o trabalho pedagógico em sala de aula.....	85
Quadro 4 – Poema trabalhado pela professora P2.....	94
Quadro 5 – Exercícios trabalhados pela professora P2.....	95
Quadro 6 – Atividade com gênero discursivo.....	98
Quadro 7 – Poema.....	110

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 GÊNEROS DISCURSIVOS E INTERLOCUÇÃO: UM OLHAR PARA AS DIVERSAS MANEIRAS DE INTERAÇÃO SOCIAL E DE APRENDIZAGEM QUE O AMBIENTE ESCOLAR PODE PROPORCIONAR	20
1.1 FORMULAÇÕES BAKHTINIANAS SOBRE LINGUAGEM	20
1.2 GÊNEROS DISCURSIVOS E (OU) GÊNEROS TEXTUAIS? DOIS TERMOS, UM SENTIDO?	24
1.3 A INSERÇÃO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA E O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR	37
2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS NAS PROPOSTAS CURRICULARES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs, 1997); DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS (DCEs, 2008) E CURRÍCULO PARA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL (2008)	51
2.1 O MUNICÍPIO E O CURRÍCULO PARA A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL PR.	51
2.2 ABORDAGEM CURRICULAR SOBRE OS GÊNEROS DISCURSIVOS PRESENTES NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs), DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ (DCEs) E OCURRÍCULO PARA A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL – PR.	57
3 A MATERIALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	73
3.1 INCLUIR TODOS OS GÊNEROS DISCURSIVOS EM SALA DE AULA: SERÁ?	80
3.2 DA COMPREENSÃO TEÓRICA À AÇÃO DOCENTE: O DIRECIONAMENTO PEDAGÓGICO COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS EM SALA DE AULA	90
3.3 A MATERIALIDADE EM AÇÃO: OS GÊNEROS DISCURSIVOS AUXILIAM NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA ESCRITA? E DA LEITURA?.....	101
3.4 SUBSÍDIOS OFERTADOS AOS PROFESSORES PARA A INSERÇÃO DO TRABALHO COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS EM SALA DE AULA	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	136
LISTA DE ANEXOS	141
LISTA DE APÊNDICES	142

INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar sobre os gêneros discursivos em sala de aula com ênfase na prática pedagógica decorreu das oportunidades que o curso de Pedagogia proporcionou, pois, ao longo da graduação, somos orientados por nossos professores para pesquisarmos. Nesse sentido, todas as disciplinas ofertadas pelo curso foram importantes para minha formação, contudo, em especial as disciplinas alfabetização e letramento, fundamentos didáticos pedagógicos e prática de ensino, contribuíram muito para o despertar desse interesse, haja vista que temas relacionados com gêneros discursivos, ensino, aprendizagem e a prática pedagógica, foram contemplados nessas disciplinas.

Outros fatores que também influenciaram minha opção pelo tema foram as pesquisas realizadas na iniciação científica¹ e o desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso – TCC, no ano de 2014 da graduação em Pedagogia, relativo aos estudos realizados sobre gêneros discursivos e a contribuição da produção acadêmica veiculada nos periódicos *Educere et Educare* e *Línguas & Letras* da UNIOESTE, que se remetia ao tema gêneros discursivos e sua importância na formação de professores.

O objetivo geral do TCC foi o de analisar a produção acadêmica sobre gêneros discursivos publicada nas revistas *Educere et Educare* e *Línguas e Letras* da Unioeste e sua contribuição para a formação do professor. Essa pesquisa mostrou que as produções acadêmicas veiculadas nos dois periódicos e que se remetiam aos gêneros discursivos oferecem auxílio para a formação inicial e continuada do professor e podem contribuir com o processo de ensino e de aprendizagem da língua materna escrita.

Com as experiências relatadas acima, percebi a importância do trabalho com os gêneros discursivos no contexto escolar para o desenvolvimento da oralidade e o ensino da linguagem escrita.

¹ Como bolsista – CAPES, desenvolvemos o trabalho de pesquisa 'Os aspectos (não dominados) no processo de aquisição da língua escrita de alunos do terceiro ano do ensino fundamental de uma escola pública de ensino fundamental da cidade de Cascavel – PR'. As dificuldades encontradas foram trabalhadas por meio do gênero discursivo bilhete. Esse trabalho foi realizado no ano de 2013 e estava vinculado ao Observatório da Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, e foi orientado pela professora Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hubes.

Nesse sentido, evidenciou-se que o saber elaborado e sistematizado que se encontra presente nos conteúdos a serem ensinados no Currículo de Cascavel (2008), para o ensino da língua materna escrita na escola, ao contemplar a cultura erudita, o faz de forma atrelada com as questões relacionadas com o cotidiano dos alunos. E, fica para o professor, o papel de saber diferenciar, relacionar e introduzir esse ensino em sala de aula. Essa questão se encontra visível na parte dos conteúdos e dos exemplos de gêneros discursivos para serem trabalhados em sala de aula que se encontram no referido Currículo e que trazemos no capítulo 2.

Como compreendemos o trabalho com o ensino da língua dentro da perspectiva interlocutiva de linguagem, partimos do entendimento de que os gêneros discursivos que circulam na sociedade fazem parte das relações de interação e interlocução entre os homens inseridos nesta mesma sociedade, relações estas que, também se materializam e se constituem por meio da linguagem.

Os processos de ensino e de aprendizagem da linguagem em suas variadas formas são momentos relevantes na vida dos alunos, ao considerar a possibilidade de no espaço escolar, trabalhar-se com conhecimentos científicos, por meio de conteúdos, que proporcionem aos alunos situações reais de interação com outros sujeitos, bem como compreensão daquilo que é fruto da produção humana.

Nesse âmbito, nosso problema de pesquisa é “como os professores estão trabalhando com os gêneros discursivos nos anos iniciais do Ensino Fundamental no ensino da língua materna escrita?”. Essa questão deu origem ao seguinte objeto: a inserção e o trabalho pedagógico com os gêneros discursivos em sala de aula do terceiro ano do Ensino fundamental no processo de ensino e aprendizagem da língua materna escrita.

O objetivo geral da pesquisa foi o de compreender como os professores da rede pública de ensino trabalham com os gêneros discursivos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos foram: identificar as interfaces teóricas que subsidiam o trabalho pedagógico com os gêneros discursivos em terceiros anos do Ensino Fundamental; elencar as atividades desenvolvidas pelos professores com os gêneros discursivos nos processos de ensino e de aprendizagem da língua materna; apresentar os subsídios ofertados aos professores como formação continuada para o direcionamento do trabalho pedagógico com os gêneros discursivos nos anos iniciais do ensino fundamental; analisar as concepções de linguagem e os referenciais teóricos que os professores se apoiam para trabalharem com os gêneros discursivos.

Nossa hipótese é a de que o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula, por meio da ação docente, possibilita aos alunos a apropriação da língua escrita e sua inserção nas diversas práticas sociais grafocêntricas, auxiliando assim, nos processos de ensino e de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esta hipótese está fundamentada e relacionada ao modo como concebemos a linguagem, mediante a perspectiva bakhtiniana, “[...] todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2011, p. 261). Interagimos por meio da linguagem, nas interlocuções com outros sujeitos, em diversas situações do cotidiano e não-cotidiano, em variados contextos e com diferentes finalidades; é na e pela linguagem que ocorre a mediação da relação entre os interlocutores, física ou virtualmente. Dessa forma, são as necessidades de interlocução e de interação social que permitem a criação e o desenvolvimento dos gêneros discursivos, nos vários campos de atividade.

Entendemos que o ensino da língua materna escrita, por meio da utilização de diversos gêneros discursivos, contribui para a aprendizagem consequente da língua, de apropriação de conhecimentos científicos e culturais, engendrada em práticas sociais de linguagem contextualizadas. Ou seja, o ensino e a aprendizagem da língua materna escrita precisam ocorrer inseridos em um contexto sócio-histórico, tomado do mundo das relações, de modo que se contemplem sim conteúdos curriculares, mas que seja possível a superação de um ensino “solto”, centrado apenas no conteúdo, ou no aspecto estático, estabilizado, da língua. Logo, um ensino e uma aprendizagem da língua que abarquem as diversas possibilidades de socialização que ocorrem por meio das diversas formas de linguagem.

Na definição do referencial teórico-metodológico para a efetivação desta pesquisa, optamos pela teoria bakhtiniana de linguagem. De acordo com essa perspectiva, a consciência do homem é constituída pela linguagem, e nesse sentido, “a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 35), ou seja, a consciência é constituída e desenvolvida nos processos de interação e interlocução exercidos pelos sujeitos em sociedade.

Assim, procuramos mostrar como os professores estão realizando o ensino dos gêneros discursivos em sala de aula, haja vista que estes, também, proporcionam aos alunos o contato com situações reais de interação e socialização com outros sujeitos

em sociedade, por meio da linguagem em suas diversas modalidades, intencionalmente organizadas.

Percebe-se, em nosso cenário educacional, que a inserção do trabalho pedagógico com os gêneros discursivos já vem em destaque por algum tempo. A orientação por uma prática pedagógica que os tome por referência está presente nos documentos oficiais nas três esferas: a federal (PCNs, 1997); a estadual (Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica, 2008) e a local (Currículo Para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, 2008). Essas orientações preveem um ensino de língua materna sob circunstâncias reais de uso, da língua nas relações sociais, haja vista os referenciais teóricos que os embasam.

Nessa perspectiva, uma questão relacionada à teoria e à prática pedagógica do ensino da língua escrita pelos gêneros discursivos já se origina: é possível, ao retirarmos um gênero discursivo do seu circuito real de funcionamento e o levarmos para a ação pedagógica em sala de aula, tomá-lo em situação de ensino, isto é, didatizarmos o gênero, este não perderá sua função, enquanto língua viva e real, utilizada nas relações entre indivíduos? Essa é uma pergunta que no decorrer da apresentação desta pesquisa pretendemos responder, a partir dos usos dos gêneros discursivos em sala de aula.

Para o desenvolvimento deste estudo, optamos pela realização de uma pesquisa bibliográfica, documental, e de campo. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), pelo parecer nº 59727116.1.0000.0107.

De acordo com Severino (2007), a pesquisa bibliográfica “[...] é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos” (SEVERINO, 2007, p. 122). Assim, nesse tipo de pesquisa utilizam-se trabalhos baseados em materiais já elaborados, como por exemplo: livros, artigos, tese entre outros.

Köche (2015) afirma que a pesquisa bibliográfica pode ser utilizada com diferentes finalidades, como, “[...] para ampliar o grau de conhecimentos em uma determinada área, capacitando o investigador a compreender ou delimitar melhor um problema de pesquisa” (KÖCHE, 2015, p. 122); pode servir também “para dominar o conhecimento disponível e utilizá-lo como base ou fundamentação na construção de um modelo teórico explicativo de um problema [...]” (KÖCHE, 2015, p. 122), auxiliando na construção e na fundamentação teórica das hipóteses, a autora cita ainda que a

pesquisa bibliográfica pode contribuir com a descrição ou a sistematização do estado da arte do tema a ser pesquisado.

Assim, buscamos levantar um material consistente sobre os gêneros discursivos e os elementos diretamente relacionados com o processo de ensino e de aprendizagem, e que serviu de base para realizarmos a análise dos enunciados dos professores.

A pesquisa documental como o próprio nome já deixa evidente, é o tipo de pesquisa no qual se utiliza documentos, e de acordo com Severino (2007), constitui-se “[...] não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documento legais” (SEVERINO, 2007, p.122 -123). Uma característica desse tipo de pesquisa é que “os conteúdos dos textos não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise” (SEVERINO, 2007, p.123). Nesta pesquisa utilizamos três documentos: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997); Diretrizes Curriculares Estaduais do Estado do Paraná (DCEs, 2008) e Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel PR (2008).

A pesquisa de campo tem como principal característica a de ser realizada no próprio ambiente em que se desejam as informações. Conforme apresenta Severino (2007), “[...] a coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem” (SEVERINO, 2007, p. 123), ou seja, o pesquisador fica em contato direto com o objeto a ser pesquisado.

Realizamos pesquisa empírica por meio de entrevistas, com roteiro semi-estruturado, direcionadas a quatro professores da rede municipal de educação da cidade de Cascavel PR. A intenção foi a de verificar como os professores estão inserindo os gêneros discursivos no trabalho pedagógico para o ensino da língua materna em sala de aula.

De acordo com Marconi & Lakatos (2003), a entrevista é: “[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. (MARCONI & LAKATOS, 2003, p. 195). A autora acrescenta que a entrevista é “[...] um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social” (MARCONI & LAKATOS, 2003, p. 195).

Nesse sentido, destacamos algumas das vantagens que as autoras trazem em relação à técnica de pesquisa entrevista, no tocante a esta pesquisa, “[...] oferece maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz: registro de reações, gestos etc.” (MARCONI & LAKATOS, 2003, p. 198), além de oferecer “[...] oportunidade para a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes e significativos” (MARCONI & LAKATOS, 2003, p. 198).

Podem existir também, algumas desvantagens ou limitações sobre a entrevista, como a não disposição do entrevistado em dar as informações necessárias, o qual pode reter dados importantes, pois o entrevistado pode ter receio de que sua identidade seja revelada, pequeno grau de controle sobre a situação de coleta de dados e o fato de que a entrevista “ocupa muito tempo e é difícil de ser realizada” (MARCONI & LAKATOS, 2003, p. 198). Contudo, consideramos que, cabe ao pesquisador agir com bom senso e maturidade.

Nessa direção, e na busca de superar ou preencher algumas possíveis lacunas, outra técnica de pesquisa que utilizamos na realização da pesquisa de campo foi a observação não participante, na qual o pesquisador observa o lugar, a realidade que irá estudar, porém, não participa de atividades ou tomada de decisões, não se envolve nas situações. Entretanto, isso, “[...] não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado. O procedimento tem caráter sistemático” (MARCONI & LAKATOS, 2003, p. 193).

Os sujeitos de nossa pesquisa foram eleitos do seguinte modo: primeiramente definimo-nos por quatro escolas da cidade de Cascavel PR, uma de cada região: leste, oeste, norte e sul. A escolha de cada escola ocorreu por meio de sorteio; em cada escola elegemos uma turma de terceiro ano² do Ensino Fundamental e o professor regente desta turma, totalizando assim quatro professores.

Nessas turmas, realizamos dois meses letivos de observação, outubro e novembro de 2016. Houve um cronograma prévio das observações em sala de aula, as quais aconteceram no período da tarde, nas segundas, terças, quartas e quintas-feiras. O início da observação ocorreu de acordo com a disponibilidade de cada escola

² O motivo da escolha das turmas de terceiro ano do ensino fundamental decorreu do fato de que esse período de ensino ainda é considerado o último ciclo de alfabetização e, em tese, todos os alunos (ou a maioria) já se apropriaram da leitura e da escrita.

e foram denominadas como escolas “A”, “B”, “C” e “D”. As observações foram feitas de maneira alternada.

O objetivo das observações em sala de aula foi o de acompanhar como os gêneros discursivos estavam sendo trabalhados pedagogicamente pelos professores do terceiro ano do Ensino Fundamental, para o ensino da língua materna escrita.

A sistematização, a interpretação e a análise desses dados, foram realizadas com base na concepção de linguagem bakhtiniana, por meio das categorias: linguagem, gêneros discursivos e dialogismo.

Objetivamente: Por linguagem entendemo-nos a como uma soma das experiências sociais e históricas de uma sociedade. A linguagem contempla as experiências humanas que foram e são acumuladas ao longo da existência de cada sujeito, e de cada sociedade.

Os gêneros discursivos são, de acordo com Bakhtin, “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos ***gêneros do discurso*** (BAKHTIN, 2011, p. 262, nossos grifos). As pessoas proferem enunciados orais ou escritos, que, de acordo com Bakhtin (2011) “[...] nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente” (BAKHTIN, 2011, p. 282). É, assim, que estamos compreendendo o que são gêneros discursivos.

Dialogismo se refere aos diálogos que acontecem entre os indivíduos, na fala e na escrita, assim também como aos diálogos que estão presentes na sociedade, e em sua cultura, sob a forma de discursos heterogêneos, ou seja, dialogismo é o discurso de outrem, formando e constituindo outros novos discursos.

Organizamos este texto de dissertação em três capítulos. No primeiro, apresentamos uma abordagem teórica e histórica sobre os gêneros discursivos e os elementos que os constituem, bem como determinados aspectos sobre o ensino e a aprendizagem dos gêneros discursivos nos anos iniciais do Ensino Fundamental para o trabalho pedagógico com a língua materna escrita.

No segundo capítulo destacamos como as propostas curriculares: PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), DCEs (Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica), Currículo Para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, contemplam o ensino de língua portuguesa por meio dos gêneros discursivos, haja vista que essas propostas vêm norteando o trabalho pedagógico em sala de aula, desde 1997 com os PCNs, 2008 com as DCEs, e também desde 2008 com o currículo da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Cascavel.

No terceiro capítulo, analisamos os enunciados das 4 professoras, sujeitos desta pesquisa, que lecionam em salas do terceiro ano do Ensino Fundamental, assentados sob as categorias: linguagem, gêneros discursivos e dialogismo, com o objetivo de compreender como se concretiza o trabalho pedagógico com os gêneros discursivos nos anos iniciais do ensino fundamental no ensino da língua materna escrita.

Nas considerações finais, expressamos que a prática pedagógica em sala de aula necessita de compreensão, clareza e coerência com relação às propostas curriculares que orientam o processo de ensino. Evidenciamos que as professoras contemplaram em sua ação pedagógica o trabalho com os gêneros discursivos e utilizaram para isso diversos encaminhamentos, entretanto, tais encaminhamentos se distanciaram da perspectiva que orienta o trabalho do professor no Município.

Vimos também que um dos pontos que as professoras mais se preocupam no momento de direcionar o trabalho por meio do gênero é em relação a sua caracterização, bem como ocorre uma confusão com as terminologias, gêneros discursivos, gêneros textuais e tipologia textual, isso demonstra que o trabalho com gêneros discursivos, ainda que embasados em Bakhtin, está longe de contemplar a linguagem como proposto pela teoria bakhtiniana, possível de ser ensinada com sucesso por meio dos gêneros discursivos.

1 GÊNEROS DISCURSIVOS E INTERLOCUÇÃO: UM OLHAR PARA AS DIVERSAS MANEIRAS DE INTERAÇÃO SOCIAL E DE APRENDIZAGEM QUE O AMBIENTE ESCOLAR PODE PROPORCIONAR

Neste capítulo realizamos uma abordagem teórica e histórica sobre os gêneros discursivos e os elementos que os constituem, bem como abordamos aspectos sobre o ensino e a aprendizagem da língua materna por meio dos gêneros discursivos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Objetivamos neste capítulo, apresentar as interfaces teóricas sobre os gêneros discursivos com o olhar e enfoque da perspectiva bakhtiniana de linguagem e contemplar os aspectos relacionados ao processo de ensino e de aprendizagem por meio dos gêneros discursivos para a aprendizagem da língua materna escrita.

Nesse sentido, dividimos este capítulo em 3 subseções: formulações bakhtinianas sobre linguagem; gêneros discursivos e (ou) gêneros textuais? dois temos um sentido?; a inserção dos gêneros discursivos no ensino da linguagem escrita e o trabalho pedagógico do professor.

1.1 FORMULAÇÕES BAKHTINIANAS SOBRE LINGUAGEM

Os estudos teóricos e metodológicos e as obras referentes à perspectiva bakhtiniana de linguagem é extensa e possui um grandioso valor teórico para diversas áreas do conhecimento. Para esta pesquisa, é a área da Educação que está contemplada, embora não se dissocie da área de Letras e Linguística, haja vista tratamos de estudos de linguagem.

Assim, as obras escolhidas para fazerem parte do arcabouço teórico deste trabalho são: *Marxismo e filosofia da linguagem* (2004) de Bakhtin/Volochinov, e *Estética da Criação Verbal* (2011) de Bakhtin.

O livro *Marxismo e filosofia da linguagem* trata de questões relacionadas à filosofia da linguagem aplicada ao método marxista, assim, Marina Yaguello, escreve na introdução do referido livro, que:

[...] Bakhtin expõe bem a necessidade de uma abordagem marxista da filosofia da linguagem mas ele aborda, ao mesmo tempo, praticamente todos os domínios das ciências humanas, por exemplo, a psicologia

cognitiva, a etnologia, a pedagogia das línguas, a comunicação, a estilística, a crítica literária e coloca, de passagem, os fundamentos da semiologia moderna (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 13).

No livro *Estética da Criação Verbal* (2011) Bakhtin dedica um capítulo para o estudo sobre os gêneros do discurso e aborda a discussão em torno dos enunciados, que constituem os gêneros discursivos, os quais são denominados como formas relativamente estáveis, elaborados e organizados pelos sujeitos a partir de diferentes momentos históricos, diferentes contextos sociais e nas diversas esferas de uso da linguagem.

Bakhtin é “[...] um dos grandes pensadores do século XX” (FIORIN, 2016, p. 13), que contribuiu e contribui, para várias áreas do conhecimento, conforme “[...] pode ser constatado nas inúmeras traduções, nos incontáveis ensaios interpretativos e, especialmente, na circulação de noções, categorias, conceitos advindos diretamente do pensamento bakhtiniano, [...]” (BRAIT, 2013, p. 8), e até mesmo, pesquisas e teorias que tem como suporte teórico a perspectiva bakhtiniana. Essa bagagem teórica produzida, e direcionada por Bakhtin, não rendeu frutos somente na área destinada aos estudos linguísticos e literários, “[...] mas na transdisciplinariedade de campos como a educação, a pesquisa, a história, a antropologia, a psicologia etc (BRAIT, 2013, p. 8).

Conforme expõe Fiorin (2016), o russo Bakhtin foi Professor em Nevel, onde formou um grupo de amigos que ficou conhecido como Círculo de Bakhtin. Este grupo era composto por vários intelectuais, entre eles, o filósofo Matvei Issaévith Kagan, Vlentin Nikolaévitch Voloshinov e Pável Nicolaévitch Medvedev.

De acordo com Brait e Campos (2009), compreender o pensamento de Bakhtin implica em traçar um caminho que envolve não somente o autor, “[...] mas um conjunto de intelectuais, cientistas e artistas que, especialmente nas décadas de 1920 e 1930, dialogaram em diferentes espaços políticos, sociais e culturais” (BRAIT E CAMPOS, 2009, p. 15).

Bakhtin e o Círculo, como denominaremos daqui por diante os estudos que se referirem a esses estudiosos, contribuíram grandemente para a criação de uma concepção de linguagem diferenciada e ampla que foi elaborada por meio de uma crítica que questionava o verdadeiro núcleo da realidade linguística. A crítica foi direcionada às duas concepções teóricas que estavam presentes na área da linguística contemporânea, uma o objetivismo abstrato que teve como um de seus

precursores Ferdinand Saussure e o subjetivismo idealista representado por Humboldt. Essas correntes teóricas concebiam que “[...] a prática viva da língua não permite que os indivíduos interajam com a linguagem como se esta fosse um sistema abstrato de normas” (DAROS, 2014, p. 21).

De acordo com Geraldi (1997), o objetivismo abstrato ou também chamado de linguagem como instrumento de comunicação, concebe a língua como “[...] código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem” (GERALDI, 1997, p. 41). Essa concepção de linguagem compreende a língua como algo ou como um objeto que está fora do sujeito, ou seja, a vê como uma ferramenta que o indivíduo utiliza para codificar o pensamento.

O subjetivismo idealista “[...] interessa-se pelo ato da fala, de criação individual, como fundamento da língua” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 72). Essa “orientação” como se referem Bakhtin/Volochinov (2004), compreende que todas as atividades de uso da linguagem estão pautadas nessa visão da fala como criação individual do sujeito.

Assim, para o subjetivismo idealista “[...] a língua constitui um fluxo ininterrupto de atos da fala, onde nada permanece estável, nada conserva sua identidade [...]” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p.77), e para o objetivismo abstrato “[...] a língua é um arco-íris imóvel que domina este fluxo” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 77), é vista como algo pronto e acabado, estável, para ser utilizado pelos indivíduos naquele momento, naquele período, e que pertence a um sistema de regras linguísticas e gramaticais.

Para o objetivismo abstrato, o momento em que uma pessoa profere um som, esse som “[...] só se torna ato linguístico na medida em que se ligue a um sistema linguístico imutável (num determinado momento de sua história) [...]” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 79), ou seja, compreende a linguagem dentro de uma abordagem sincrônica sem considerar a historicidade da língua e da linguagem.

Neste sentido, Ferdinand Saussure propôs que os estudos sobre a língua partissem “[...] do princípio de uma tríplice distinção: *le langage*, *la langue* (como sistema de formas) e o ato da enunciação individual, *la parole*. [...]” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 85, grifos dos autores). Assim, a língua e a fala são para Saussure, “[...] elementos constitutivos da linguagem, compreendida como a totalidade (sem exceção) de todas as manifestações – físicas, fisiológicas e psíquicas

– que entram em jogo na comunicação linguística [...]” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 85).

Ao contrário das concepções apresentadas acima, Bakhtin “[...] valoriza justamente a fala, a enunciação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p.14). Bakhtin/Volochinov (2004) afirmam que a fala possui natureza social e não natureza individual; e está atrelada aos processos e às condições de comunicações existentes na sociedade.

Para a perspectiva bakhtiniana de linguagem, as normas gramaticais e as formas de uma determinada língua, só terá sentido quando inseridas no contexto de interação/comunicação. O sinal, a letra por si só, quando decifrada isoladamente não tem sentido no processo comunicativo. Assim, para o falante, o que realmente possui fundamento é:

[...] aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Para o locutor, a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível [...] (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 92, 93).

Nesta direção, compreendemos que a palavra quando concebida como um signo, ou seja, entendida como carregada de sentidos e significados está engendrada a uma ideologia, pois, faz parte de uma realidade, e “[...] reflete e refrata uma outra [...]” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 32).

Nesse sentido, para abordarmos os gêneros do discurso sob a perspectiva materialista histórico-dialética é necessário que tenhamos uma compreensão em torno da linguagem como produção humana, que assim como a nossa consciência, se desenvolve por meio das vivências dos sujeitos na sociedade em que se encontram. Quando nascem, as pessoas não aprendem a falar sozinhas, devido somente aos fatores genéticos, e sim, por estarem inseridas em um meio social e histórico no qual se relacionam com outras pessoas. Assim, o trabalho e as relações sociais são fatores determinantes para o desenvolvimento da linguagem humana. Leontiev (1978) diz que:

[...] O elo direto que existe entre a palavra e a linguagem, de um lado, e a atividade de trabalho dos homens, do outro, é a condição primordial sob a influência da qual eles se desenvolvem enquanto

portadores do reflexo consciente e 'objectivado' da realidade. Significando no processo de trabalho um objeto, a palavra distingue-o e generaliza-o para a consciência individual, precisamente na sua relação objectiva e social, isto é, como objeto social. Assim, a linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos, não destacado ainda da produção material. Torna-se um suporte da generalização consciente da realidade [...] (LEONTIEV, 1978, p. 87).

A linguagem e a consciência humana estão intimamente relacionadas com os modos materiais de produção humana, e surgem no desenvolvimento humano assim como a atividade de trabalho e a atividade coletiva. O desenvolvimento da linguagem humana está intimamente ligado ao desenvolvimento histórico da sociedade e das condições por ela impostas.

Diante disso, é que consideramos fundamental a compreensão desses elementos fundantes da teoria bakhtiniana para o estudo e o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula, haja vista que, a constituição dos gêneros discursivos, como veremos posteriormente, está intimamente atrelada nessa teoria, além de justificar e oferecer subsídio constante para o trabalho pedagógico com os gêneros discursivos na escola.

Na próxima seção, apresentamos a constituição e definição dos gêneros discursivos, destacando os aspectos teóricos e a historicidade que os constituam, permeiam e que são essenciais para o trabalho pedagógico do professor.

1.2 GÊNEROS DISCURSIVOS E (OU) GÊNEROS TEXTUAIS? DOIS TERMOS, UM SENTIDO?

Abordamos nesta subseção a compreensão e a definição sobre os gêneros discursivos, pautada na perspectiva de Bakhtin e do Círculo. Porém, entramos também em uma discussão que se encontra presente no cenário educacional e acadêmico, qual seja a questão do conceito de gênero. Gostaríamos de reafirmar que nossa posição sobre essa questão, é a mesma apresentada por Bakhtin (2011), a que considera os gêneros discursivos como "tipos relativamente estáveis de enunciados", e ressaltamos também que para compreender essa definição é necessário ter-se conhecimento acerca da concepção de linguagem e dos pilares da arquitetura bakhtiniana e do Círculo.

Com a intenção de apresentarmos alguns aspectos referentes ao conceito de gênero, recorreremos a Brait e Pistori (2012), que discorrem sobre “a produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo”. As autoras propõem-se discutir sobre essa questão, levando em consideração que:

Esse enfrentamento [o conceito de gêneros discursivos], que não é simples e de forma contundente para aqueles que estão em sala de aula, exige o reconhecimento de que, em suas múltiplas filiações, a concepção de gênero implica dimensões teórica e metodológicas diferenciadas, cujas consequências para a compreensão de textos e discursos não podem ser ignoradas [...] (BRAIT & PISTORI, 2012, p. 372).

De acordo com Brait e Pistori (2012), a obra mais conhecida de Bakhtin sobre os gêneros discursivos está presente no livro *Estética da criação verbal* (2011) em um capítulo intitulado “Os gêneros do discurso”, contudo, as autoras afirmam que existem outros trabalhos de Bakhtin que também abordam esse tema, como os publicados nos anos de 1920, 1930 e 1940, nas obras *Questões de Literatura e Estética: a teoria do romance e Problemas da obra (depois da poética) de Dostoiévski*. E explicam do seguinte modo a questão dos gêneros do discurso, tratados nas obras,

[...] ‘O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária’, escrito entre 1923/1924 e inserido na coletânea *Questões de literatura e de estética – A teoria do romance*, publicada em 1975 (BAKHTIN, 1988a, p.45-70), trabalho que discute, dentre outras coisas, um aspecto essencial à concepção do gênero: a diferença entre forma composicional e forma arquitetônica; *Problemas da poética de Dostoiévski*, inteiramente dedicado ao gênero romance polifônico, cuja primeira edição, intitulada *Problemas da obra de Dostoiévski*, é de 1929, e a segunda, modificada e aumentada, *Problemas da poética de Dostoiévski*, é de 1963; ‘O discurso no romance’, produzido entre 1934-1935, também inserido em *Questões de literatura e de estética – A teoria do romance* (BAKHTIN, 1988b, p.71-210), que recoloca a questão do gênero do discurso, apresentando e discutindo importantes aspectos acerca da ligação entre língua, gêneros e estilo (BRAIT & PISTORI, 2012, p. 372).

Assim, levando em consideração essas obras nas quais Bakhtin se refere aos gêneros discursivos, Brait e Pistori (2012) reiteram que a definição de gêneros discursivos não está reduzida a “[...] **forma de composição, conteúdo temático e estilo**, concluindo que, uma vez aplicada, essa receita dará conta da compreensão e ensino de gêneros e, conseqüentemente, da leitura e produção de textos” (BRAIT &

PISTORI, 2012, p.374, grifos das autoras). Esse alerta das autoras, deve-se ao fato de que muitos leitores utilizam somente a obra “Os gêneros do discurso” e não ampliam seus conhecimentos em torno dos conceitos e teoria que envolvem essa temática. E, sobre essa “atitude” de alguns leitores, as autoras acrescentam que:

O que se desconsidera com essa atitude é que tanto os textos de forma geral, quanto o conceito de gênero produzido pelo pensamento bakhtiniano, são frutos de um contexto, de uma época, de uma maneira de conceber conhecimento, linguagem, relação homem-mundo [...] (BRAIT & PISTORI, 2012, p. 375).

Nessa direção, entendemos que a definição de gêneros discursivos não pode ficar meramente presa a questões estruturais do texto, contudo, essas questões estruturais também fazem parte dessa definição. E, é por isso que, para se ter um entendimento sobre a definição de gêneros discursivos, de acordo com Brait e Pistori que, recorrem a Bakhtin, para dizer:

[...] Implica, essencialmente, dialogismo e maneira de entender e enfrentar a vida. E o autor vai, visando à dimensão interna/externa, analisar detidamente as obras de Dostoiévski e insistir em outra ideia fundamental: a importância de se considerar a tradição em que um dado gênero se insere. Segundo essa abordagem teórico-metodológica, nenhum gênero surge do nada: ele se liga necessariamente a uma tradição [...] (BRAIT & PISTORI, 2012, p. 375).

Assim, percebemos a relevância da historicidade no processo de compreensão e definição dos gêneros discursivos, quando se estuda pela perspectiva de Bakhtin.

A partir disso, a fim de esclarecermos as questões em torno da definição, e do uso do termo gêneros discursivos, apresentamos também alguns aspectos relevantes sobre o uso das expressões gênero discursivo e gênero textual, pois, as duas expressões são muito usadas no ambiente escolar, como veremos no capítulo três da análise dos enunciados dos sujeitos da pesquisa. Porém, gostaríamos de destacar que o uso de ambos os termos necessitam de compreensão e esclarecimento, tendo em vista que muitas pessoas utilizam os dois como sinônimos.

Sobre o uso dos termos gêneros discursivos e gêneros textuais Dias *et al* (2011), corroboram com nossa posição ao pontuarem que:

Com o desenvolvimento da ciência da linguagem, os gêneros ganhariam ainda mais notoriedade em diversas áreas do conhecimento, dentre as quais destacamos a linguística. O desenvolvimento desse campo e a vasta bibliografia disponível hoje a respeito desse tema, por exemplo, se devem, em parte, aos estudos realizados por Bakhtin [...] (DIAS *et al*, 2011, p. 144).

Dias *et al* (2011) apresentam em seu trabalho algumas posições e perspectivas de teóricos que desenvolveram uma teoria sobre os gêneros discursivos, como é o caso de Bakhtin e de teóricos que partiram de determinadas teorias para chegarem a suas próprias conclusões e definições, como é o caso de Bronckart, Adam e do próprio Bakhtin que orienta teórica e metodologicamente esta pesquisa.

Bronckart é um estudioso que faz uma retomada de teorias já existentes como a de Bakhtin, porém, com uma nova roupagem. O referido autor baseia-se no interacionismo sócio-discursivo. E, para que haja um entendimento coerente da definição de gênero proposta pelo autor é preciso compreender a definição de texto para ele, qual seja,

[...] Toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário, e consideramos, conseqüentemente, que o texto é a **unidade comunicativa** de nível superior. Ao fazer isso, adotamos, ao mesmo tempo, a acepção corrente do termo (segundo a qual esse termo designa todo exemplar de produção escrita: artigo científico, romance, editorial, receita, etc.) e a acepção mais abrangente que tem sido proposta recentemente (segundo a qual esse termo designa também as unidades comunicativas originalmente produzidas em modalidade oral, como as comunicações científicas, as conversações, os sermões, etc.) (BRONCKART, 2009, p. 137, grifos do autor).

A definição de texto para Bronckart está intimamente atrelada à definição de gênero, e isso fica explícito na citação acima, quando o autor cita os exemplos de produção escrita e orais. Além disso, destacamos ainda que:

[...] Na escala sócio-histórica, os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de **gêneros de textos**) e que ficam disponíveis no intertexto como modelos indexados, para os contemporâneos e para as gerações posteriores. Defendemos também que, no nível de um agente particular, a produção de um novo texto empírico deve ser

concebida como resultado de uma colocação em interface das representações construídas pelo agente sobre sua situação de ação (sobre os motivos, intenções, conteúdo temático a transmitir, etc.) e das suas representações sobre os gêneros de textos indexados disponíveis no intertexto. Nessa visão, todo novo texto empírico, portanto, é necessariamente construído com base no modelo de um gênero, isto é, ele pertence a um gênero (BRONCKART, 2009, p. 137, 138, grifos do autor).

Para justificar o uso do termo gêneros de textos, Bronckart, recorre a autores como Foucault, o qual “[...] introduziu especialmente a estimulante noção de **formação discursiva**, no quadro de um vasto estudo que incide sobre as condições históricas do aparecimento dos enunciados efetivos” (BRONCKART, 2009, p. 140, grifos do autor) e a Bakhtin. A justificativa de Bronckart para se apoiar nesses autores é a de que:

Bakhtin (1977, 1978, 1984) outra de nossas referências maiores, adotou uma abordagem geral bastante próxima à de Foucault, declarando que seu objeto não pertencia nem à linguística pura (ou interna) nem à psicologia propriamente dita, mas sim, que se situava em um nível intermediário, no dos mecanismos socioenunciativos e, mais amplamente, nos de **interação verbal** [...] (BRONCKART, 2009, p. 141, grifos do autor).

Contudo, Bronckart acrescenta que “[...] o destaque dado a Bakhtin à interação de linguagem implica uma centralização, mais nítida do que a de Foucault” (BRONCKART, 2009, p. 141) em relação entre “o domínio da ação propriamente dita e o domínio das produções de linguagem” (BRONCKART, 2009, p. 141).

Em relação ao uso do termo “gêneros discursivos” ou “gêneros de textos”, Bronckart destaca que:

[...] A terminologia de Bakhtin é muito flutuante, devido à evolução interna de sua obra e também, sem dúvida, a problemas de tradução. Os termos enunciado, enunciação e texto concorrem claramente para designar a unidade fundamental de análise; os gêneros são mais frequentemente tratados como gêneros do discurso, mas às vezes também como gêneros de texto e a terminologia usada para seus componentes internos é muito hesitante [...] (BRONCKART, 2009, p. 143).

E, para completar a posição de que este destaca que não tem a intenção de deixar “[...] aderir totalmente à concepção de conjunto de Bakhtin” (BRONCKART,

2009, p. 143), e propõe o uso de algumas terminologias. Entretanto, para os gêneros discursivos e/ou gêneros de texto, em específico, o autor define que:

Os gêneros do discurso, gêneros de texto e/ou formas relativamente 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 segmentos de produções verbais do nível da frase (BRONCKART, 2009, p. 143, grifos do autor).

Bronckart justifica o uso do termo gêneros de textos para se referir a enunciados escritos, contudo diante dessa posição, consideramos que ao conceber a linguagem como interlocução, Bakhtin/Volochinov, ao discorrerem sobre a linguagem viva, em uso, fazem uma “crítica” ao objetivismo abstrato, com a intenção de justificar e explicar a posição defendida por eles, vejamos:

[...] na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular [...] (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 95).

Nesse sentido, ao abordarem a linguagem na prática, nas diversas interlocuções, os autores consideram seu uso, independente da forma como esse uso se materializa, seja por palavras, gestos, escrita, etc. E, ao elaborar o conceito de gêneros discursivos, Bakhtin se ancora nesta mesma posição, e ao se referir aos gêneros discursivos como formas relativamente estáveis de enunciados, abrange tanto os gêneros orais quanto os gêneros escritos. Por isso que defendemos a posição de tanto os enunciados orais quanto para os escritos devem ser chamados de gêneros discursivos.

Dias *et al*, sobre esse mesmo tema, o uso dos termos gêneros discursivos e gêneros textuais, buscam nas pesquisas de Rojo uma posição. As autoras asseveram que:

A partir de estudos preliminares, com base em estudiosos nacionais e internacionais, Rojo observou, em primeira instância, que independente da filiação teórica desses autores [Bronckart, Adam], todos recorriam a uma base comum: os estudos de Bakhtin. No entanto, embora esses autores objetivassem um trabalho com

gêneros de enunciados ou de textos pertencentes a um gênero, ao concretizarem suas análises, o faziam por meio de categorias analíticas distintas. Ou seja, os analistas do discurso recorriam às marcas linguísticas determinadas pelas situações de enunciação que produziam significações e temas relevantes no discurso e, ao fazê-lo, utilizavam-se de um aporte teórico de base enunciativa. Os analistas textuais, por sua vez, recorriam às bases teóricas da linguística textual, com o intuito de analisar a estrutura ou forma composicional, que se fazem presentes na composição dos textos dos gêneros (DIAS *ET AL*, 2011, p. 151).

Diante disso, parece que todos partem de Bakhtin, porém os modos de interpretação e filiações que se fazem a partir daí é que alteram as definições. Assim, os autores que usam o termo gêneros discursivos, “[...] darão prioridade para a significação dos enunciados, para a acentuação valorativa e o tema, perceptíveis por meio das marcas linguísticas, pelo estilo e pela forma composicional do texto” (DIAS, *et al*, 2011, p.151), ou seja, para os pilares e formulações advindos das pesquisas de Bakhtin. Já, os que usam o termo gênero textual “[...] a significação é preterida e abordada apenas em relação ao conteúdo temático” (DIAS, *et al*, 2011, p.151).

Percebemos assim, que as diferenças que aparecem sobre o uso dos termos gênero discursivo e gênero textual ocorrem em decorrência da concepção de linguagem, de métodos de análise e de compreensão de obras como a de Bakhtin. Para reafirmar esse apontamento, Dias et al (2011), dizem que:

Essas diferenças na apreensão da significação se devem em grande parte, segundo a autora, aos problemas decorrentes das várias interpretações bakhtiniana de gênero como ‘tipos relativamente estáveis de enunciados’. Como cada perspectiva teórica aplica a sua maneira esse conceito, as dimensões dos gêneros, a saber: os temas (conteúdos ideologicamente conformados que se tornam dizíveis por meio dos gêneros); as formas composicionais (estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero); o estilo ou marcas linguísticas (configurações específicas das unidades de linguagem, traços das posições enunciativas do locutor) e a apreciação valorativa do locutor a respeito dos temas e dos interlocutores de seus discursos, não são devidamente considerados, não podendo ser compreendidas (DIAS *et al*, 2011, p. 151).

Nesse sentido, reafirmamos nossa posição em utilizar o termo “gênero discursivo” para nos referirmos aos gêneros, haja vista que a concepção de linguagem proposta por Bakhtin é a interlocutiva: os falantes de determinada língua utilizam-na nas diversas esferas de atividade humana, com formas e estilos próprios,

intencionalidades. E, os gêneros discursivos fazem parte dessa constituição linguística, ou seja, são resultado desse processo, pois, “[...] todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem[...]” (BAKHTIN, 2011, p. 261). E, em especial, defendemos o uso do termo gêneros discursivos, porque tomamos os estudos apenas de Bakhtin, em sua base teórica, original.

Assim, entendemos que a análise dos gêneros discursivos, esses “tipos relativamente estáveis de enunciados”, precisam ser tomados em sua máxima amplitude, os temas, formas composicionais, marcas linguísticas e a apreciação valorativa do interlocutor sobre o tema

Após esclarecermos alguns aspectos relacionados ao uso dos dois termos: gêneros discursivos e gêneros textuais, apresentamos nesta subseção uma abordagem teórica e histórica sobre os gêneros discursivos, com a intenção de reafirmarmos nossa posição favorável ao uso do termo gênero discursivo e da sua relevância no processo de ensino e de aprendizagem.

Atuamos em sociedade por meio da linguagem, nas diferentes formas de interação social, tanto em decorrência do trabalho como processo formativo humano, quanto nas diversas situações decorrentes desse processo, do cotidiano ou não, nos diversos contextos e com variadas finalidades. Assim, como o trabalho tem papel mediador, a linguagem também medeia a relação entre os indivíduos.

E, como vimos destacando, a linguagem também se manifesta por meio de enunciados que compõem os gêneros discursivos, daí nosso interesse em estudá-los no que se refere ao processo de ensino da Língua Materna Escrita.

A linguagem realiza o papel de mediação entre os indivíduos que agem na sociedade e se manifestam por meio da linguagem em diversas situações do cotidiano, em diversos contextos e locais, ou seja, assim como afirma Bakhtin/Volochinov (2004), a linguagem possui natureza intrinsecamente social e se concretiza na interação dos homens em sociedade.

Bakhtin e seu Círculo tinham um compromisso “[...] com o conhecimento da linguagem como manifestação viva das relações sociais” (MACHADO, 2013, p. 163), e nessa direção conduziram seus estudos.

Entendemos que são as necessidades de interlocução e interação social que permitiram o desenvolvimento dos gêneros discursivos, das necessidades postas pelos diversos campos de atividade humana, conforme propõe Bakhtin (2011) e que

são, atualmente, postos como necessários de serem ensinados nos processos escolarizados de ensino e aprendizagem dos eixos norteadores da língua materna.

De acordo com Machado (2013), gêneros é um tema já discutido de longa data e pode ser encontrado em obras como as de Platão e Aristóteles, por exemplo. A autora explica que Platão havia proposto uma classificação binária em que as obras representavam juízos de valor:

[...] ao gênero sério pertencia a epopeia e a tragédia; ao burlesco, a comédia e a sátira. Já em *A república*, Platão elabora a tríade advinda das relações entre realidade e representação. Ao gênero mimético ou dramático pertencem a tragédia e a comédia; ao expositivo ou narrativo, o ditirambo, o nomo e poesia lírica; ao misto, a epopeia [...] (MACHADO, 2013, p. 151, 152).

Após Platão, na Poética de Aristóteles, o autor classifica os gêneros como “obras de voz”, conforme representação mimética:

[...] poesia de primeira voz é representação Lírica; a poesia de segunda voz, da épica, e a poesia de terceira voz, do drama. Trata-se de uma classificação paradigmática e hierárquica, facilitada pela observação das formas no interior de um único meio: a voz [...] (MACHADO, 2013, p. 151, 152).

É a partir dessas linhas gerais que, segundo Machado (2013) a base teórica sobre os gêneros se consolida e “[...] até hoje orienta a análise de tudo o que se entende como gênero” (MACHADO, 2013, p. 151, 152).

Por mais que os estudos sobre os gêneros do discurso tivessem sua constituição nas áreas da poética e da retórica, “[...] foi na literatura que o rigor da classificação aristotélica se consagrou” (MACHADO, 2013, p. 152).

Após esse período de consolidação dos estudos sobre os gêneros ter se dado na área da literatura, surgiram estudos e pesquisas em torno da prosa comunicativa que teve como um de seus estudiosos, Mikhail Bakhtin, o qual passou a considerar em seus estudos o processo comunicativo. Sobre isso Machado (2013) diz que em decorrência do surgimento da prosa comunicativa, houve uma emergência em torno da prosa, que “[...] passou a reivindicar outros parâmetros de análise das formas interativas que se realizam pelo discurso” (MACHADO, 2013, p. 152). A autora acrescenta ainda que:

Os estudos que Mikhail Bakhtin desenvolveu sobre os gêneros discursivos considerando não a classificação das espécies, mas o dialogismo do processo comunicativo, estão inseridos no campo dessa emergência. Aqui as relações interativas são processos produtivos de linguagem. Consequentemente, gêneros e discursos passam a ser focalizados como esferas de uso da linguagem verbal ou da comunicação fundada na palavra (MACHADO, 2013, p. 152).

Nessa perspectiva, Machado (2013) afirma que os estudos de Bakhtin contribuíram para que houvesse uma mudança na rota de estudos em torno dos gêneros discursivos, pois, o próprio Bakhtin afirmou sobre a necessidade de se enfatizarem os estudos sobre as práticas prosaicas. Os estudos que Bakhtin desenvolveu e apresentou sobre os gêneros do discurso se distanciaram da teoria clássica e abriram passagem para estudos que não se restringem somente à palavra. Assim,

Graças a essa abertura conceitual é possível considerar as formações discursivas do amplo campo da comunicação mediada, seja aquela processada pelos meios de comunicação de massa ou das modernas mídias digitais, sobre o qual, evidentemente, Bakhtin nada disse, mas para o qual suas formulações convergem (MACHADO, 2013, p. 152).

Entretanto, é preciso destacar a gênese do interesse de Bakhtin quando elabora a sua teoria dos gêneros discursivos. Bakhtin tinha como base de seus estudos o romance, contudo “[...] o alvo de seu interesse teórico eram as formações da prosa na vida cotidiana com todas as suas imperfeições, não acabamentos” (MACHADO, 2013, p. 163). O autor passa a incluir em seus estudos e escritos, análises e acontecimentos de situações que ocorriam em anúncios publicitários, em praças, feiras, espetáculos etc., situações que são repletas de enunciados por diferentes gêneros discursivos que circulam nesses ambientes de interação social e “[...] podem ser apreciados em seu dinamismo e exuberância de formas” (MACHADO, 2013, p. 164).

As pessoas proferem enunciados orais ou escritos, que “[...] nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente” (BAKHTIN, 2011, p. 282). A enunciação (ou enunciado) é definida como “[...] o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que

não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 112).

Assim, podemos dizer que a enunciação está intimamente relacionada com os gêneros discursivos porque os campos que se utilizam da língua estabilizam quase integralmente os enunciados. Isto é, lhes dão forma, conteúdo, estilo, um valor social para o que intencionam.

Os tipos relativamente estáveis de enunciados, ou seja, os gêneros discursivos, “[...] são correios de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2011, p. 268), pois entendemos que por eles, a língua integra a vida por meio de enunciados concretos ao mesmo tempo em que é por meio desses “[...]enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2011, p. 265).

Bakhtin, ao afirmar que os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados, usa os termos “relativamente e estáveis” porque leva em consideração o fator histórico dos gêneros e suas mudanças. Assim “[...] as mudanças históricas dos estilos de linguagem estão indissolúvelmente ligadas às mudanças dos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 267), que, por sua vez acompanham as diferentes necessidades que se colocam sócio/historicamente.

Os gêneros são heterogêneos e diversificados. Essas idiossincrasias, por um lado, têm relações intrínsecas com as diversas possibilidades de manifestações verbais e não verbais que a linguagem proporciona aos sujeitos. Dessa forma, os gêneros vão sendo produzidos, reproduzidos e modificados nas esferas de uso da linguagem.

Dessa heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), incluiu-se,

[...] as breves réplicas do diálogo do cotidiano (saliente-se que a diversidade das modalidades de diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função do seu tema, da situação e da composição dos participantes), o relato do dia a dia, a carta (em todas as suas diversas formas), o comando militar lacônico padronizado, a ordem desdobrada e detalhada, o repertório bastante vário (padronizado na maioria dos casos) dos documentos oficiais e o diversificado das manifestações científicas e todos os gêneros literários (do provérbio ao romance de muitos volumes) (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Por outro lado, essa heterogeneidade dos gêneros discursivos é decorrente das mudanças que cada esfera de atividade humana apresenta, e que, muitas vezes,

produz a necessidade de criação de um novo gênero. E, o homem, no anseio de responder ao que se coloca, produz e, ou reinventa novas formas de comunicar por meio dos gêneros discursivos. Podemos mencionar como exemplo, a criação das mensagens pelo suporte “WhatsApp” em que é possível dizer que se trata de um gênero que nasce para suprir a necessidade e vontade de uma comunicação mais rápida entre as pessoas. Se levarmos em consideração as mensagens de SMS, que também é um gênero e surgiu bem antes do “WhatsApp”, podemos dizer que a necessidade da mudança ocorreu, talvez, principalmente, pela agilidade e baixo custo, também menor comparado ao SMS.

Em usos atuais, os gêneros discursivos podem ser encontrados em qualquer ambiente onde aconteçam processos de interação/interlocução social, em que sujeitos estejam envolvidos, em que a linguagem esteja em uso, ou seja, não somente a linguagem oral face a face, mas a língua que marca sujeitos, história, acontecimentos, desde o gênero cotidiano ao mais elaborado.

Nesse sentido, existe uma classificação dos gêneros discursivos: os primários, que são considerados os gêneros simples, como os da comunicação cotidiana, e os secundários, que são considerados gêneros complexos, mais trabalhados, elaborados, estruturados, no sentido de sua composição, conforme proposto por Bakhtin (2011).

Sobre isso, cabe o esclarecimento de Bakhtin;

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata (BAKHTIN, 2011, p. 263,).

Fiorin (2016), ao enfatizar a questão das diversas esferas de atividades, reafirma, assim, o uso da linguagem, por meio de enunciados, que criam, desenvolvem e estabilizam de alguma forma os gêneros do discurso.

Os seres humanos agem em determinadas esferas de atividades, as da escola, as da igreja, as do trabalho num jornal, as do trabalho numa fábrica, as da política, as das relações de amizade e assim por diante. Essas esferas de atividades implicam a utilização da linguagem na

forma de enunciados. Não se produzem enunciados fora das esferas de ação, o que significa que eles são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera. Essas esferas de atuação ocasionam o aparecimento de certos tipos de enunciados, que se estabilizam precariamente e que mudam em função de alterações nessas esferas de atividade. Só se age na interação, só se diz no agir e a ação motiva certos tipos de enunciados, o que quer dizer que cada esfera de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados (FIORIN, 2016, p. 68).

Estes enunciados relativamente estáveis proferidos pelos falantes de determinada língua, os gêneros discursivos, caracterizam-se por apresentarem: conteúdo temático, construção composicional e estilo.

Quando se fala em **conteúdo temático**, é comum atribuí-lo, ou entendê-lo, como o assunto principal, entretanto essa é uma compreensão equivocada do termo, pois conteúdo temático “[...] não é o assunto específico de um texto, mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero” (FIORIN, 2016, p. 69). Dessa maneira,

As cartas de amor apresentam o conteúdo temático das relações amorosas. Cada uma das cartas trata de um assunto específico (por exemplo, o rompimento de X e Y, por causa de uma traição) dentro do mesmo conteúdo temático. As aulas versam sobre um ensinamento de um programa de curso. As sentenças têm como conteúdo temático uma decisão judicial (FIORI, 2016, p. 69).

A **construção composicional** diz respeito à maneira como o texto é organizado. Fiorin auxilia a compreender Bakhtin, nesse aspecto, quando afirma que,

Sendo a carta uma comunicação diferida, é preciso ancorá-la num tempo, num espaço e numa relação de interlocução, para que os dêiticos³ usados possam ser compreendidos. É por isso que as cartas trazem a indicação do local e da data em que foram redigidas e o nome de quem às envia e da pessoa para quem se escreve (FIORIN, 2016, p. 69).

³O termo “dêiticos”, de acordo com Bardari (2011) é empregado para designar a função que os pronomes pessoais e demonstrativos, as formas gramaticais que indicam tempo, inúmeras palavras e uma variedade de outras formas linguísticas desempenham ao fazer referência à situação de produção dos gêneros textuais, sejam estes nas modalidades oral ou escrita. Instrumentos linguísticos responsáveis pela coesão, os dêiticos funcionam também no sentido de enriquecer o sentido do texto. Isto porque, além de assegurarem uma ligação entre os elementos que ocorrem na superfície textual, fazem referência à situação de enunciação, constitutiva do sentido dos enunciados (BARDARI, 2011, p. 01).

Continua esclarecendo o autor que o **estilo** tem relação direta com os aspectos linguísticos do enunciado, “Ele é, pois, uma escolha de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado” (FIORIN, 2016, p. 69). Bakhtin (2011) afirma que quando o falante escolhe uma forma gramatical para se comunicar, esse ato já é um ato estilístico.

Essas características que fazem parte da constituição dos gêneros discursivos, foram ampliadas por Dias et al (2011), quando se defendeu o uso do termo gêneros discursivos. Entretanto, quando se trata da historicidade e da teoria dos gêneros do discurso, entendemos ser fundamental de serem enfatizadas.

Esses aspectos que se encontram engendrados nos gêneros discursivos, que fazem parte da perspectiva bakhtiniana, e, são pontos fundantes quando se fala em ensino de gêneros discursivos em sala de aula por meio da prática do professor.

1.3 A INSERÇÃO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA E O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR

Entendemos que a alfabetização é o processo inicial de aprendizagem da escrita e da leitura e que, historicamente, é a instituição escolar o local privilegiado e reconhecido oficialmente para que esse processo ocorra.

Entretanto, há algo de “novo” no entendimento da apropriação da linguagem escrita nas últimas décadas. Assim, foi na década de 1980, que se iniciaram no Brasil estudos e discussões sobre um “novo” termo relacionado com a alfabetização, o letramento, em que Magda Soares talvez seja a mais importante estudiosa entre vários teóricos que se propuseram a pesquisar e escrever sobre o letramento. Segundo a autora, letramento é:

O estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2003, p. 44).

Sobre a diferença entre alfabetização e letramento, Soares (2004) diz que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento* (SOARES, 2004, p. 14, grifos da autora).

Dessa forma, compreendemos que alfabetização e letramento correspondem a um único objeto, pois os dois encerram o ensino da língua materna escrita com propósitos para além dos escolares.

Assim, entendemos que a concepção de linguagem bakhtiniana, a qual trabalha com a perspectiva da linguagem em uso, da valorização das relações entre os sujeitos e a cultura, ao mesmo tempo em que abarca a concepção de letramento, também o dispensa, pois, o processo de alfabetização quando pautado nessa perspectiva contempla as práticas sociais de leitura e de escrita. E nessa perspectiva, de um ensino que contemple a linguagem em uso e como um processo dinâmico entre os sujeitos, o processo de ensino na alfabetização precisa ser visto dentro do processo dialógico “[...] que ocorre nas relações sociais; e provoca ações e reações ativas entre pessoas” (BROTTO, 2008, p. 71).

Para tanto, no processo dialógico de ensino da língua, “[...] Não basta apenas ensinar aos alunos que a língua tem essa dimensão social, essa característica dialógica, mas ensiná-la neste contexto de dialogia” (BROTTO, 2008, p. 71), pois, o processo dialógico de ensino da linguagem se concretiza também no momento de interação entre o professor e seu (s) aluno (s).

Nessa direção, é de suma importância que a concepção teórico/metodológica do professor acerca de um ensino de linguagem como vimos defendendo, seja realmente efetivada em sua prática pedagógica, pois,

[...] De nada vale considerar-se ou dizer que a língua é viva, que a linguagem se faz constantemente nos atos de fala, se, no momento de seu ensino, privilegia-se o que há de estático nela, o que nela há de normativo, repetível, separada de seus contextos enunciativos. Desse modo, privilegia-se sua descrição e não a interação por meio dela (BROTTO, 2008, p. 71).

Por isso, a concepção de linguagem assumida, reconhecida ou não, pelo professor no trabalho com os gêneros discursivos na alfabetização reflete-se no seu ensino e na aprendizagem do aluno.

Cagliari (1998), ao abordar questões relacionadas com a importância da linguagem na alfabetização, enfatiza que:

[...] Dependendo da maneira como uma pessoa interpreta o que a linguagem é, como funciona, que usos tem, pode-se ter um determinado comportamento pedagógico e métodos diferentes na prática escolar. Inversamente, pode-se ver com clareza na prática em sala de aula, nos métodos que a escola usa, qual é a concepção de linguagem subjacente (CAGLIARI, 1998, p. 41).

Quando pensamos acerca do ensino da leitura e da escrita por meio da utilização e do trabalho com os gêneros discursivos, consideramos relevante destacar que para a apropriação da cultura humana, no que nela há de mais elevado, sobretudo quando se atua nos anos iniciais, o papel do professor é fundamental para conduzir e mediar o conhecimento sistematizado que se expressa por meio desses gêneros.

Nesse sentido, é que entendemos o processo de ensino da linguagem escrita que contempla o trabalho com os gêneros discursivos, pautado em uma perspectiva da linguagem em uso e que contribui com os processos de interlocução e interação, como uma nova proposta de ensino, diferentemente das propostas que centravam o ensino da alfabetização em palavras descontextualizadas. Sobre isso, Brotto (2008) diz que,

A preocupação, por exemplo, com um ensino da leitura e da escrita baseado no texto e não em palavras soltas e com sentidos artificiais, estes últimos exemplos típicos da maciça maioria dos textos de cartilhas, mostra-nos que certos temas dos estudos linguísticos, como as discussões sobre o texto, sobre textualidade, sobre as relações entre linguagem escrita e oralidade e sobre interlocução penetram a área da alfabetização. Se resultaram em mudanças efetivas no ensino da língua, esta é outra questão, que não pode ser analisada apenas da perspectiva do ensino da língua. Isso seria reducionismo. Mas, não se pode negar que houve, sim, um movimento para o ensino da linguagem em alfabetização ser diferente do tradicionalmente adotado, o do 'ba-be-bi-bó-bu' presente nas cartilhas (BROTTO, 2008, p. 71).

Assim, destacamos aqui, uma das principais características do trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula na alfabetização, a fundamentação e utilização pelo professor da perspectiva interlocutiva de linguagem, no seu ensino a qual Brotto se referiu como “[...] baseado no texto e não em palavras soltas e com sentidos artificiais” (BROTTO, 2008, p. 71). Quando o professor realiza os encaminhamentos de ensino em alfabetização, por meio de gêneros discursivos, ele contempla em seu trabalho, os elementos que constituem a linguagem e que contribuirão com seu funcionamento e com a aprendizagem da língua escrita e da leitura, pois, “[...] o próprio conceito de texto depende das concepções que se tenha de língua escrita e de sujeito” (KOCH, 2009, p.16).

Na direção que vimos discutindo, na escola, como em qualquer outro local, os alunos se deparam e convivem com um grande número de gêneros discursivos, escritos, orais, primários e secundários, que são produzidos por eles mesmos, pelos professores e por tantos outros interlocutores. Há gêneros de várias esferas da comunicação, tanto do cotidiano como do meio científico, do meio artístico e do meio literário, que fazem parte dos conteúdos escolares a serem ensinados e abordados pelos professores em sala de aula na transmissão do conhecimento sistematizado e direcionado pedagogicamente.

Mas, questiona-se com quais objetivos os diferentes gêneros discursivos são inseridos em sala aula? Será somente para o ensino de língua escrita? Que outras possibilidades existem ou acontecem quando se trabalha gêneros discursivos enquanto produção humana de linguagem?

Quando estudamos e refletimos sobre a perspectiva bakhtiniana de linguagem, podemos afirmar que o principal objetivo de inserir e trabalhar com os gêneros discursivos em sala de aula é contemplar o trabalho com a linguagem em uso nas suas mais variadas possibilidades de concretização, oportunizar ao aluno situações reais de uso da linguagem. E, o uso dos gêneros discursivos para o ensino da linguagem escrita torna-se relevante. Contudo, como veremos no capítulo 3 desta dissertação, existem muitas possibilidades de conteúdos e temas que podem ser abordados por meio deles que contribuem com o aprendizado dos alunos e com a sua vivência em sociedade.

Certamente, e por meio do que vimos nos apropriando na pesquisa e observando no nosso cotidiano docente⁴, a prática pedagógica de se inserirem os gêneros discursivos em sala de aula tem tido o objetivo de o aluno apenas ter contato com certa quantidade de gêneros para a contribuição e o desenvolvimento de certas habilidades e de conhecimentos. Entretanto, essa prática pode resultar em um ensino superficial e até mesmo desigual.

Levar um gênero ou a maior quantidade de gêneros discursivos possíveis para a sala de aula, não significa proporcionar aos estudantes um conhecimento qualificado e ampliado que lhes possibilite acesso a bens culturais como a literatura e as artes, ou seja, que possibilite ao aluno o acesso a conhecimentos que extrapole o seu cotidiano. O aluno de escola pública, em especial, aquele de periferia e com menor poder aquisitivo que frequenta a escola do seu bairro, depara-se com muitos gêneros discursivos no seu cotidiano. Estes gêneros do cotidiano possuem suas especificidades e características de circulação social. Porém, esses gêneros, em sua maioria, são aqueles com os quais ele já convive e tem acesso na sua vida diária. Portanto, é durante o seu processo de escolarização que o aluno terá oportunidade de um ensino por meio de gêneros discursivos que contemple áreas da cultura, como o conhecimento de Artes e Literatura, por exemplo. Assim, é que se colocaria o acesso desses bens culturais, para o aluno das classes populares.

Nesse sentido, quantidade/qualidade e os tipos de gêneros que os professores podem ou devem privilegiar em sala de aula estão intimamente relacionados com o nosso objeto de pesquisa, “a inserção e o trabalho pedagógico com os gêneros discursivos em sala de aula do terceiro ano do Ensino Fundamental no ensino da língua materna escrita”. Assim, a partir de estudos teóricos e de pesquisa de campo realizada em quatro escolas da cidade de Cascavel PR, buscamos compreender como o trabalho pedagógico com os gêneros discursivos no processo de ensino e aprendizagem da língua materna escrita tem ocorrido e o que se tem privilegiado em sala de aula sobre esse tema.

Para auxiliar nessa compreensão e reflexão, trazemos Geraldi (2014), que, ao abordar a questão do ensino por meio dos gêneros discursivos, posiciona-se do seguinte modo sobre a questão de trabalhar “todos” os gêneros na escola.

⁴ Desde o ano de 2015 atuo como docente na educação infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Município de Cascavel PR. Já lecionei em turmas de pré-escola, 1º ano, 2º ano, 3º ano e 5º ano.

[...] Não me parece autorizar que cabe à escola introduzir todo estudante a todos os gêneros discursivos em circulação numa sociedade. Se este fosse o objetivo de ensino de língua materna, jamais um estudante terminaria seus estudos porque sempre estaria 'iletrado' em algumas das esferas da comunicação social existente entre os diferentes campos de atividade humana. E mais: seria pensar que cabe à escola toda a aprendizagem, como se na vida não se pudesse aprender e fazer relações que, por maior que seja o programa de ensino, jamais dará conta (GERALDI, 2014, p. 30).

Consideramos relevante que o ensino dos gêneros na escola seja (re)pensado nesta perspectiva a que o autor se refere, pois, ao levar para sala de aula gêneros como bula de remédio, receita culinária, fatura de água, o professor trabalhará com gêneros que os alunos têm (ou terão) contato diariamente ou maior possibilidade de conhecê-los, independente do ensino deliberado e intencional da escola. Entretanto, possivelmente os gêneros literários e artísticos sejam pouco trabalhados com a profundidade adequada para o nível escolar, ou até mesmo nem os sejam. E, acontecendo dessa forma, o ensino não estará possibilitando aos alunos acesso a um tipo de cultura que a maioria não se depara no cotidiano, determinadas formas de cultura e de conhecimento que é função da escola propiciar, sobretudo, às camadas mais populares.

Nessa direção, podemos entender que estas são formas de o sujeito letrar-se, pois, atinge outro nível de linguagem em prática na sociedade. Vejamos o que diz Geraldi (2014):

O conceito de letramento é muito difícil de ser especificado, porque remete tanto a um estado a que acede um sujeito quanto às habilidades deste mesmo sujeito de movimentar-se num mundo povoado de textos, tanto como leitor destes quanto como autor de novos textos a enriquecer o patrimônio de enunciados concretos disponível em diferentes esferas da comunicação social de uma dada sociedade. Ainda que o conceito teórico não se limite aos processos de iniciação ao mundo da escrita, é particularmente a estes que tem sido aplicado entre nós, como se 'letramento' fosse o nome a se dar à iniciação dos sujeitos sociais num mundo a que, por este processo, passaria a ter acesso (GERALDI, 2014, p. 26).

O autor refere-se à dificuldade de especificar o termo letramento, pois, por mais que se apresente uma definição, quando abordado no contexto escolar, deixa a impressão que não se leva em consideração o fato de os alunos estarem inseridos

em práticas sociais em suas vivências em sociedade. E, sobre o ensino do letramento por meio dos gêneros discursivos, Geraldi acrescenta que:

Não cabem à escola de ensino básico todos os diferentes letramentos, no sentido que estamos atribuindo a ‘diferente’ neste item. Cabe reconhecer a multiplicidade e escolher alguns gêneros – e, portanto, algumas esferas de comunicação – como fundamentais. Entre estes, seguramente se encontram os campos da literatura e das artes, pois o acesso a tais bens culturais, patrimônio da humanidade, deve ser privilegiado pela escola. Não há que ter receio das possibilidades de aprender na vida, e por isso não vale a pena perder tempo ensinando a ‘ler uma fatura de conta de luz’, lição que encontrei num livro didático para crianças de 8/9 anos. Aliás, em algum de nossos dialetos, além da especialíssima escrituração mercantil, alguém chama a ‘conta de luz’ de ‘fatura’? (GERALDI, 2014, p. 31).

Nessa perspectiva consideramos que, ao levar para a sala de aula gêneros literários, artísticos, relacionados com um tipo de cultura que é realmente o papel da escola transmitir para o aluno, o professor oportuniza situações de ensino de conhecimento mais elaborados, os gêneros secundários de Bakhtin. Quanto aos gêneros, primários, os do cotidiano, o professor pode até ensiná-los, mas não deverá privilegiá-los em detrimento de uma cultura mais rica. Mesmo porque gêneros como fatura de luz, por exemplo, tanto pais, quanto avós ou outro adulto poderá transmitir esse conhecimento e auxiliar em sua função social e uma possível interpretação.

Desse modo, ao trabalhar conteúdos artísticos, literários, filosóficos e de cunho científico, o professor não precisa deixar de lado a realidade dos alunos, ainda que se deva tomá-la como ponto de partida, mas possibilitar que seus alunos tenham acesso ao conhecimento que não encontram diariamente em casa, nos noticiários televisivos ou em outros meios. Essa forma de trabalhar em sala de aula não priva o aluno de compreender a realidade, e sim o coloca em condições de apropriação de formas mais eruditas e não imediatamente dadas de produção humana que também os auxiliam na compreensão do próprio ambiente de convívio.

Geraldi (2014) continua a discussão sobre o papel da escola em relação aos “níveis” de letramentos, e enfatiza que a instituição escolar:

[...] Não poderia adotar níveis de letramento distintos para sujeitos sociais distintos, trabalhando para que alguns apenas cheguem a ‘respostas adequadas’ ao seu contexto, e levando outros a um letramento que lhes permita compreender as relações sociais,

aprofundá-las ou trabalhar para modificá-las de forma crítica. Uma escola jamais poderá pôr como seus objetivos 'respostas adequadas', mas sim respostas críticas e, para chegar ao nível da crítica, é preciso definir-se como lugar de ensino-aprendizagem não da totalidade dos campos das atividades humanas (e, portanto, introdutora dos sujeitos sociais a todos os gêneros de discurso), mas de áreas socialmente privilegiadas que levem à constituição de sujeitos sociais críticos e eticamente responsáveis, no sentido de responsabilidades tal como cunhado por Bakhtin (2010): Não uma responsabilidade moral para consigo mesmo, mas uma responsabilidade ética fundante da relação com a alteridade (GERALDI, 2014, p. 33-34).

Fica evidente a posição contrária de Geraldi em torno de um ensino que se preocupa somente em dizer que ensina e que trabalha com determinados conteúdos e/ou sua totalidade, mas que não trabalha os que realmente importam ou acabam ficando na superficialidade, em um nível de formação crítica, responsável e comprometida com o outro. Um trabalho aprofundado em um saber cultural elaborado e sistematizado.

Sobre essa responsabilidade, papel e função da escola em relação aos conteúdos que ensina, encontramos em Saviani (2008) a seguinte postura,

Em suma, pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assim, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas terminações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita em relação à cultura popular, cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá aqueles que dela se apropriam uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizada da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina (SAVIANI, 2008, p. 20).

Uma prática pedagógica docente que prioriza a apropriação de conteúdos científicos, temas, atividades que privilegiem a cultura erudita, oportuniza aos alunos que suas vivências do cotidiano sejam complementadas, melhor explicadas, superadas na sua imediatividade. Assim, chamamos a atenção para a relevância de um ensino que siga essa perspectiva, pois, em nossa sociedade capitalista, basta que

os sujeitos saibam ler e escrever para realizarem atividades e trabalhos que sustentem o próprio sistema. Quando se prioriza um ensino que possibilita o despertar da criticidade no aluno, estarão se formando sujeitos questionadores da realidade e do próprio sistema.

E, nesta defesa, de atentarmos para a prática de um ensino igualitário e erudito sem desigualdades, concordamos com Geraldi (2014), que, “[...] não há só diferenças na sociedade; há desigualdades. As diferenças enriquecem a experiência humana; as desigualdades deformam a humanidade” (GERALDI, 2014, p. 31). Cabe a nós professores e escola, no que é nossa parcela de responsabilidade assumirmos com clareza uma postura pedagógica que vise a minimizar e/ou superar tais desigualdades com a instrumentalização desses sujeitos.

E, nesse sentido, entendemos que essas questões relacionadas à desigualdade no ensino podem estar atreladas ao processo de inserção dos gêneros discursivos em sala de aula e do trabalho pedagógico do professor em exercer essa função. Pois, a perspectiva de ensino com gêneros discursivos é a de justamente oportunizar ao aluno acesso a uma linguagem em uso, para que se relacionem e interajam na sociedade, num nível profundo de conhecimento e de cientificidade, que começa pela apropriação da própria linguagem e da escrita.

Nessa direção, nossa posição segue o que discorre Duarte (2016), sobre o papel da escola em transmitir uma “cultura rica” aos alunos. O autor se baseia em Saccomani (2016) para dizer que,

[...] Quando a escola trabalha para reproduzir nos indivíduos a cultura em suas formas mais ricas e desenvolvidas, não está matando a criatividade, mas sim construindo bases efetivas a partir das quais os indivíduos podem desenvolver a criatividade desde os mais simples e elementares atos da vida cotidiana até as mais elevadas formas de produção humana (DUARTE, 2016, p. 18).

Assim, consideramos a relevância do papel que a escola, em especial a escola pública, tem de oportunizar para seus alunos a apropriação da cultura humana no que nela há de mais elevado. Duarte (2016), ao mencionar a obra de Vigotkski “*Psicologia da arte*”, (1998), defende que a arte faz com que o imediatismo do cotidiano seja superado.

[...] A arte é entendida como um recurso que a sociedade emprega para transformar a subjetividade dos indivíduos, levando-os a

vivenciarem, na recepção das obras artísticas, a vida humana representada de maneira condensada, transcendendo-se assim os limites da superficialidade, do pragmatismo e do imediatismo que marcam a cotidianidade. A arte, a ciência e a filosofia sintetizam a experiência histórico-cultural constituindo-se em mediações que aumentam as possibilidades de domínio, pelos seres humanos, das circunstâncias externas e internas a partir das quais eles fazem sua história (DUARTE, 2016, p. 44).

Diante das especificidades do conhecimento científico que podem ser trabalhadas no ambiente escolar por meio de conteúdos artísticos, literários e filosóficos, consideramos que os gêneros discursivos oferecem inúmeras possibilidades de escolha nas quais os professores podem se apoiar e utilizar nas aulas, tanto de língua portuguesa, quanto de outras disciplinas, seja para o ensino da língua materna ou não.

Duarte (2016) expõe a relevância que a prática pedagógica escolar possui no processo de mediação entre o cotidiano do aluno e o não cotidiano. E, nesse sentido, “[...] a compreensão desse caráter mediador da educação escolar requer a análise das relações existentes entre a vida cotidiana e as esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano” (DUARTE, 2016, p. 67)

Destacamos assim, a relevância de o professor entender que por meio dos gêneros discursivos das esferas mais elevadas ele poderá oportunizar possibilidades dos alunos compreenderem e interpretarem situações do cotidiano, porque, muitas vezes, ouvimos e vemos professores preocupados em levar para a sala de aula diversos gêneros, porém, não atentam para as questões de proporcionar ao aluno acesso à cultura mais elevada, a qual ele não tem outra via de acesso, senão a escola.

Assim, tendo em vista a questão da inserção dos gêneros discursivos em sala de aula, no sentido de cooperar para um ensino que contemple conteúdos relacionados a uma cultura elevada, e que desperte a criticidade no aluno, Paula (2013) apresenta, entre outros, um gênero discursivo específico, qual seja, a charge, como proposta pedagógica para os anos iniciais do ensino fundamental. A autora deixa evidente que:

É notória, no construto do gênero discursivo charge, a irreverência no modo de denunciar, criticar, por meio do humor, os acontecimentos/fatos políticos, com um estilo subversivo, de teor crítico. Logo, a mediação pedagógica poderá favorecer o aprendizado do aluno na captação da crítica presente, para além do imediatamente apreensível na charge [...] (PAULA, 2013, p. 73).

Ao esclarecer que a charge possui conteúdo que desperta o senso crítico no aluno, Paula (2013), não deixa de contemplar o papel fundante do professor nesse processo.

Entendemos que a charge, por si só, não provoca nos alunos a criticidade, daí a necessidade de ponderarmos sobre um trabalho pedagógico com as charges no processo ensino-aprendizagem, por meio de uma metodologia de trabalho docente que concorra para esse fim [...] (PAULA, 2013, p. 74).

Enfatizamos assim, o importante papel mediador do trabalho do professor no processo de ensino e de aprendizagem, haja vista que o professor deverá levar o aluno a “[...] compreender a contradição entre seu conhecimento prévio e o conhecimento sistematizado” (PAULA, 2013, p. 82), do gênero e do tema trabalhado nele.

Mas, no processo de inserção do trabalho pedagógico com os gêneros discursivos, o fato de levarmos para as práticas escolares algo que circula em sociedade, ao didatizarmos os gêneros discursivos, estes perderiam a sua função social?

Esse questionamento surgiu em decorrência de teorias, propostas curriculares e de práticas pedagógicas que são favoráveis à inclusão dos gêneros discursivos na escola. E a isso também questionamos, os gêneros discursivos são tomados como conteúdos ou meio para ensinar conteúdos? E dentre estes, em especial, a língua materna?

Ao abordar e compreender o ensino dos gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana de linguagem, entendemos que há diversas possibilidades de direcionamento pedagógico no trabalho com a temática sobre os gêneros discursivos e as oportunidades reais de socialização que estes proporcionam. Isso porque, de acordo com Bakhtin (2011), os processos de interação/interlocução, que ocorre entre os sujeitos, nos campos de atividade humana estão indissolúvelmente associados ao uso da linguagem.

Koch (2009) compreende que o gênero,

[...] Ao funcionar em lugar social diferente daquele que está em sua origem, sofre necessariamente uma transformação, passando a gênero a aprender, ainda que permaneça gênero para comunicar. [...] o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construído na dinâmica do ensino/aprendizagem, para funcionar numa instituição que o tem por objetivo primeiro (KOCH, 2009, p. 58).

Essa autora aborda questões referentes ao processo de didatização do gênero discursivo quando levado ao ambiente escolar, ou seja, o gênero passa a ser “gênero para aprender”, pois, ele não está circulando na esfera de uso de linguagem que o originou, ele está em um ambiente diferente, e “[...] toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem” (KOCH, 2009, p. 58).

Koch (2009) entende que as finalidades da introdução de um gênero discursivo na escola, por meio de um processo pedagógico e intencional, precisa,

Levar o aluno a dominar o gênero, primeiramente para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, produzi-lo na escola ou fora dela; para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes (KOCH, 2009, p. 58).

A autora afirma que apesar de passar por transformação, mesmo parciais, como simplificação, ênfase em determinadas dimensões etc., ainda assim é necessário, no trabalho com o gênero,

Colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situações de comunicação o mais próximo possível das verdadeiras, que tenham para eles um sentido, para que possam dominá-las como realmente são (KOCH, 2009, p. 58).

Encontramos também em Meyer (2016), argumentos que sustentam a posição semelhante à de Koch (2009). Diz Meyer.

O texto de determinado gênero, quando trazido para a sala de aula, não exerce a mesma função nem se insere nas mesmas relações que o faz quando em circulação na sociedade. Desde os mais próximos ao cotidiano, como uma receita de bolo, até outros não tão próximos, como o texto literário, assumem, na escola, outra função. Inserem-se em outro tipo de situação de enunciação, em outras relações. Não se lê uma receita na sala de aula porque se quer fazer um bolo, nem se lê uma notícia de jornal porque se deseja manter-se informado. O gênero em sala de aula, materializado em determinado texto que se

caracteriza nesta situação como material didático, se insere em uma relação pedagógica, que tem por objetivo o estudo do mesmo, a ação intencional, o direcionamento pelo professor, para que o aluno se aproprie do gênero em questão, de suas características formais e funcionais. Na sala de aula, o texto está inserido na relação pedagógica, marcado pela situação de enunciação que se estabelece entre o professor e o aluno em um contexto de ensino (MEYER, 2016, p. 37).

Apesar de atestar a transformação do gênero do discurso em gênero para aprender, Meyer (2016) não deixa de mencionar a relevância do ensino e da aprendizagem por meio dos gêneros discursivos na escola para o processo de comunicação e o ensino da língua materna.

Nesta mesma direção, de tentar compreender se o gênero discursivo quando retirado do seu circuito real de funcionamento e levado para a sala de aula perde ou não sua função, apoiamo-nos na perspectiva de linguagem bakhtiniana, base de sustentação teórica do nosso trabalho. Ao assumirmos essa perspectiva remetemos à possibilidade de realização de um ensino que contemple a linguagem viva, que oportunizará aos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem um contato com a língua em uso, real, no sentido de possibilitar situações em que a linguagem é interação, é interlocução, no seu sentido mais amplo.

Sobre o ensino pautado em uma linguagem viva, Brotto (2008) assevera que uma das características desse tipo de linguagem é sua irrepetibilidade,

Essa irrepetibilidade é a demonstração objetiva de que a linguagem, no seu acontecimento, é única, viva, cambiável e se molda conforme o fim a que se destina ou a quem pretende atingir. E esse é um processo de interlocução – portanto, interacional (BROTTO, 2008, p. 71).

Como a autora está tratando do ensino da língua em alfabetização, complementa que, “[...] um ensino em alfabetização nessa direção privilegiará o ensino da língua materna como acontecimento dialógico, que ocorre nas relações sociais; e provoca ações e reações ativas entre pessoas” (BROTTO, 2008, p. 71).

Nesse sentido, percebe-se que a compreensão de linguagem é peça chave para a constituição dos tipos relativamente estáveis de enunciados, ou seja, dos gêneros discursivos, os quais se encontram em circulação na sociedade e fazem parte do cotidiano de qualquer ser humano. E, dialeticamente, podemos afirmar que, a riqueza e a variedade de gêneros que temos fazem com que nos tornemos “[...] hábeis

para o uso social da linguagem, pois este implica sempre o emprego de um gênero discursivo” (GERALDI, 2014, p. 28).

Assim, quando o professor realiza seu trabalho em sala de aula por meio dos gêneros discursivos, com objetivos e encaminhamentos pedagógicos para a transmissão do conhecimento sistematizado, os alunos terão acesso a um ensino que oportuniza e que contempla os enunciados que os falantes proferem e se deparam a todo instante, irrepetíveis, mas estabilizados para o seu ensino; permitindo aos alunos fazerem uso de vários outros tipos de formas de linguagem utilizadas na sociedade.

Entendemos que ao trabalhar com determinado gênero do discurso, amparado em uma perspectiva de linguagem que prioriza o ensino de uma língua viva, o gênero discursivo não perde sua função social, mesmo que didatizado, pois, se ensina, justamente para que o aluno ao se deparar com situações de comunicação, interação social, saiba identificar, caracterizar, interpretar, compreender e utilizar os gêneros presentes e inseridos nas esferas de uso da linguagem, com criticidade, inclusive.

Entretanto, por mais que afirmemos que o gênero não perde sua função social, haja vista que uma perspectiva de ensino voltada para a linguagem em uso tem em seus objetivos oportunizar aos alunos que estejam aptos para utilizar os diferentes gêneros e interagir em sociedade, é importante esclarecer que, quando o professor leva determinado gênero para sala de aula, este também estará cumprindo o papel de ser um instrumento, um meio, utilizado para a aprendizagem, seja de leitura de escrita, de símbolos, de intencionalidades, de críticas políticas, culturais, linguísticas, etc.

No próximo capítulo apresentamos como as propostas curriculares contemplam e direcionam o trabalho pedagógico com os gêneros discursivos em sala de aula.

2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS NAS PROPOSTAS CURRICULARES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs, 1997); DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS (DCEs, 2008) E CURRÍCULO PARA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL (2008)

Ao refletirmos sobre a inserção dos gêneros discursivos na escola, consideramos relevante destacar como as propostas curriculares contemplam-os e direcionam o trabalho pedagógico com eles em sala de aula. Assim, neste capítulo, abordamos de que forma o tema “Gêneros Discursivos” aparece nas propostas curriculares, no âmbito Nacional com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), Estadual com as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs, 2008) e a Municipal com o Currículo para rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (2008), para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental⁵, haja vista que nossa pesquisa de campo foi realizada em quatro escolas municipais da cidade de Cascavel – PR, que possui um currículo próprio de ensino para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Iniciamos a subseção apresentando alguns dados sobre a história do município de Cascavel e como ocorreu a elaboração do currículo municipal de ensino para a rede pública e, em seguida, abordamos como as propostas curriculares citadas acima, contemplam e direcionam o trabalho docente com os gêneros discursivos na escola.

2.1 O MUNICÍPIO E O CURRÍCULO PARA A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL PR

Cascavel é uma cidade localizada na região Oeste do Estado do Paraná que conta, aproximadamente, com 316.226 habitantes⁶. É considerada a quinta cidade mais populosa do Estado.

⁵ No ano de 2006 houve mudança na nomenclatura utilizada para se referir às “séries iniciais do ensino fundamental” como era chamado anteriormente, passando assim a Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Essa mudança ocorreu devido à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos – Lei nº 11.274, de 2006.

⁶ Dado fornecido pelo IBGE no ano de 2015 e que se encontra disponível no site do portal do Município de Cascavel – PR. Disponível em: <http://www.cascavel.pr.gov.br/indicadores.php>. Acesso em: 20/02/2017.

De acordo com informações do portal do município de Cascavel, no ano de 1557 os espanhóis iniciaram a ocupação desta região que era habitada por índios caingangues, que fundaram a Ciudad del Guairá, atualmente conhecida como Guaíra e que faz divisa com o Estado de Mato Grosso do Sul e com o Paraguai.

Em 1730, com o tropeirismo, a região oeste do Paraná passou por uma nova ocupação, entretanto, a área que atualmente pertence ao município de Cascavel começou a ser povoada no final da década de 1910, em pleno auge do ciclo da erva-mate, pelos colonos caboclos e descendentes de imigrantes eslavos.

A vila começou a tomar formas:

Em 28 de março de 1928, [...] José Silvério de Oliveira, o Nhô Jeca, arrendou as terras do colono Antônio José Elias nas quais se encontrava a Encruzilhada dos Gomes, localizada no entroncamento de várias trilhas abertas por ervateiros, tropeiros e militares, onde montou seu armazém. Seu espírito empreendedor foi fundamental para a chegada de novas pessoas, que traziam ideias e investimentos (CASCAVEL, 2017a).

A base populacional de Cascavel foi formada por famílias de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, de descendência polonesa, italiana e alemã, no ano de 1930, atraídas pelo início do ciclo da madeira. Após o esgotamento da mata nativa, o setor agropecuário passou a se tornar a base econômica da cidade.

A emancipação do município de Cascavel ocorreu em 14 de dezembro de 1952, porém, durante muito tempo a comemoração aconteceu no dia 14 de novembro de cada ano, “[...] devido a uma confusão entre a proposta do governador do Estado na época, e a efetiva assinatura da lei” (CASCAVEL, 2017a). No dia 20 de dezembro do ano de 2010 foi sancionada a Lei de nº 5689/2010 a qual definiu que a data oficial para a comemoração do aniversário de Cascavel seria 14 de novembro de cada ano.

A origem do nome Cascavel, de acordo com a lenda, surgiu quando “Um grupo de colonos que, pernoitando nos arredores de um rio, descobriram um grande ninho de cobras cascavéis, denominando então o local como Cascavel” (CASCAVEL, 2017a).

Atualmente, Cascavel consolidou-se como polo econômico regional e epicentro do Mercosul e é considerada como referência na área da medicina e também na prestação de serviços. O comércio da cidade e a grande infraestrutura da indústria e

de serviços “[...] demonstram toda a grandiosidade tecnológica da cidade” (CASCAVEL, 2017a).

O agronegócio foi um dos setores que contribuiu para Cascavel se tornar um polo regional. A cidade conta com “[...] a presença de culturas agroindustriais, passando pela comercialização, até o desenvolvimento da oferta de serviços cada vez mais especializados” (CASCAVEL, 2017a), e no setor de avicultura são abatidos mais de 2 milhões de aves todos os dias.

Cascavel tem também seu destaque por ser considerada um polo universitário, com mais de 21 mil estudantes cursando o ensino superior, em 7 instituições de ensino. Na educação básica, de acordo com informações repassadas pelo setor de documentação da Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2016 haviam 6.321 alunos matriculados nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI); 23.223 alunos matriculados nas escolas municipais; 370 alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos. No ano de 2017 haviam 6.792 alunos matriculados nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI); 23.634 alunos matriculados nas escolas municipais; 388 alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos. No ano de 2018⁷ haviam 5.427 alunos matriculados nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI); 23.851 alunos matriculados nas escolas municipais; 390 alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos.

No que diz respeito à Educação básica, de acordo com o site da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná, em nível de estado há 556.809 alunos matriculados no ensino fundamental – anos iniciais no ano de 2017.

No município, no ano de 2004 iniciaram-se os estudos e as discussões para o planejamento e a elaboração de um currículo próprio para a rede pública de ensino. Em 2005, a equipe pedagógica da SEMED coordenou e proporcionou encontros com os professores das escolas municipais e dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), que tiveram como objetivo:

Fomentar o debate acerca dos aspectos concernentes à realidade da educação municipal e seus anseios. A partir desse debate, os professores pontuaram que o objetivo da escola pública é transmitir conteúdos científicos, formar um indivíduo atuante e com consciência crítica e que a escola deve ser pública, universal, laica e gratuita (CASCAVEL, 2008, p. 5).

⁷ Os dados dos alunos matriculados no ano de 2018 foram repassados na data de 10 de Janeiro de 2018, e, como até essa data o ano letivo não iniciou-se, os dados estão sujeitos a mudanças.

Os planejamentos ocorridos para a elaboração do currículo resultaram na produção de três volumes: Volume I, o currículo para a Educação Infantil, Volume II, o currículo para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o volume III que é o currículo para a educação de Jovens e Adultos – Fase I. Para a Educação Especial, o documento esclarece que “A modalidade de Educação Especial, com as áreas específicas de atendimento, está inserida em todos os volumes” (CASCAVEL, 2008, p. 5).

Enfatizamos, entretanto, que nesta dissertação utilizamos apenas o currículo para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois nossa pesquisa teve como foco o trabalho docente de professores que lecionavam em salas de 3º ano do Ensino fundamental – Anos Iniciais.

O Currículo de Cascavel (2008) deixa evidente que, no ano de 2006, a SEMED organizou em todas as escolas do município de Cascavel encontros com a intenção de proporcionar momentos de estudos e reflexões entre os profissionais da educação para a definição do método teórico que balizaria o currículo. Esses grupos de estudos puderam contar com professores universitários que orientaram e mediarão esses estudos, para esclarecimentos sobre a concepção teórica.

Assim, quanto à perspectiva de orientação teórico-metodológica, o método adotado e contemplado no currículo de Cascavel é o Materialismo Histórico-Dialético, cujos motivos para escolha, assim estão expressos no Currículo:

Frente à indicação coletiva de um modo específico de compreender educação, homem e sociedade, e considerando que o método orienta para esta compreensão, optou-se pelo Materialismo Histórico-Dialético. Outro motivo da escolha, é que este foi o método que orientou os fundamentos teóricos do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, elaborado em 1990. Compreendemos que, naquele momento histórico, os intelectuais estavam iniciando estudos referentes ao método e que hoje, com este novo currículo, podemos superar alguns aspectos, uma vez que vinte anos de estudos e formação continuada nos permite fazê-lo (CASCAVEL, 2008, p. 5-6).

Após as discussões sobre a base teórica que orientaria o currículo, foram realizados grupos de estudos com:

[...] Profissionais das escolas, CMEI e SEMED, assim como um consultor para cada uma das disciplinas: Arte, Ciências, Educação

Física, História, Geografia, Língua Estrangeira/Língua Espanhola, Língua Portuguesa/Alfabetização e Matemática. Ao mesmo tempo, foi organizado o grupo Base, responsável pela sistematização dos fundamentos teóricos do currículo (CASCAVEL, 2008, p. 6).

O texto do currículo deixa claro que não há nele a intenção de ser definitivo, e sim, sempre que for necessário, poderá passar por reformulações, “[...] principalmente a partir de sua utilização em sala de aula, pois é a partir da efetivação prática que será possível avaliá-lo e reformulá-lo” (CASCAVEL, 2008, p. 6).

O Volume II que é o Currículo para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foi organizado em três tópicos: no primeiro tópico são abordados os fundamentos teóricos da educação na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel. Essa parte contém “[...] a concepção de homem, sociedade e educação como construção social de homem e sociedade” (CASCAVEL, 2008, p. 6-7), e, em seguida apresenta os aspectos históricos e legais sobre os anos iniciais do ensino fundamental.

Ainda no primeiro tópico, o Currículo aborda a concepção de desenvolvimento humano, que tem sua fundamentação teórica subsidiada pela Psicologia Histórico-Cultural, que, segundo explica Duarte (2016) “[...] essa teoria psicológica surgiu num contexto revolucionário de luta pela superação do capitalismo e pela construção do socialismo como uma sociedade de transição para o comunismo” (DUARTE, 2016, p. 37), e teve como idealizador Vigotski⁸.

A psicologia histórico-cultural é uma teoria que contribuiu e contribui de forma relevante para a educação, ao passo que apresenta uma concepção de desenvolvimento humano, sendo que, para o processo de ensino e de aprendizagem é essencial que o professor conheça quem é o (ou quem são) o (os) sujeito (s) que ele está ensinando. E, nesse sentido, a psicologia histórico-cultural:

[...] Constitui uma exceção na história do pensamento psicológico, não só porque introduz a cultura no coração da análise, mas sobretudo porque faz dela a ‘matéria prima’ do desenvolvimento humano que em razão disso, é denominado ‘desenvolvimento cultural’, o qual é concebido como um processo de transformação de um ser biológico num ser cultural (PINO, 2005a, p. 52 *apud* ROSSETO, 2009, p. 29).

⁸ Lev Semionovich Vigotski nasceu no ano de 1896 na Rússia e morreu em 1934 devido a tuberculose. De acordo com Rosseto (2009), Vigotski “[...] iniciou sua atuação profissional aos 21 anos, após a Revolução Russa de 1917. Obteve o título de doutor em psicologia no ano de 1925/1926, mesmo sem ter defendido a tese, em função de seu estado de saúde agravado. A tese resultou na publicação do livro *A Psicologia da Arte*, em 1925. Em 1930, já se encontrava no apogeu de sua vida profissional [...]” (ROSSETO, 2009, p. 26).

A criança quando nasce possui suas características biológicas, porém ela precisa de um outro para se alimentar, para carregá-la, para realizar sua higiene, e esse papel que o outro realiza torna-se um papel mediador entre quem precisa e quem realiza. E, de acordo com a psicologia histórico-cultural esse processo de mediação ocorre durante todo o processo de desenvolvimento do ser humano em todos seus estágios, inclusive no ambiente escolar, no qual tem como principal mediador a figura do professor. Encontramos no Currículo de Cascavel, uma assertiva que complementa essa posição:

[...] é tarefa da educação escolar mediar a formação dos indivíduos e a produção da cultura universal humana, num processo educativo intencional, por meio do qual o indivíduo é levado a se apropriar das formas mais desenvolvidas do saber objetivo produzido historicamente pelo gênero humano. Ou seja, o conhecimento científico, artístico e filosófico produzido pela humanidade expressa a elaboração teórica sobre os fenômenos sociais e naturais, não ocorre de forma espontânea ou sem intencionalidade, exige um processo articulado, intencional e direcionado. Desta forma, a escola não deve ignorar o conhecimento cotidiano, mas também não pode ser refém desse conhecimento. Ela deve superá-lo (CASCAVEL, 2008, p. 38-39).

Em uma analogia entre os pressupostos da psicologia-histórico cultural que orienta a concepção de desenvolvimento humano abordada pelo Currículo de Cascavel e nosso objeto de pesquisa, qual seja, a inserção e o trabalho pedagógico com os gêneros discursivos em sala de aula do terceiro ano do ensino fundamental no ensino da língua materna escrita, consideramos que o papel do professor faz toda a diferença no resultado do ensino da língua materna escrita, principalmente quando se leva em conta os papéis de ambos os sujeitos que estão envolvidos nesse processo. Assim o Currículo estabelece que “[...] Ao aluno cabe aprender os conteúdos mediados pelo professor e a este conhecer os elementos que estão envolvidos no processo de ensino, para que possa direcionar sua ação de forma mais coerente [...]” (CASCAVEL, 2008, p. 38).

A partir da definição quanto aos pressupostos orientadores, o Currículo foi organizado em tópicos. O primeiro tópico do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel “[...] abordam-se os Fundamentos Teóricos da Educação na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel” (CASCAVEL, 2008, p. 6).

No segundo tópico o Currículo contempla a teoria sobre a educação para as pessoas com deficiência. No início deste tópico apresentam-se os aspectos históricos da educação especial na rede municipal de ensino de Cascavel, e posteriormente, abordam-se as “[...] considerações sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da pessoa com deficiência” (CASCAVEL, 2008, p. 7), e no final do tópico “[...] são referenciadas as formas de Atendimento Educacional Especializado em Cascavel e a escolarização da pessoa com deficiência (CASCAVEL, 2008, p. 7).

No terceiro tópico, o Currículo contempla a organização curricular das disciplinas de Língua Portuguesa/Alfabetização, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira/Língua Espanhola. Na parte destinada a cada disciplina o documento apresenta a concepção da disciplina, o encaminhamento metodológico, os conteúdos e a forma de avaliação.

Assim, desde o início da sua elaboração em 2004, estudos, discussões e debates foram realizados para se chegar à versão final do Currículo, que teve sua publicação efetivada no ano de 2008.

O Currículo destaca na parte final da apresentação da sua organização e estrutura que após a elaboração e publicação do Currículo, a expectativa de todos os envolvidos é a de que toda rede possa realizar um trabalho pedagógico com respaldo da base teórica e que esse trabalho possa resultar “[...] na formação da consciência mais crítica, é possível almejarmos uma mobilização da classe trabalhadora para a realização das transformações sociais necessárias” (CASCAVEL, 2008, p. 7).

Após apresentar dados e fatos históricos sobre o município de Cascavel PR e sobre o Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (2008), abordamos a seguir como as propostas curriculares contemplam e direcionam o trabalho docente com os gêneros discursivos na escola.

2.2 ABORDAGEM CURRICULAR SOBRE OS GÊNEROS DISCURSIVOS PRESENTES NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs), DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ (DCEs) E OCURRÍCULO PARA A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL – PR.

Constata-se que o trabalho com os gêneros discursivos está inserido em diversos documentos que orientam o ensino no cenário educacional brasileiro. Nesta

perspectiva, para apresentarmos e analisarmos o modo como estas propostas contemplam os gêneros discursivos, selecionamos três proposições curriculares em 3 âmbitos para análise: a federal com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1997), a estadual com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (DCEs) (2008) e a municipal com o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (2008)⁹.

Iniciamos a análise com os PCNs, que “[...] reforçam a importância de que **cada escola formule seu projeto educacional**, compartilhado por toda a equipe” (PCNs, 1997, p. 7, nossos grifos).

De cada documento, como critério de organização, destacamos primeiramente a concepção de linguagem nele presente e, em seguida, como os gêneros discursivos são apresentados e como orientam ou pressupõem o trabalho pedagógico por meio deles.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa – PCNs (BRASIL, 1997), elaborados para orientar o ensino dos estudantes de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, não conseguimos identificar a prevalência de uma concepção de linguagem que oriente o trabalho pedagógico. Contudo, percebemos em algumas partes do texto, elementos que sugerem interpretações. Por exemplo, vemos que os PCNs concebem a linguagem como forma de interação com o outro.

Essas diferentes dimensões da linguagem não se excluem: não é possível dizer algo a alguém sem ter o que dizer. E ter o que dizer, por sua vez, só é possível a partir das representações construídas sobre o mundo. Também a comunicação com as pessoas permite a construção de novos modos de compreender o mundo, de novas representações sobre ele. A linguagem, por realizar-se na interação verbal dos interlocutores, não pode ser compreendida sem que se considere o seu vínculo com a situação concreta de produção. É no

⁹ Apenas como indicação, destacamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram publicados no ano de 1997 e o ministro da educação em exercício naquele ano era o ministro Paulo Renato Souza, do governo do Presidente da República em exercício na época, Fernando Henrique Cardoso. As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná foram publicadas no ano de 2008 e a secretária de educação à época era Yverlise Freitas de Souza Arco-Verde, e o governador do Paraná, Roberto Requião. O Currículo de Cascavel também foi publicado em 2008 e o secretário de educação era Elmar Muller, e o prefeito em exercício no ano de publicação do Currículo era Lísias de Araújo Tomé, porém, no ano que se iniciaram os estudos para a elaboração deste referido documento, o prefeito era Edgar Bueno.

interior do funcionamento da linguagem que é possível compreender o modo desse funcionamento. Produzindo linguagem, aprende-se linguagem (BRASIL, 1997a, p. 22).

É possível dizer que essa citação contempla aspectos que se encontram fortemente presentes na perspectiva bakhtiniana de linguagem, na qual a linguagem é forma de manifestação de sujeitos em interação social. O processo interlocutivo em Bakhtin prevê a consideração da situação real concreta da manifestação verbal/escrita, ou seja, seu contexto de produção. Entretanto, não se pode dizer que outras teorias de conceitos de diferentes estudos linguísticos também não estejam ali presentes, como a Análise do discurso com Michel Pêcheux (1969) – quando menciona o “[...] interior do funcionamento da linguagem” (BRASIL, 1997a, p.22).

Há também subsumida ali, a perspectiva denominada interacionista de linguagem. Mortatti (2000), ao versar sobre as concepções de linguagem, recorre a Smolka (1989), para situar a abordagem pedagógica e epistemológica que essa perspectiva contempla.

Dentre essas tematizações, a de Smolka (1989) apresenta um discurso ‘mais novo’ e, em certos aspectos, destoante da teoria construtivista. Fundamentando-se na relação entre pensamento e linguagem de acordo com as teorias de L. S. Vygotsky, M. Bakhtin e M. Pêcheux, e propondo um ‘confronto’ pedagógico epistemológico com os resultados das pesquisas de Ferreiro, Smolka aborda a alfabetização como processo discursivo, enfocando as relações de ensino como fundamentais nesse processo e deslocando a discussão de como para *por quê* e *para quê* ensinar a aprender a língua escrita na fase inicial de escolarização de crianças (MORTATTI, 2000, p. 275, grifos da autora).

Ao apresentarmos a concepção de linguagem que se encontra no referido documento não nos deteremos em discutir e analisar a fundamentação teórica e metodológica do mesmo, porém consideramos relevante destacar que durante a leitura encontramos também nos PCNs referência a outra perspectiva de ensino da linguagem: a construtivista¹⁰. De acordo com Paula (2013), “[...] é visível que a

¹⁰ A teoria construtivista teve seu início por meio de pesquisas realizadas pela pesquisadora Emilia Ferreiro na Argentina e no México, com a contribuição de Ana Teberosky. Essa teoria, ‘busca explicar, de uma perspectiva psicolinguística pioneira, resultante do entrecruzamento de dois marcos conceituais – a teoria da linguagem de N. Chomski e a teoria da inteligência de J. Piaget – a aquisição da língua escrita pela criança como um processo psicogenético, que se inicia antes da escolarização e que segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas e de diversas línguas’ (FERREIRO, 1985, p. 19).

perspectiva construtivista permeia o discurso do documento, o que denota uma possível divergência de perspectivas teóricas de compreensão da linguagem” (PAULA, 2013, p. 57). O que diz a autora parece configurar-se na citação a seguir,

[...] Reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo (BRASIL, 1997b, p. 33).

Assim, não podemos afirmar que os PCNs possuem uma concepção de linguagem definida, tendo em vista o ecletismo que o documento traz em seu texto. As DCEs do estado do Paraná contemplam a concepção de linguagem que norteia o ensino e a aprendizagem no Estado na seção dos fundamentos teórico/metodológicos. Como perspectivas teóricas apresentam as reflexões e contribuições do Círculo de Bakhtin, e, assumem,

[...] Uma concepção de linguagem que não se fecha ‘na sua condição de sistema de formas [...], mas abre-se para a sua condição de atividade e acontecimento social, portanto estratificada pelos valores ideológicos’ [...]. Dessa forma, a linguagem é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens (PARANÁ, 2008, p. 49).

Assim como as Diretrizes e os PCNs, este de modo não único, o currículo da SEMED (2008) também manifesta claramente a posição pela perspectiva bakhtiniana de linguagem, que contempla a língua de uma maneira dinâmica e de manifestação social.

[...] Bakhtin aborda a linguagem em consonância com a materialidade da vida social. Desse modo, não a separa dos sujeitos reais e concretos: aos falantes não cabe o papel de meros usuários de leis e códigos de uma língua determinada. Tal concepção de mundo e que permeia a linguagem, compreende o homem como um ser que se constitui na e pela interação, ou seja, inserido na complexa rede de relações sociais dialógicas (CASCAVEL, 2008, p. 318).

Nessa direção, o currículo da SEMED (2008) explicita que “[...] o surgimento da linguagem se deu também por intermédio das relações de trabalho, devido à necessidade de comunicação e de interação com o outro” (CASCAVEL, 2008, p. 317).

Inicialmente a linguagem desenvolvida por meio de gestos, movimentos corporais, expressões, evoluiu para a linguagem falada, que, de acordo com a teoria histórico-cultural, possui características biológicas, porém, a materialização da fala acontece devido ao fato de o sujeito estar situado em um contexto histórico e cultural.

Este Currículo recorre a Leontiev, em publicação de 1971, para esclarecer os aspectos relacionados ao desenvolvimento humano e mais especificamente sobre o nascimento da linguagem, o qual só pode ser entendido “[...] em relação à necessidade nascida do trabalho e do imperativo de interação entre os homens nas diferentes esferas da atuação humana” (CASCAVEL, 2008, p. 318).

Assim, conforme Bakhtin (2004) propõe, os falantes se tornam sujeitos por meio da linguagem que assume papel de extrema importância nas relações sociais. Dessa maneira, ao se levar em consideração as relações entre os sujeitos e o contexto sócio-histórico de cada época, o Currículo esclarece que:

Afirmar que a comunicação mediada pela linguagem ocorre sempre em um contexto sócio-histórico implica o reconhecimento de que a linguagem é uma parte das forças produtivas desenvolvidas pelos seres humanos no processo de transformação da realidade. O discurso não tem existência própria, pois ele é um produto da atividade social humana. Para que o indivíduo seja um ser que elabora discursos é preciso que ele seja um ser social, real, objetivo, vivo e atuante (CASCAVEL, 2008, p. 319).

Conforme mencionamos, nas DCEs (2008) e no Currículo De Cascavel (2008) a concepção de linguagem que os orienta está explícita e se embasa na perspectiva bakhtiniana de linguagem e seus conceitos determinantes. Nos PCNs (1997) identificamos que embora a proposta contemple em sua maior parte a perspectiva interlocutiva de linguagem, aparecem também elementos da teoria construtivista. Consideramos que esse aspecto presente nos PCNs reflete e refrata o contexto histórico e político da época de sua elaboração e criação, em que as pesquisas em torno da alfabetização e do letramento estavam fortemente presentes. As posições construtivistas também estavam de algum modo sendo postas à prova, haja vista as novas teorias que chegavam ao Brasil. De acordo com Mortatti (2000), o construtivismo estava presente nos discursos acadêmicos da época, e abordava a “[...] alfabetização como o momento inicial de aprendizagem escolar da língua escrita” (MORTATTI, 2000, p. 255).

Mas, como os gêneros discursivos aparecem nessas três propostas curriculares, e de que forma orientam o trabalho pedagógico com os gêneros na escola?

Ao trazerem uma definição sobre os gêneros discursivos, os PCNs aproximam-se novamente da perspectiva bakhtiniana de linguagem, pois, se referem aos gêneros como: “[...] formas relativamente estáveis de enunciados” que são caracterizados por 3 elementos [...] conteúdo temático, estilo e construção composicional” (BRASIL, 1997a, p. 23), conforme definido pelo autor na sua obra *Estética da Criação Verbal* (2011).

Os PCNs mencionam em nota de rodapé, que o uso do termo “gênero” é utilizado no documento da mesma forma como foi “[...] proposto por Bakhtin e desenvolvido por Bronckart e Schneuwly” (BRASIL, 1997a, p. 23).

Visto como uma forma de melhor explicar, o documento esclarece que:

[...] Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a ‘famílias’ de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado (BRASIL, 1997a, p. 23).

O fato de a definição de gêneros discursivos trazida no referido documento ser a mesma proposta por Bakhtin, os PCNs sugerem que se atente o seu ensino para os fatores sócio-históricos, pois estes refletem diretamente na constituição e mudanças que ocorrem com os gêneros do discurso. Esse fator é assim contemplado no documento, conforme também sua forma.

Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. É por isso que, quando um texto começa com ‘era uma vez’, ninguém duvida de que está diante de um conto, porque todos conhecem tal gênero. Diante da expressão ‘senhoras e senhores’, a expectativa é ouvir um pronunciamento público ou uma apresentação de espetáculo, pois sabe-se que nesses gêneros o texto, inequivocamente, tem essa fórmula inicial. Do mesmo modo, pode-se reconhecer outros gêneros como cartas, reportagens, anúncios, poemas, etc (BRASIL, 1997, p. 23).

Os PCNs destacam a relevância da introdução na escola de diversos textos que circulam em sociedade, de forma que sejam contemplados em outras disciplinas, como: história, geografia, ciências, pois, por meio do trabalho pedagógico do professor em sala de aula, com textos que contemplam conteúdos dessas disciplinas, os alunos terão facilidade para compreender conceitos de áreas específicas, e poderão fazer análises e comparações que favoreceriam o processo de argumentação sobre os textos.

Destacamos que inserir os gêneros discursivos em outras disciplinas é proporcionar ao aluno o contato com vários gêneros que os auxiliarão na compreensão do conteúdo que o professor irá trabalhar, e essa especificidade no ensino com a utilização dos gêneros contribui para esclarecer que gênero discursivo não é um conteúdo e nem algo específico da disciplina de Língua Portuguesa. Na prática em sala de aula, o professor pode utilizar uma charge, por exemplo, para ensinar um conteúdo de sociologia, história, entre outras.

Ao mencionar a responsabilidades que todas as disciplinas têm de utilizar os textos na escola, o documento não deixa de enfatizar que é a disciplina de Língua Portuguesa “[...] que deve tomar para si o papel de fazê-lo de modo mais sistemático (BRASIL, 1997a, p. 26).

Fica explícito nos PCNs (1997) a posição favorável do documento em dizer que é papel da escola e de oportunizar para os alunos acesso aos textos que circulam em nossa sociedade, vejamos:

Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a **interpretá-los**. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade. Um exemplo: nas aulas de Língua Portuguesa, não se ensina a trabalhar com textos expositivos como os das áreas de História, Geografia e Ciências Naturais; e nessas aulas também não, pois considera-se que trabalhar com textos é uma atividade específica da área de Língua Portuguesa. Em consequência, o aluno não se torna capaz de utilizar textos cuja finalidade seja compreender um conceito, apresentar uma informação nova, descrever um problema, comparar diferentes pontos de vista, argumentar a favor ou contra uma determinada hipótese ou teoria. E essa capacidade, que permite o acesso à informação escrita com autonomia, é condição para o bom aprendizado, pois dela depende a possibilidade de aprender os diferentes conteúdos. [...] (BRASIL, 1997a, p. 26, nossos grifos).

Contudo, percebemos que ao trazer a necessidade do trabalho com os textos, o documento usa o termo “interpretá-los”, e, nesse sentido, gostaríamos de destacar que interpretação é diferente de compreensão.

Interpretação se refere aos dados e aos fatores que estão presentes no texto, e claro, devem ser ensinados, já a compreensão refere-se a fatores que não estão explícitos no texto, ou seja, está relacionada ao contexto em que o texto foi escrito e publicado e ao seu autor. Quando se trabalha o sentido desses dois termos, exige-se tanto de quem ensina quanto de quem aprende uma maior atenção, sobretudo para o estabelecimento das relações que não estão imediatamente dadas. Este também, é papel fundamental do professor na escola.

Assim como os PCNs, as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Paraná, engendram e enfatizam a inserção dos gêneros discursivos na escola. A definição de gêneros discursivos presente nas DCEs é a mesma dos PCNs, ou seja, a definição de Bakhtin, “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados” (PARANÁ, 2008, p. 52). Este documento, no entanto, esclarece que, “[...] a definição de gênero, em Bakhtin, compreendendo a mobilidade, a dinâmica, a imprecisão da linguagem, não aprisiona os textos em determinadas propriedades formais” (PARANÁ, 2008, p. 52), referindo ao conteúdo temático, ao estilo e à construção composicional que caracterizam os gêneros do discurso.

No eixo de Língua Portuguesa, destacamos a evidência dessa posição favorável ao trabalho com os gêneros do discurso.

O professor de Língua Portuguesa precisa, então, propiciar ao educando a prática, a discussão, a leitura de textos das diferentes esferas sociais (jornalística, literária, publicitária, digital, etc.) (PARANÁ, 2008, p.50).

Coadunando-se às DCEs o Currículo de Cascavel (2008), fica claramente exposta a posição favorável com relação ao professor trabalhar com textos em sala de aula.

O texto será o material verbal mais importante no trabalho do professor com o aluno, não apenas um tipo de texto, mas todos os que concretizam um determinado discurso. Esta pluralidade deverá estar presente nos diversos gêneros discursivos (CASCAVEL, 2008, p. 322-323).

Notamos que os PCNs ressaltam a importância do texto para a comunicação e para a inserção do aluno em práticas sociais, mencionadas na citação como “[...] expansão do conhecimento letrado no aluno” (BRASIL, 1997a, p. 28), ou seja, enfatizam as práticas discursivas em torno da linguagem. Entretanto, o documento não deixa de orientar que, por mais importante que seja a participação dos alunos no mundo letrado “[...] não significa que a aquisição da escrita alfabética deixe de ser importante [...]” (BRASIL, 1997a, p. 28). E destaca ainda, que saber decifrar o código escrito é uma condição para que ocorra a leitura e que isso possui um grande valor na sociedade, ou seja, não desconsidera as demais relações grafocêntricas no estudo da linguagem.

Ao abordar o termo letramento, os PCNs definem-no como:

[...] Produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (BRASIL, 1997, p. 21).

A partir dessa concepção, o documento orienta que de acordo com os diferentes níveis de letramento dos alunos, a escola tem o papel de promover a ampliação desses níveis “[...] de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno torna-se capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente” (BRASIL, 1997, p. 21).

Em se tratando da prática pedagógica do professor no processo de ensino e aprendizagem, os PCNs asseveram que tem um valor decisivo, e “[...] por isso, é preciso avaliar sistematicamente se ela está adequada, se está contribuindo para as aprendizagens que se espera alcançar (BRASIL, 1997a, p. 28).

As DCEs enfatizam que o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula precisa levar em consideração que “[...] a língua é instrumento de poder e que o acesso ao poder, ou sua crítica, é legítimo e é direito para todos os cidadãos” (PARANÁ, 2008, p. 53). Esse documento esclarece ainda que, para que isso aconteça, é necessário ao aluno “[...] conhecer e ampliar o uso dos registros socialmente valorizados da língua portuguesa, como a norma culta” (PARANÁ, 2008, p. 53). Essa forma de considerar a língua como instrumento de poder, abordada nas

DCEs, difere da forma abordada nos PCNs, que enfatiza em sua maior parte o processo de comunicação e participação social: “O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social [...]” (BRASIL, 1997a, p. 21), e enfatiza também que, “[...] é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento [...]” (BRASIL, 1997a, p. 21).

No eixo da escrita, as DCEs ressaltam a relevância que a produção de gêneros discursivos possui para o aperfeiçoamento da linguagem escrita pelo aluno, e destacam ainda que as “[...] experiências sociais, tanto singular quanto coletivamente vividas [...]” (PARANÁ, 2008, p. 56) contribuem com o processo de produção dos gêneros discursivos.

O Currículo da SEMED (2008), quando aborda a relevância do trabalho com o texto em sala de aula, não só se refere à importância do trabalho do professor nesse processo, como também à necessidade de mostrar a diversidade dos gêneros discursivos para explicitar o que compreende uma dada forma de discurso.

O texto será o material verbal mais importante no trabalho do professor com o aluno, não apenas um tipo de texto, mas todos os que concretizam um determinado discurso. Esta pluralidade deverá estar presente nos diversos gêneros discursivos (CASCAVEL, 2008, p. 322-323).

E esclarece, ao mesmo tempo em que adverte, que esse trabalho pode auxiliar na formação crítica do aluno sob dadas condições, por meio de comparações entre os textos.

É a partir do confronto entre textos que tratam do mesmo tema diferentemente que podemos construir os nossos pontos de vista. A leitura e a análise contrastiva, assim, são um pressuposto básico para o trabalho de argumentação e da produção de efeitos que auxiliam no processo de recepção do texto (CASCAVEL, 2008, p. 322-323).

Percebemos assim, que o documento propõe o trabalho com o confronto e análise de diferentes textos em sala de aula, como uma forma de oportunizar o aluno identificar as semelhanças e diferenças existentes entre eles, além de despertar diferentes pontos de vista.

No primeiro capítulo deste trabalho, falamos sobre a relevância de, ao se trabalhar com os gêneros discursivos, levar para a sala de aula gêneros científicos, literários, artísticos, que estejam na esfera do não cotidiano, haja vista que, dessa forma a escola estará cumprindo seu mais importante papel, de transmitir a cultura humana no que ela tem de mais elevado. Nesse sentido, os PCNs, quando abordam o ensino e a aprendizagem da leitura por meio dos diversos gêneros, contemplam a importância de oferecer para o aluno diversos textos, que não estejam somente na esfera do cotidiano escolar.

Ainda que o documento não tenha explicado, na citação a seguir, o que quer dizer com “textos do mundo”, não deixa de incentivar a diversidade textual como estratégia didática para formar bons leitores.

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com os bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes. Essa pode ser a única oportunidade de esses alunos interagirem significativamente com textos cuja finalidade não seja apenas a resolução de pequenos problemas do cotidiano. É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar ler, mas certamente não formarão bons leitores competentes (BRASIL, 1997a, p. 41, 42).

O Currículo de Cascavel (2008), no eixo da Leitura/Recepção Textual, indica que o trabalho pedagógico do professor em sala de aula não deve, a exemplo dos PCNs, ficar apenas na leitura dos textos de resolução cotidiana, rápida. Ao contrário, este “[...] deve assegurar aos alunos leituras que representem a realidade de forma mais abrangente e profunda para que ampliem seu universo cultural” (CASCAVEL, 2008, p. 324). Este documento confere à leitura da literatura algo ímpar. Nela,

[...] O leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na vida real. Logo, o texto literário expande as fronteiras de conhecimento do leitor ao exigir-lhe a construção dos sentidos linguísticos. Como as palavras não apresentam um único sentido, ler também é escolher os sentidos mais adequados para cada palavra, conforme o contexto em que foi usada (CASCAVEL, 2008, p. 323).

A posição favorável do Currículo da SEMED (2008) em orientar que o professor exerça sua prática pedagógica com textos da esfera literária se aproxima ao que vimos defendendo, estes proporcionam ao aluno acesso a um conhecimento que ele não encontra no dia a dia e que lhe possibilita ampliar horizontes de cultura, para além da ampliação do conhecimento linguístico.

Como vimos mostrando os três documentos em questão contemplam os gêneros discursivos para o ensino de Língua Portuguesa, mas, como são tomados estes: como conteúdo ou meios para ensinar conteúdos?

Encontramos nos PCNs, na seção destinada à explicação dos conteúdos de Língua Portuguesa elementos que deixam explícitos sua posição em relação ao tratamento dos gêneros discursivos como conteúdo.

Os conteúdos relacionados neste item — tanto em relação ao primeiro quanto ao segundo ciclo — referem-se, por um lado, aos considerados gerais do ciclo, os quais precisarão ser tratados em qualquer um dos blocos de conteúdos devido a sua estreita relação com todos eles. Estão relacionados em separado com a finalidade de se evitar repetições, dado que são recorrentes. Constituem-se em **conteúdos** de ‘Valores, normas e atitudes’ e ‘**Gêneros discursivos**’, e sua aprendizagem não é possível a não ser em relação à aprendizagem dos demais (BRASIL, 1997a, p. 71, nossos grifos).

E, logo em seguida, na apresentação dos conteúdos de cada ciclo, os gêneros discursivos aparecem novamente, entretanto, sob o enfoque de meios para ensinar a língua.

[...] sob o título ‘Gêneros discursivos’, em coerência com o princípio didático que prevê a organização das situações de aprendizagem a partir da diversidade textual, estão especificados gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral e com a linguagem escrita. Embora não se tenha, neste documento, estabelecido exatamente quais gêneros seriam adequados para o trabalho específico com a leitura e com a produção de textos, isso não significa que devam ser utilizados indiscriminadamente. Alguns textos — como os de enciclopédia, previstos para o primeiro ciclo, ou os normativos, previstos para o segundo — são mais adequados em situações de leitura feita pelo professor. Outros podem integrar atividades tanto de leitura como de escrita: é o caso de cartas, parlendas, anúncios, contos, fábulas, entre outros. No entanto, o critério de seleção de quais textos podem ser abordados em quais situações didáticas cabe, em última instância, ao professor (BRASIL, 1997a, p. 71).

As DCEs, ao contemplarem o tópico sobre os conteúdos, definem-no como, “[...] o conjunto de saberes e conhecimentos de grande dimensão, os quais identificam e organizam uma disciplina escolar [...]” (PARANÁ, 2008, p. 62), e, os conteúdos que serão trabalhados diariamente pelo professor, partem de um conteúdo estruturante, que é o “[...] discurso como prática social” (PARANÁ, 2008, p. 63). A justificativa para a escolha desse conteúdo estruturante decorre do fato de que a concepção adotada pelo referido documento concebe a linguagem “[...] como prática que se efetiva nas diferentes instâncias sociais [...]” PARANÁ, 2008, p. 63). E, nessa perspectiva, o conteúdo estruturante:

[...] Desdobra-se no trabalho didático pedagógico com a disciplina de Língua Portuguesa. A Língua Portuguesa será trabalhada, na sala de aula, a partir da linguagem em uso, que é a dimensão dada pelo Conteúdo Estruturante. Assim, o trabalho com a disciplina considerará os gêneros discursivos que circulam socialmente [...] (PARANÁ, 2008, p. 63).

Percebemos assim, que as DCEs não se referem aos gêneros discursivos preferencialmente como conteúdos, e sim, enfatiza que na disciplina de Língua Portuguesa eles devem ser considerados e trabalhados em sala de aula.

No Currículo de Cascavel (2008), temos que “[...] a apropriação dos conteúdos de Língua Portuguesa no processo de alfabetização dar-se-á da unidade maior (o gênero textual) para as unidades menores (sílabas e letras) [...]” (CASCAVEL, 2008, p. 328), e, acrescenta ainda que, agindo dessa maneira o professor estará contemplando o gênero de uma forma contextualizada. Encontramos em um documento enviado para as escolas municipais pelo Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação de Cascavel, no ano de 2017, que “o Currículo de Alfabetização e Língua Portuguesa apresenta como objeto de estudo o gênero discursivo”.

Assim, percebemos que diante da concepção de linguagem preconizada no Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (2008), o qual considera a linguagem como:

[...] Espaço por meio do qual o sujeito analise e compreenda as contradições que perpassam os contextos nos quais está inserido. Considerando essa perspectiva, a linguagem permite ao sujeito a

possibilidade de refutar discursos herméticos, uma vez que por intermédio dela é possível elaborar/reelaborar o conhecimento, considerando o caráter dialético (CASCAVEL, 2008, p. 320).

O ensino de língua portuguesa compreendido nessa perspectiva, abrange a linguagem como parte da constituição dos sujeitos, considera os aspectos históricos, sociais e culturais. E, partindo da definição de gêneros discursivos adotada pelo currículo que possui respaldo na teoria bakhtiniana de linguagem, os gêneros são constituídos pela linguagem, ou seja, é linguagem, nas suas mais variadas formas de manifestações.

Assim, consideramos que o objeto de estudo dentro dessa perspectiva é a própria linguagem, a linguagem que possui valor ideológico, de signo, de dialogia e que constitui as relações sociais e os sujeitos. Pois, a linguagem em uso, materializa-se justamente nos processos de interação os quais são carregados de gêneros discursivos.

Como apresentamos na introdução desta pesquisa, a instituição escolar tem como função social a transmissão do saber científico, artístico, literário e sistematizado, mas ao longo do tempo e com as características, especificidades e mudanças que ocorrem no contexto histórico, social e político a escola acaba se deparando também com outras responsabilidades no âmbito social e emocional.

Nessa perspectiva, de considerarmos a função da escola como um fator de peso para discutir e (re) pensar o ensino e a aprendizagem, destacamos nas propostas curriculares em análise, como elas compreendem a função social da escola pública.

Encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), um excerto que discorre sobre a diferença entre a prática escolar e outras práticas educativas que acontecem fora do ambiente escolar,

A prática escolar distingue-se de outras práticas educativas, como as que acontecem na família, no trabalho, na mídia, no lazer e nas demais formas de convívio social, por constituir-se uma ação intencional, sistemática, planejada e continuada para as crianças e jovens durante um período contínuo e extenso de tempo [...] (BRASIL, 1997b, p. 33-34,).

E, acrescenta o papel da escola na formação dos cidadãos para atuarem em sociedade.

[...] A escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres [...] (BRASIL, 1997b, p. 33-34,).

O documento contempla também a relevância dos conteúdos escolares para a concretização do propósito da escola.

[...] Para tanto ainda é necessário que a instituição escolar garanta um conjunto de práticas planejadas com o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva. A escola, por ser uma instituição social com propósito explicitamente educativo, tem o compromisso de intervir efetivamente para promover o desenvolvimento e a socialização de seus alunos (BRASIL, 1997b, p. 33-34,).

Os PCNs destacam também que, a função da escola em proporcionar a socialização entre os alunos, implica em dois aspectos: desenvolvimento individual e contexto social e cultural:

[...] É nessa dupla determinação que os indivíduos se constroem como pessoas iguais, mas, ao mesmo tempo, diferentes de todas as outras. Iguais por compartilhar com outras pessoas um conjunto de saberes e formas de conhecimento que, por sua vez, só é possível graças ao que individualmente se puder incorporar. Não há desenvolvimento individual possível à margem da sociedade, da cultura. Os processos de diferenciação na construção de uma identidade pessoal e os processos de socialização que conduzem a padrões de identidade coletiva constituem, na verdade, as duas faces de um mesmo processo (BRASIL, 1997b, p. 34).

As DCEs compreendem que a função da escola pública no estado do Paraná é a de:

[...] ensinar, dar acesso ao conhecimento, para que todos, especialmente os alunos das classes menos favorecidas, possam ter um projeto de futuro que vislumbre trabalho, cidadania e uma vida digna (PARANÁ, 2008, p. 05).

E, o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, diz que:

[...] A função principal da escola é a formação de conceitos, proporcionando situações de interação em que ocorra a mediação entre o conhecimento prévio do aluno e o conhecimento científico, na perspectiva de promover a superação do senso comum (CASCAVEL, 2008, p. 347).

Diante da definição e da compreensão que as três propostas curriculares concebem como função social da escola, consideramos que os PCNS ao trazerem essa abordagem, dão um enfoque maior para a parte de socialização, claro que, não deixam de mencionar a relevância dos conteúdos escolares, porém o fazem de forma precisa. As Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná enfatizam a necessidade de possibilitar o acesso ao conhecimento, de uma forma ampla, e, destaca a necessidade de fazê-lo “especialmente” para os alunos das “classes menos favorecidas”. Já o Currículo de Cascavel atribui como função social da escola, “a formação de conceitos”, científicos, subtende-se, superando o senso comum; contempla a relevância de se oportunizar momento de interação, assim como o fazem os PCNS, apesar de estes utilizarem o termo socialização. O Currículo de Cascavel aborda a necessidade da mediação na transmissão do conhecimento científico e a importância de se levar em consideração nesse processo, o conhecimento prévio do aluno, bem de acordo com o referencial que adota.

Ao chegarmos no término deste capítulo, verificamos que as três propostas curriculares contemplam em seus textos orientações para o trabalho pedagógico com os gêneros discursivos em sala de aula. Mas o fato de apresentarem “confusões” teóricas, como é o caso dos PCNs, influencia o trabalho pedagógico do professor. Isso porque há ali presente um ecletismo teórico que prejudica o entendimento da compreensão da linguagem como resultado das relações humanas, fator que consideramos fundamental no ensino e na apropriação da língua escrita pelo aluno.

No próximo capítulo analisamos os enunciados dos professores e as observações realizadas em sala de aula, com o objetivo de compreendermos como os professores da rede pública de ensino trabalham com os gêneros discursivos nos anos iniciais do ensino fundamental.

3 A MATERIALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neste capítulo, analisamos a prática pedagógica do professor, em específico a prática com os gêneros discursivos em sala de aula, por meio dos enunciados coletados em entrevistas e das observações realizadas em sala de aula. Objetivamos assim, compreender como se concretiza o trabalho pedagógico com os gêneros discursivos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no ensino da língua materna escrita.

Antes de adentrarmos as análises, apresentamos o percurso teórico/metodológico da pesquisa de campo, alguns dados sobre os sujeitos que participaram da pesquisa, em seguida o referencial teórico e as categorias de análise.

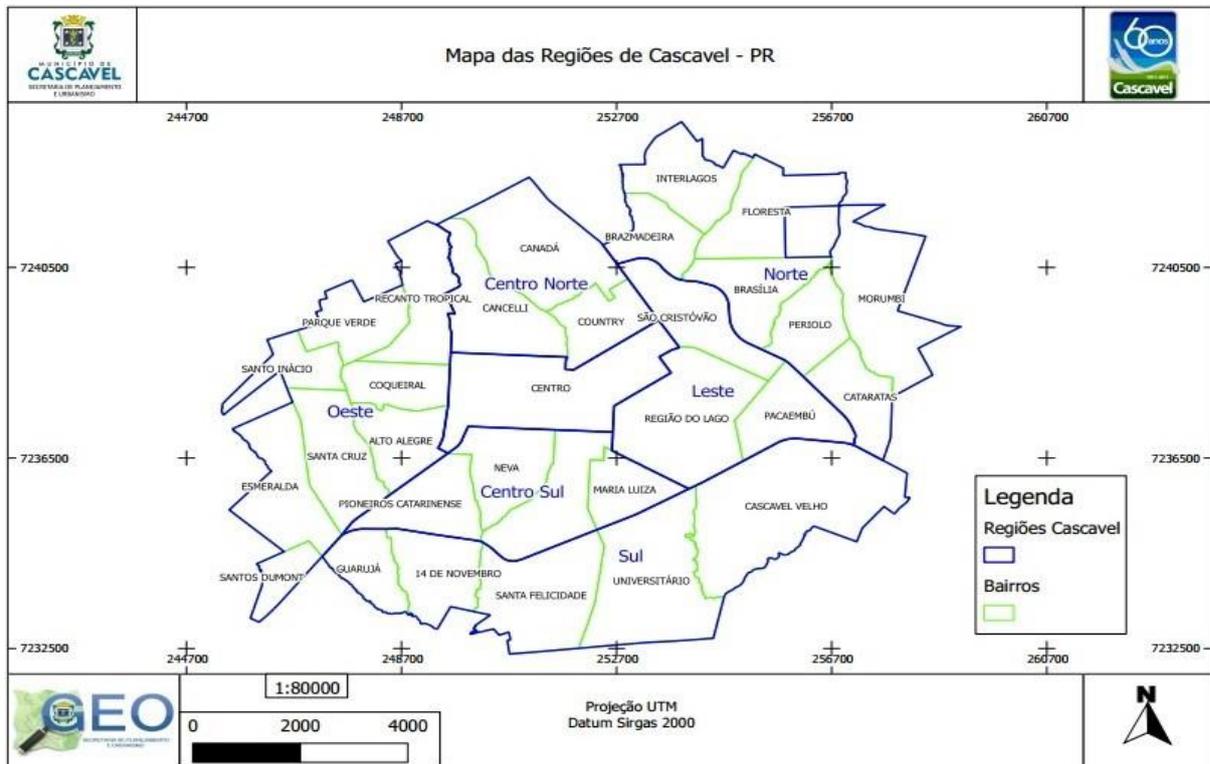
Para o desenvolvimento desta pesquisa, além da pesquisa bibliográfica e documental, realizamos pesquisa de campo. Esta se desenvolveu por meio de técnicas de entrevista com 4 professoras e observação, em 4 salas de aula de 3º ano de 4 escolas Municipais da cidade de Cascavel PR

As observações ocorreram nos meses de outubro e novembro do ano de 2016, em turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental. Houve um cronograma prévio para as observações em sala de aula de comum acordo com a direção das escolas e professoras. As observações ocorreram sempre no período da tarde e foram de forma não-participante, com registros escritos em um diário de campo, perfazendo um total de 7 dias de observações em cada turma de terceiro ano, totalizando 28 horas de observação em cada turma e 112 horas nas quatro turmas. As observações tiveram como foco o trabalho pedagógico do professor regente com os gêneros discursivos no ensino da língua materna escrita.

Elegemos, uma escola de cada região da cidade: leste, oeste, norte e sul, por meio de sorteio realizado na Secretaria de Educação de Cascavel - PR. As regiões centro norte, centro sul e centro não fizeram parte da nossa amostra, pois escolhemos somente 4 regiões.

A seguir, trazemos o Mapa das Regiões de Cascavel - PR a fim de mostrarmos a localização das regiões da cidade e os bairros que fazem parte dessas regiões.

Figura Nº 1- Mapa das regiões da cidade de Cascavel PR.



Fonte: Site: <http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/28022013_regioes_de_cascavel.pdf>.

Sobre o número de escolas, o Município de Cascavel conta com 62 escolas Municipais de Ensino Fundamental, sendo que, e a maioria dessas escolas possuem também educação infantil, com turmas de pré- escola I e II. Em relação ao número de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), atualmente o Município tem 53, que assim como as escolas, estão distribuídos pelas regiões da cidade. Nessa direção, traremos abaixo um quadro com a quantidade de escolas e CMEIs de cada região do Município de Cascavel.

Quadro nº 01 – Quantidade de CMEIs e Escolas Municipais da Cidade de Cascavel PR.

Regiões/Distritos	Centros Municipais de Educação Infantil	Escolas Municipais
Leste	04	06
Oeste	09	12
Norte	19	13
Sul	13	10
Centro sul	04	05
Centro norte	03	03
Centro	01	02
Centralito		01
Sede Alvorada		01

São Salvador		01
Rio do Salto		01
Espigão Azul		01
São João do Oeste		01
Juvinópolis		01
Jangada Taborda		01
BR 369 – KM 511		01

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com as informações do site do portal do Município de Cascavel.

Os professores de nossa pesquisa são todos do sexo feminino. Com a intenção de preservar a identidade dos sujeitos e a escola onde trabalham, nomeamos as professoras e as escolas da seguinte maneira: Professora 1 (P1), Escola A; Professora 2 (P2), Escola B; Professora 3 (P3), Escola C; Professora 4 (P4), Escola D. As quatro professoras têm entre 22 e 56 anos, todas possuem curso de nível superior completo.

Apresentamos no quadro a seguir informações sobre as professoras que participaram da pesquisa, com a intenção de situarmos o leitor sobre o perfil de cada uma.

Quadro 02 – Informações dos sujeitos da pesquisa.

Professora	Idade	Formação	Ano de conclusão do (s) curso (s) de formação	Tipo de contratação	Padrão	Turma e período que leciona	Trabalha na mesma escola os dois períodos
P 1	38 Anos	1-Magistério. 2- Graduação em Ciências Biológicas. 3- Pós-Graduação em nível de especialização – lacto sensu em Gestão Ambiental	1-1997. 2- 2001. 3- 2002.	Concurso público.	2	5º ano – Matutino. 3º ano – Vespertino.	Sim.
P 2	22 Anos	1-Graduação em Pedagogia. 2-Pós-Graduação nível de especialização lacto sensu em educação infantil.	1-2014. 2-2015.	Concurso público para uma carga horária de 20 horas semanais e, por meio de contrato – CLT por mais 20 horas semanais.	2	Professor de apoio permanente (PAP) de uma aluna do terceiro ano do ensino fundamental que possui necessidade de atendimento individual – matutino.	Sim.

						Professora 3º ano – Vespertino.	
P 3	56 Anos	1-Graduação em Pedagogia.	1-1998	Concurso público para uma carga horária de 20 horas semanais e, por meio de contrato – CLT por mais 20 horas semanais.	2	3º ano – Matutino. 3º ano – Vespertino.	Sim.
P 4	26 Anos	1-Graduação em Pedagogia. 2-Pós-Graduação nível de especialização em Neuropsicopedagogia.	1-2012. 2-2014.	Concurso público.	2	Professora auxiliar – matutino. 3º ano – Vespertino.	Sim.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com as informações fornecidas pelos sujeitos da pesquisa.

Podemos verificar no quadro que, todas as professoras possuem uma graduação, sendo que 3 são graduadas em Pedagogia e 1 em Ciências Biológicas, contudo, esta possui magistério. 2 professoras possuem um vínculo com o município por meio de concurso público com uma carga horária de 40 horas semanais e 2 professoras possuem 20 horas semanais por meio de concurso público e 20 como contrato temporário - CLT. Em se tratando de especialização, 3 professoras têm Pós-graduação lacto sensu.

A análise apresentada na próxima subseção contempla os enunciados das professoras que lecionam em salas do terceiro ano do Ensino Fundamental, que foram coletados por meio das entrevistas gravadas e, posteriormente, degravadas e registradas como dados e as observações realizadas em suas salas de aula.

Partimos do entendimento de que esses são dados que, mesmo antes de os coletarmos, já existiam, porém, quando coletados e armazenados para posterior análise, passaram a ser dados documentos e registros. E, no propósito, de entendermos um pouco mais sobre esses dois tipos de “dados”, Sírio Possenti nos ensina que há o “dado dado” e o “dado dado”:

[...] Um dos sentidos de ‘dado dado’ é ‘dado *herdado*, dado *doado*’, em que a segunda ocorrência da palavra ‘dado’ é o particípio passado do verbo ‘dar’ (grafado ‘*dado*’). O outro sentido, o da ocorrência ‘**dado** dado’ é ‘dado que é *realmente* dado, que *serve*, que *resolve*, que é dado do *bom*, dado *mesmo*’ (POSSENTI, 2004, p. 27, grifos do autor).

Assim, esses dados, os enunciados dos professores e os registros das observações em sala de aula, serão analisados segundo as categorias bakhtinianas de análise: linguagem, gêneros do discurso e dialogismo. Estas foram elencadas como sendo as possíveis de elucidar dialeticamente posições individuais e contexto sócio-histórico localizados, mas, também, dialogicamente, em decorrência da presença de outros discursos que compõem e dialogam com os enunciados dos professores.

Nesse sentido, entendemos que nossas categorias de análise preveem o que afirma Cury (1983),

[...] As categorias só adquirem real consistência quando elaboradas a partir de um contexto econômico-social e político, historicamente determinado, pois a realidade não é uma petrificação de modelos ou um congelamento de movimentos (CURY, 1989, p. 21).

Não desconhecemos, entretanto, que realizar a análise das enunciações das professoras com o aporte da teoria bakhtiniana de linguagem é um grande desafio que se coloca, pois de acordo com Brait (2016), em uma análise com base na teoria bakhtiniana “Não há categorias *a priori*, aplicáveis de forma mecânica a textos e discursos, com a finalidade de compreender formas de produção de sentido num dado discurso, numa dada obra, num dado texto” (BRAIT, 2016, p. 14, grifos da autora).

Nessa direção, Brait (2016) expõe que Bakhtin e seu Círculo não formularam uma análise do discurso, entretanto, não deixa de considerar a grandeza e a contribuição que sua obra representa para proceder a essa análise. Devido a esses aspectos, a autora acrescenta que:

[...] Mesmo consciente de que Bakhtin, Volochinov, Medvedev e outros participantes do *Círculo de Bakhtin* jamais tenham postulado um conjunto de preceitos sistematicamente organizados para funcionar como perspectiva teórico-analítica fechada, esse ensaio arrisca-se a sustentar que o conjunto das obras do *Círculo* motivou o nascimento de uma análise/teoria dialógica do discurso, perspectiva cujas influências e consequências são visíveis nos estudos linguísticos e literários e, também, nas Ciências Humanas de maneira geral (BRAIT, 2016, p. 9-10, grifos da autora).

Desse modo, realizar uma análise pautada na teoria do Círculo significa considerar a linguagem como um conhecimento que “[...] é concebido, produzido e

recebido em contextos históricos e culturais específicos” (BRAIT, 2016, p. 10). Logo, não se trata de analisar enunciados deslocados dos contextos que os geraram.

É relevante destacarmos que quando investigamos a inserção e o trabalho pedagógico com os gêneros discursivos em sala de aula, preocupamo-nos com o fato de que a produção de sentidos, na perspectiva bakhtiniana de linguagem, é resultante de um processo dinâmico, que pode ser modificado no momento em que o sujeito, o pesquisador, encontra novos enunciados, novos saberes e novas situações, ou seja, é a partir do “[...] contato com outros sentidos que os próprios sentidos vão sendo atribuídos” (DAROS, 2014, p. 97). E como as palavras estão sendo utilizadas para se atribuir sentido, esclarecemos que para Bakhtin/Volochinov (2004, p. 106), “[...] o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto”, ou seja, uma palavra assume determinado significado quando quer atribuir dado sentido, conforme o contexto. Sobre isso, os autores alertam,

[...] Os contextos possíveis de uma única e mesma palavra são frequentemente opostos. As réplicas de um diálogo são um exemplo clássico disso. Ali, uma única e mesma palavra pode figurar em dois contextos mutuamente conflitantes. É evidente que o diálogo constitui um caso particularmente evidente e ostensivo de contextos diversamente orientados. Pode-se, no entanto, dizer que toda enunciação efetiva, seja qual for a sua forma, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou de um desacordo com alguma coisa. Os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 107).

Se os sentidos atribuídos às palavras estão intrinsecamente atrelados ao seu contexto de uso, de interação, evidenciamos que os enunciados das professoras do terceiro ano do ensino fundamental estão carregados de sentidos que foram atribuídos de acordo com suas vivências, suas crenças e valores individuais, mas também determinados pelo contexto histórico, social, cultural mais amplo.

A palavra, como língua e linguagem, engendra as experiências humanas acumuladas durante a existência de cada ser, de cada grupo, de cada sociedade historicamente situada. Isso porque, de acordo com Fiorin, “[...] a linguagem humana é a condensação de todas as experiências históricas de uma dada comunidade. É nesse sentido que nós temos que ver a língua” (FIORIN, 2003, p. 72).

Assim, os enunciados proferidos pelos falantes, não são meramente produzidos por um emissor e compreendidos pelo receptor. Eles são produzidos por sujeitos em um processo de interação verbal e se constituem como produtos dessa interação. E nesse sentido, com respaldo da teoria bakhtiniana, podemos dizer que esse processo é dialógico, pois, a fala dos sujeitos é repleta de sentidos, significados e atravessados por outras enunciações.

Um processo dialógico é, entretanto, muito mais do que um mero diálogo. Bakhtin (2011) apresenta um conceito mais amplo para ele: o diálogo não acontece somente com a comunicação realizada por duas ou mais pessoas face a face, mas em todo tipo de comunicação, virtual inclusive. Na dialogia bakhtiniana outros discursos, posições, lembranças, comparações que constituem um outro dado discurso estão presentes. Por essas razões, é que todo enunciado é dialógico; ele nunca é original, primeiro.

Com Fiorin (2016), apoiado em Bakhtin, esclarecemos melhor o que chamamos de não originalidade de um enunciado.

Segundo Bakhtin, a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Essas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem. Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciator, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados (FIORIN, 2016, p. 21-22).

Assim, compreendemos que os enunciados dos professores, estão constituídos do processo dialógico, em que, “[...] cada enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p.289). Logo, seus discursos possuem uma ligação com discursos de outros, que já foram proferidos.

3.1 INCLUIR TODOS OS GÊNEROS DISCURSIVOS EM SALA DE AULA: SERÁ?

Ao serem questionadas sobre o processo de inclusão dos gêneros discursivos em sala de aula, ficou claramente visível nas respostas das professoras a posição favorável em se trabalhar com os gêneros discursivos ou “incluir todos”.

P1: [...] nós temos que tentar trabalhar com todos os gêneros discursivos que conseguirmos [...] (P1, escola A, 2016).

P2: [...] os gêneros discursivos aumentam as dificuldades, digamos assim, e assim consegue contemplar todos né, não fica trabalhando só um e deixa outros de fora [...] (P2, escola B, 2016).

P3: [...] Eu acho que deve incluir todos [...] (P3, escola C, 2016).

P4: [...] é uma maneira que nós encontramos, dos alunos saírem da escola tendo visto todos, tendo contato com todos os gêneros [...] (P4, escola D, 2016).

A justificativa pela qual as professoras compreendem que se deve incluir todos os gêneros discursivos no trabalho em sala de aula pode estar relacionada com o modo como essa relação entre aprender gêneros discursivos e a apropriação da escrita ocorre no ambiente escolar;

Quando perguntado para a professora P3 se os gêneros discursivos auxiliavam no processo de aprendizagem da língua escrita, respondeu.

Sim, pois a partir dos diferentes gêneros trabalhados é possível a ampliação do vocabulário, a ampliação de ideias e a organização na escrita e na criatividade da criança (P3, escola C, 2016).

A professora reconhece e compreende que os gêneros discursivos contribuem com o processo de aprendizado do aluno, e devido a esse fato P3 acredita que o professor deva trabalhar com todos os gêneros discursivos. Porém, ao se referir às receitas, notas, bulas, não leva em consideração o fato de que esses gêneros do cotidiano já estão presentes na vida dos alunos, e que os próprios pais ou responsáveis pelos alunos poderão auxiliá-los na compreensão, como por exemplo, na interpretação de uma nota de compra, realizada pela própria mãe, como a professora mesma afirma, o que não ocorre, possivelmente, ao tratar-se dos gêneros secundários.

Encontramos no enunciado da professora P2 uma resposta semelhante à de P3, entretanto, P2 se refere a gêneros discursivos literários, assim, a semelhança entre os enunciados pode ser justificada também pelo fato de que a professora afirma que ensinar por meio dos gêneros discursivos “[...] dá resultado” (P2, escola B, 2016). Essa professora acrescenta ainda que:

Então, eu acredito que a gente deva continuar esse trabalho com os gêneros discursivos, **com o máximo que a gente conseguir alcançar** durante o ano, todos os que forem possíveis, [...] eles se esforçam, gostam de conhecer coisas novas, contribuem muito, principalmente na escrita, a fala, pronúncia de palavras simples, frases simples, eles melhoram bastante depois da leitura e da confecção de atividades assim, histórias em quadrinhos, poemas, fábulas (P2, Escola B, 2016, nossos grifos).

Pelas palavras da professora podemos inferir que as crianças são muito abertas a todas as possibilidades que se lhes apresentam. Se agem com gosto aquilo que é tão simples, como não reagiriam ao que é mais erudito? Em que o caráter de novidade pode ser muito maior.

Na frase em destaque na citação anterior, P2 se refere ao trabalho com os gêneros discursivos “com o máximo” que o professor conseguir, entretanto, no final, ela conclui dizendo sobre a contribuição que as histórias em quadrinhos, poemas e fábulas que são formas literárias. Esses gêneros discursivos, mencionados pela professora, e outros como: obras de arte, livros, pinturas, etc. engendram um arcabouço de gêneros que contribuem com o ensino de uma cultura erudita.

As respostas das professoras, em alguns momentos, revelam a escassez de leitura que aprofundem seus conhecimentos acerca dos gêneros discursivos, no sentido de que para trabalhar conteúdos que auxiliam no processo de ensino e para que o aluno aprenda a linguagem escrita, por exemplo, não há necessidade de acessar a todos os gêneros discursivos, até porque, mesmo que se a professora quisesse, não conseguiria levar todos os gêneros discursivos para o trabalho em sala de aula, pois, como afirma Geraldi (2014) “[...] por maior que seja o programa de ensino, jamais dará conta” (GERALDI, 2014, p. 30).

A professora da escola B argumenta ainda que “[...] os gêneros discursivos aumentam as dificuldades, digamos assim, e assim consegue contemplar todos né, não fica trabalhando só um e deixa outros de fora, [...]” (P2, escola B, 2016).

Ao referir que os gêneros discursivos “aumentam as dificuldades” P2 quis dizer que eles oportunizam abordar conteúdos novos, ou seja, “mais complexos”. E, o entendimento dessa professora em dizer que “alguns ficam de fora”, não contempla o fato de que trabalhando com gêneros literários, por exemplo, irá oportunizar ao aluno a compreensão e interpretação de outros gêneros que circulam na sociedade, como os gêneros do cotidiano e até mesmo outros, conforme nos ensinou Bakhtin, “[...] no processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata” (BAKHTIN, 2011, p. 263).

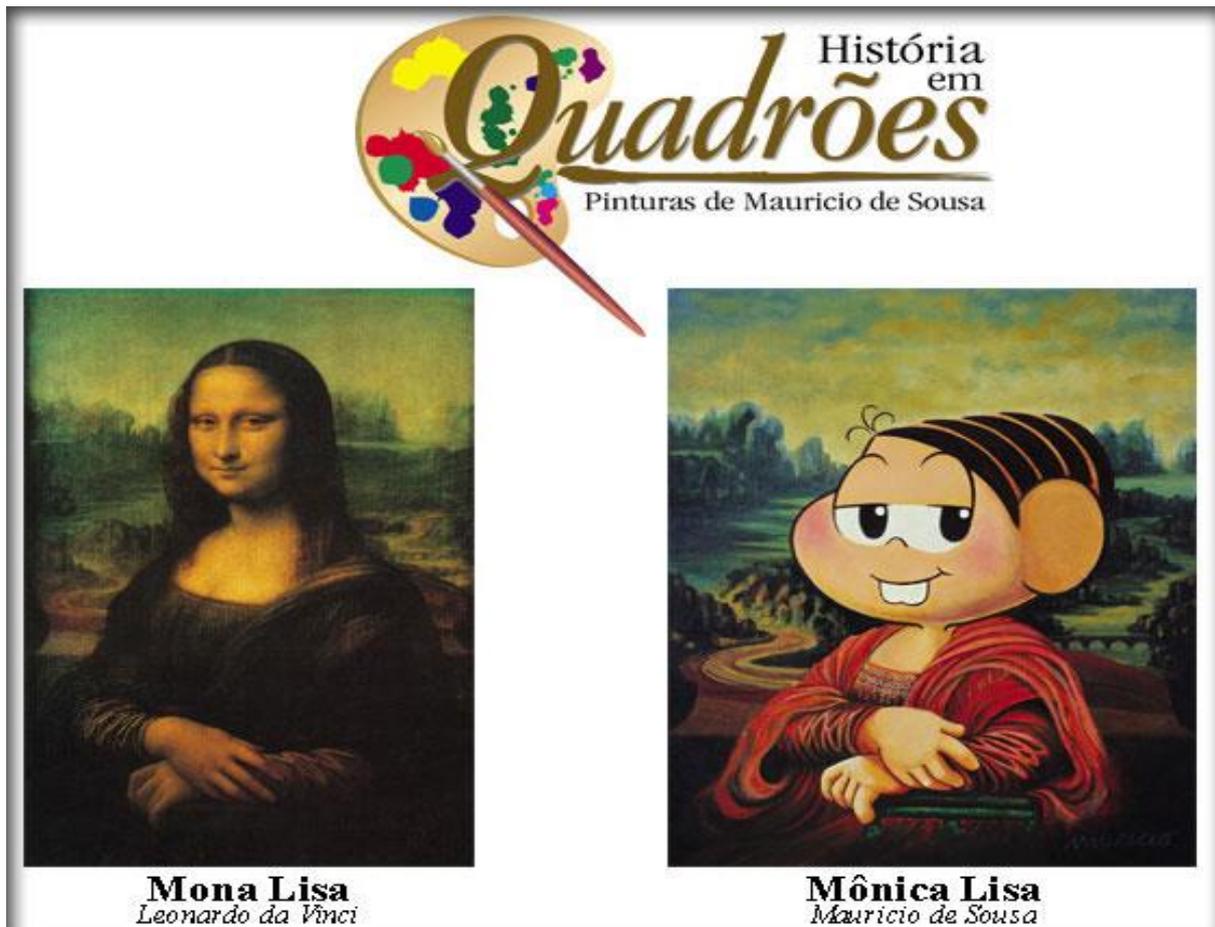
Com relação ao fato, ainda, de alcançar uma maior quantidade possível de gêneros a serem trabalhados, nossa defesa é a mesma de Geraldi (2014), pois, “[...] se este fosse o objetivo do ensino de língua materna, jamais um estudante terminaria seus estudos porque estaria “iletrado” em alguma das esferas da comunicação social” (GERALDI, 2014, p. 30).

E, ao incluir gêneros discursivos das esferas que vimos destacando, o professor não está deixando de lado a realidade dos alunos, pois, como afirma Duarte (2016), “[...] a apropriação das formas culturais superiores de expressão humana não elimina as outras formas, mas produz um processo de superação por incorporação” (DUARTE, 2016, p. 59).

Apresentamos a seguir um exemplo de gênero discursivo que pode ser trabalhado em sala de aula, entretanto, gostaríamos de enfatizar que não é nossa intenção neste trabalho, elaborarmos propostas para serem aplicadas pelos professores, e sim, apresentarmos possibilidades de exploração dos gêneros discursivos, com respaldo da teoria bakhtiniana, para que os professores desenvolvam seus próprios encaminhamentos.

O gênero discursivo que trouxemos é uma obra de arte de um artista bastante conhecido na cultura erudita, Leonardo da Vinci e sua obra de arte é o quadro “Monalisa” criado no ano de 1503 no período do Renascimento. E a atividades que elaboramos tem como objetivo, explorar o que Maurício Souza elabora em sua obra, e assim, mostrar os dois aspectos das obras em análise.

Figura 2 – Obra de arte – Mona Lisa e Mônica Lisa



Fonte: Disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/cronicas/meu-olhar-te-acompanha/>>. Acesso em: 03 Nov. 2017.

Com a obra de arte em questão o professor pode contemplar vários conteúdos e os relacionar a temas históricos e contemporâneos. Esses temas podem ser ligados a períodos históricos e a fatos do cotidiano dos alunos, a fim de oportunizar uma reflexão sobre a historicidade da obra original, de seu autor, e a exploração do que Maurício Souza quis elaborar com a Mônica Lisa. Destacamos também que por mais que nosso foco nesse trabalho é o ensino da língua materna escrita em turmas do terceiro ano do ensino fundamental, nada impede que atividades como essas sejam trabalhadas em outras turmas e em outras disciplinas. Essa obra, por exemplo, pode ser trabalhada nas disciplinas de Língua portuguesa, História e Artes, e também dependendo do objetivo da aula, até mesmo em outra disciplina.

Levar a obra de arte para sala de aula é abrir muitos leques de possibilidades que podem ser exploradas e servirem de base para se trabalhar com vários

conteúdos, como já o dissemos. Assim, com a intenção de abordarmos o ensino da língua materna escrita com esse exemplo, sugerimos que ao se trabalhar a historicidade da obra original e a de seu autor o professor mostre a produção que a ela se assemelha suas características e as de seu autor, explorar os dois contextos históricos, as diferenças e semelhanças, e as relacionar com a realidade social em que vivemos, onde, padrões de beleza são ditados pela classe dominante e que acabam sendo modelos que a maioria das pessoas procuram seguir.

Como estamos tratando de turmas do terceiro ano, os aspectos sugeridos anteriormente são relevantes de serem destacados, para possibilitar reflexões pelos alunos, pois quando estes já são colocados em situações como essas desde o início da escolarização, a tendência é que o conhecimento e a criticidade possam ser ampliados.

Nessa perspectiva, enfatizamos que existem em nossa cultura e em diversas outras culturas, obras, tanto de artes como literárias e científicas que engendram em seus conteúdos muitas possibilidades de serem levadas para o ambiente escolar.

Ao priorizar um ensino que contemple os gêneros do discurso de esfera diversa das mais imediatas, o professor estará contribuindo com a transmissão de conteúdos que é realmente a função da escola fazer circular, pois, de acordo com Saviani (2003), uma das razões que justifica a existência da escola é que ela oportuniza “[...] a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2003, p. 15). E, neste caso, a escola possibilita o acesso das classes populares a saberes eruditos que a classe mais favorecida tem fora da escola.

Meyer (2016), em seus estudos, corrobora com a mesma posição que defendemos nesta pesquisa, sobre a inserção no trabalho pedagógico de gêneros da esfera do não cotidiano. A autora menciona que,

[...] O que deve marcar a presença dos gêneros na escola é o trabalho direcionado e intencional que promova a apropriação de diversos gêneros, em especial daqueles que o aluno não tem contato fora do espaço escolar, ou seja, dos gêneros secundários, daqueles que se inserem na esfera do não-cotidiano (artes, ciência, filosofia). Tal apropriação deve ser tornada possível não pelo mero contato com textos variados, visando à observação de suas manifestações concretas (enunciações) em sua unidade entre forma, tema e situação de enunciação, marcada pelas relações sociais nas quais a enunciação é produzida e pela presença do outro e do discurso do outro no enunciado (MEYER, 2016, p. 38).

Encontramos presente no enunciado de P4 a preocupação em trabalhar com todos os gêneros discursivos, “[...] Então o aluno sai da escola tendo visto pelo menos todos os gêneros que estão propostos no currículo, aqui na escola, por enquanto nós não fazemos isso [...]” (P4, escola D, 2016).

Sobre o enunciado de P4, buscamos no currículo municipal de ensino o que corresponde ao que foi dito pela professora, e, encontramos, em um quadro presente no eixo de “Língua Portuguesa - Alfabetização”, a indicação de vários gêneros discursivos para serem trabalhados pelos professores nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme quadro a seguir.

Quadro 3 – Gêneros discursivos indicados para o trabalho pedagógico em sala de aula.

GÊNEROS DISCURSIVOS:			
INFORMATIVOS	PUBLICITÁRIOS	INSTRUCIONAIS	LITERÁRIOS
TIPOLOGIAS	TIPOLOGIAS	TIPOLOGIAS	TIPOLOGIAS
notícias entrevistas editoriais classificados reportagens tabelas e gráficos resenhas informativas	propagandas outdoors folders panfletos cartazes logotipos tablóides almanaques merchandises	bulas manuais receitas regras de jogos editais regulamentos/regimentos contratos pautas de reuniões leis	contos fábulas poemas lendas e mitos crônicas literatura infantil: moderna e contemporânea contos de fadas peças de teatro novelas letras de músicas roteiros filmes textos imagéticos (artes visuais)
FOLCLÓRICOS	CIENTÍFICOS	ELETRÔNICOS	EPISTOLARES
TIPOLOGIAS	TIPOLOGIAS	TIPOLOGIAS	TIPOLOGIAS
histórias em quadrinhos adivinhas parlendas trava-línguas cantigas de roda provérbios	artigos ensaios prefácios documentários verbetes periódicos	chat e-mail blogs torpedos msn fóruns	cartas cartões bilhetes convites e-mail avisos

tiras charges anedotas		aulas virtuais scraps	
BIOGRAFIA	COTIDIANO		
TIPOLOGIAS memórias autobiografias relatos de experiências vividas auto-retrato	TIPOLOGIAS receitas contas de: água, luz e telefone, internet cheque boletos bancários listas telefônicas listas de compras documentos pessoais notas fiscais atas		

Fonte: CASCAVEL, 2008, p. 344-345.

Inferimos que as respostas das professoras em “contemplar todos os gêneros discursivos” no trabalho pedagógico em sala de aula, pode estar atrelado ao fato de que se o Currículo apresenta várias sugestões de gêneros, todos devem ser abordados/ensinados. Também se pode inferir que este é o entendimento de quem elaborou o Currículo.

Se por um lado, o professor segue as orientações curriculares, e isso é bom, por outro, percebe-se os limites de um texto curricular datado (2008) que mostra uma visão de trabalho pedagógico com gêneros discursivos que precisa ser discutida, revisada, ponderada.

Nessa direção, gostaríamos de reafirmar o que trouxemos no capítulo dois desta pesquisa que é sobre a perspectiva teórico/metodológica assumida pelo currículo da SEMED (2008), no eixo de Língua Portuguesa - Alfabetização, a perspectiva bakhtiniana de linguagem.

Embora o Currículo não traga uma definição de gêneros discursivos propriamente ditos, como já dissemos, é todo pautado na perspectiva de Bakhtin, o qual define que os gêneros discursivos são os “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262). Logo, entendemos que, ao adotar tal concepção, o documento teria que se remeter à definição e ao entendimento assim como a teoria que o respalda se remete e define, o que são gêneros discursivos. Essa

discussão e/ou esclarecimentos aos professores poderia auxiliá-los na elaboração de suas atividades, no sentido de compreender o que envolve um trabalho com gênero discursivo.

Vejamos Bakhtin, ao se referir à heterogeneidade dos gêneros discursivos remete-se à “carta (em todas as suas formas), [...] e todos os gêneros literários (do provérbio ao romance de muitos volumes)” (BAKHTIN, 2011, p. 262). Entretanto, o currículo de Cascavel (2008), como vimos no quadro 1, refere-se aos gêneros epistolares como tipologia textual, termo este que difere da denominação dada por Bakhtin aos gêneros discursivos.

De acordo com Marcushi (2000, p. 18), a categoria tipo textual é construto teórico que abrange, em geral, de cinco a dez categorias, designadas: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção e diálogo. O autor conclui ainda que a tipologia textual é um termo usado “[...] para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)” (MARCUSHI, 2002, p. 22).

Bakhtin não definiu de forma detalhada “tipos” de gêneros discursivos; mas lhes definiu características como: estilo, construção composicional e conteúdo temático.

E onde percebemos a principal diferença nas denominações, o fato de que em um gênero discursivo estão presentes os enunciados que os compõem. Ora, se tem enunciado tem linguagem, tem sujeito, tem ideologia, tem estrutura, tem tema, pois, os gêneros discursivos “[...] correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos *significados* das palavras com a realidade” (BAKHTIN, 2011, p. 292-293, grifos do autor).

Assim, a questão parece ser muito mais de compreensão de concepção teórica em que o Currículo de Língua Portuguesa – Alfabetização está assentado.

Esse distanciamento do currículo na parte dos exemplos de gêneros para serem trabalhados em sala de aula, da definição contemplada por Bakhtin, trouxe dúvidas e confusões também para os professores, em relação à definição de gênero. Podemos verificar esse aspecto, no enunciado de P4 quando lhe perguntamos: “- Para você, qual o significado de gêneros discursivos?”.

Então, em todo curso que a gente vai, nós temos assim, um pouco de contraponto do que já foi ensinado, daquilo que tá no currículo e que ainda os próprios teóricos lá, estudiosos, é, falam sobre, uma hora eles falam que gênero é tal coisa e tipo de texto é outra, a tipologia textual

é uma coisa e gênero é outra, então isso está bem confuso, tanto para os teóricos que fizeram o currículo, quanto para nós, porque tem curso que nós vamos e eles clareiam nossas ideias, mas tem outros que eles vão lá e sabe, (risos). Então assim, para mim, eu lembro que até no último curso do Pacto que eu participo desde o ano passado, ela colocou assim: que o **gênero textual** é aquele, **aquela temática que caracteriza todas as tipologias** que estão dentro dele, igual aquele dia lá que eu estudei com eles a questão da receita, então o **gênero é instrucional**, mas qual o tipo de texto entra no instrucional? Daí tem a receita, tem lá o manual de instruções de montar alguma coisa, enfim, depois que eu fui nesses cursos do Pacto e das formações continuadas que eles clarearam nossas ideias, porque lendo só o Currículo e na faculdade nós não tínhamos compreendido isso, que o que era gênero e o que era tipologia, a gente sempre confundia as coisas (P4, escola D, 2016, nossos grifos).

No enunciado da professora P4, percebemos que esta compreende que a parte teórica do currículo e o quadro com os gêneros e as tipologias textuais divergem em relação à definição dos termos. Para a professora, o que a ajudou a entender essas questões foram os cursos ofertados pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa¹¹, do qual ela participa, e os cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Entretanto, podemos notar que mesmo a professora afirmando que os cursos “clarearam” as dúvidas sobre as definições dos termos, se relacionarmos novamente com a teoria presente no Currículo, percebemos que a definição apresentada pela professora, ainda está equivocada, pois, o que ela define como gênero discursivo é tipologia textual.

Nessa direção, entendemos o fato de a professora compreender a definição de gênero da maneira como a definiu, haja vista que o documento que norteia o ensino no próprio município o faz justamente igual.

Na prática pedagógica em sala de aula, a professora P4 se refere à receita como sendo um gênero textual, porém em sua resposta sobre “o que são gêneros discursivos” ela afirma que receita é um gênero instrucional. Vejamos o registro de campo.

¹¹O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um programa criado pelo Governo Federal no ano de 2012 que oferta cursos de formação continuada para professores alfabetizadores. O programa tem como objetivo garantir o direito dos alunos de se alfabetizarem até o terceiro ano do ensino fundamental. O PNAIC ‘prevê, como uma de suas ações, a formação de professores alfabetizadores. Essa ação se dá por meio de um curso, que apresenta uma estrutura de funcionamento na qual as universidades, secretarias de educação e escolas deverão estar articuladas para a realização do processo formativo dos professores dos professores atuantes nas escolas, nas salas de aula’ (BRASIL, 2012, p. 24).

13:43: [...] A professora diz que eles vão aprender um gênero textual que eles ainda não trabalharam em sala de aula, o qual é o gênero receita culinária. A professora diz também que a receita faz parte do texto instrucional e que é o passo a passo para fazer algo [...] (P4, escola D, 2016).

Encontramos na resposta da professora P1 marcas de que, para ela um texto instrucional e um literário são tipos de texto. Já o Currículo traz como sendo gêneros discursivos e não tipos de texto.

Ah, eu acho que ajuda, é mais um conhecimento para eles né, para eles estarem diferenciando um texto informativo, um instrucional né, um poético, um literário, eu acho que é interessante para eles estarem diferenciando esses tipos de texto (P1, escola A, 2016).

E, o termo utilizado para se referir à receita, nota de compra, bula de remédio, presente no currículo é tipologia textual, já P3 em seu enunciado, usou o termo “Gêneros”, vejamos:

P3: [...] a criança deve saber todos os gêneros né, desde uma receita, de uma nota de compra que a mãe faz, é a bula do remédio, o carrinho que ele compra que vem com o texto informativo né, instruindo ele como usar [...] (P3, escola C, 2016).

Ainda que a terminologia possa ser confusa, o que se depreende é que o foco fica mais na diferenciação entre eles mesmos na função social e na estrutura do gênero discursivo.

A resposta da professora P2, sobre “qual o significado de gêneros discursivos?” apresentou duas considerações diferentes para um mesmo termo. Primeiro ela diz:

As tipologias que a gente usa por exemplo? Que a gente tem as receitas [...] (P2, escola B, 2016), e na mesma resposta ela fala: “[...] Ai a gente trabalha o gênero textual a receita [...]” (P2, escola B, 2016).

Assim, diante de fatos que mostram diferentes interpretações e compreensões de uma categoria fundante teórica, como o próprio currículo da SEMED permite afirmar, destacamos que na prática das professoras em sala de aula, ao trabalhar com

“histórias em quadrinhos, poemas, fábulas, receitas, etc” todas se referiam indistintamente como sendo gêneros textuais ou gêneros discursivos.

No próximo item, apresentamos como ocorre o direcionamento dos gêneros discursivos por meio da prática pedagógica das professoras.

3.2 DA COMPREENSÃO TEÓRICA À AÇÃO DOCENTE: O DIRECIONAMENTO PEDAGÓGICO COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS EM SALA DE AULA

Juntamente a perspectiva de priorizar o trabalho com gêneros da esfera do não cotidiano do aluno, destacamos alguns enunciados das professoras e relatos de observações realizadas nas salas de aula dos sujeitos de nossa pesquisa, que pretendem retratar a compreensão e exercício do trabalho pedagógico com gêneros discursivos.

Quando perguntamos para as professoras: “quais encaminhamentos você utiliza no trabalho com os gêneros discursivos? encontramos em seus enunciados, respostas que explicitam a tentativa das professoras em trabalhar com gêneros literários, pois, procuram inserir poemas, poesias, livros de histórias, etc.:

[...] ai você direciona que texto você quer né, você pode ter uma poesia um poema [...] (P1, escola A, 2016).

[...] procurando livros de história, principalmente de poemas que é mais difícil de achar poemas para faixa etária deles, de terceiro ano, que os poemas são muito complexos, são muito extensos, então tem que ser uma coisa curtinha que chame a atenção [...] (P2, escola B, 2016).

[...] assim eu trabalho com: poesias, histórias em quadrinhos, conto de fadas, entre outros (P3, escola C, 2016).

[...] na semana passada por exemplo que eu trabalhei fábula, eles fizeram uma fábula coletiva por fila [...] (P4, escola D, 2016).

Com a ciência de que há que se ter cuidados com a escolha dos poemas, livros a ser trabalhados; Adequados ao ano escolar, haja vista que no enunciado de P2 ela afirma que “uma coisa curtinha” chama a atenção dos alunos. Consideramos que quando o professor estuda, pesquisa, e tenta compreender como seu aluno aprende, ele poderá acrescentar em suas aulas materiais pedagógicos, leia-se gêneros

discursivos até mais densos, que levem seus alunos a perceberem sua importância e a fazerem associações e reflexões sobre o conteúdo trabalhado, obviamente com a mediação fundamental do professor.

De acordo com Vigotski (2001), a prática do professor deve ser intencional e projetada para uma organização de situações promotoras de atividades por meio das quais a criança seja desafiada e tenha incentivos para apropriar-se dos conhecimentos e humanizar-se. Um ensino voltado para essa prática favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores¹² dos alunos.

É claro que, enquanto professores, precisamos separar atividades, textos, livros, de acordo com a idade, porém, o professor, nos usos de suas atribuições em sala de aula e no propósito de desenvolver nos alunos as suas máximas potencialidades, precisa realizar as atividades, desde as atividades mais simples as mais complexas.

Nessa reflexão, reconhecemos que o ensino que promove o conhecimento e o acesso à literatura contribui com o desenvolvimento não só intelectual mas social dos alunos, pois lhes oportuniza um aprendizado cultural, que eles não vivenciam comumente. Nesse sentido, Chaves et al (2015) corroboram com nossa posição em favor de um ensino que prioriza a literatura e a arte na escola, pois em decorrência disso:

[...] A criança aprende valores, sentimentos, formas de se expressar e desenvolve a memória, o raciocínio, a atenção e o autocontrole, com o máximo desenvolvimento de suas funções cognitivas, afetivas e sociais (CHAVES et al, 2015, p. 62-63).

A partir dessa afirmação, enfatizamos que a atuação do professor em sala de aula com gêneros discursivos mais elaborados culturalmente proporcionam o desenvolvimento de sujeitos integrais. Destacamos também, para tanto, a necessidade de os professores (re) pensarem suas práticas pedagógicas diárias com a intenção de enriquecer as escolhas, decisões e encaminhamentos didáticos-pedagógicos. E, para que essas questões sejam realmente incorporadas e realizadas, os professores mesmos, “[...] precisam conhecer, se apropriar da riqueza da Arte e da

¹² A teoria Histórico Cultural caracteriza as funções psicológicas superiores como “[...] as capacidades, habilidades e aptidões formadas historicamente a partir de condições de vida, de educação e de atividade de cada sujeito” (LIMA, et al, 2015, p. 32).

Literatura, condição essencial para realizar efetiva e eficazmente o trabalho junto às crianças” (CHAVES et al, 2015, p. 63).

Queremos chamar a atenção para o que as autoras, Chaves et al, afirmam que de certo modo, é o mesmo que dizer que pelo exemplo também se ensina, ou se ensina com mais propriedade ainda. É o que aprendemos da afirmação das autoras quando dizem que os professores conhecerem a “riqueza da Arte e da Literatura” é fundamental para um trabalho produtivo com as crianças.

Concordamos com Meireles (1984) sobre a relevância da literatura no trabalho pedagógico, quando enfatiza que a literatura não é um passatempo, e sim:

[...] Uma nutrição. A crítica se existisse, e em relação aos livros infantis, deveria discriminar as qualidades de formação humana que apresentam os livros em condições de serem manuseados pelas crianças. Deixando sempre uma determinada margem para o mistério, para o que a infância descobre pela genialidade da sua intuição (MEIRELES, 1984, p. 32).

Meireles acrescenta ainda, os aspectos e as ausências que os livros podem suprir na formação dos alunos.

[...] Tudo quanto se aprendia por ouvir contar, hoje se aprende pela leitura. E, examinando-se boa parte dos livros – ainda os melhores – que as crianças utilizam, aí encontramos as histórias da carochinha que pertencem ao tesouro geral da humanidade: as mil e uma noites, as grandes narrativas que embalaram a antiguidade, como essa do Marinheiro Simbad – os contos de Perrault, Mme. d’ Aulnoy, os irmãos Grimm, histórias vindas de outras coleções, fragmentos de epopeias – tudo se comprime nesses livros, aproximando tempo e países, permitindo o convívio unânime dos povos, em poucos volumes [...] (MEIRELES, 1984, p. 50).

Nessa perspectiva, compreendemos que as práticas educativas voltadas para o ensino que contemple literatura e arte representam um grande avanço na formação dos sujeitos das classes populares, haja vista que, “[...] essas elaborações se harmonizam com a concepção de criança e educação a partir da qual deve-se exercitar práticas educativas ricas e de significado para os escolares [...]” (CHAVES, 2015, p. 64).

Assim, é de fundamental importância que o professor tenha conhecimento e acesso ao acervo de livros que estão disponíveis na escola, para que possa selecioná-

los de acordo com seus objetivos de aula; supere o livro didático nessa questão dos gêneros discursivos.

Durante as observações em sala de aula, nos momentos que as professoras trabalharam com gêneros discursivos literários, relatamos no caderno de campo:

14:15: A professora entrega o livro de língua portuguesa para os alunos e diz que eles vão trabalhar o **gênero textual** poema. P2 explica a estrutura do poema, o que é verso e o que é estrofe e o que é rima. Pede para uma aluna iniciar a leitura da primeira estrofe e, em seguida, pede para outro aluno continuar. Ao todo, nove alunos leram em voz alta nessa aula. O nome do poema é 'Anão e gigante' de Nilson José Machado. Ao término da leitura feita pelos alunos a professora lê o poema em voz alta. P2 faz perguntas orais para os alunos responderem também oralmente, como por exemplo: Quem entendeu o poema? Porque o menino era gigante? Quem é o autor do poema? Vários alunos respondem (ESCOLA B, 2016, P2).

Com o registro da aula de P2, percebemos que a professora fez poucas perguntas oralmente para os alunos, e não proporcionou um momento para eles relacionarem o poema com outros contextos e fazerem uma reflexão. Consideramos assim, que nesse momento a professora poderia ter realizado mais perguntas sobre o poema, ter feito uma análise mais aprofundada, que permitisse aos alunos expandir os horizontes da imaginação. Porém, ao pedir para alguns alunos lerem em voz alta, P2, oportunizou aos alunos um momento dinâmico, "diferente", pois para as crianças, ler em voz alta, parece ser muito gratificante.

Nesse mesmo dia de observação, registramos um momento em que a dinâmica utilizada pela professora proporcionou entre os alunos troca de experiências:

A professora diz para os alunos que nesse momento eles vão realizar as atividades do livro sobre o poema. A metodologia que a professora utiliza é: um aluno escolhido por ela lê a questão, quem quiser responde em voz alta, e outro aluno também escolhido pela professora, escreve a resposta no quadro. Essa dinâmica para realizar as atividades ocorreu nas questões de número 1, 2 e 3. Na questão número 6 a professora pede para cada aluno responder em voz alta o que os deixava felizes, assim, cada aluno pode responder a questão em voz alta (ESCOLA B, 2016, P2).

Para melhor abordarmos a análise dessa parte da aula de P2, apresentamos a seguir o poema e as questões trabalhadas pela professora.

Quadro 4 – Poema trabalhado pela Professora P2.

Anão e gigante
Nílson José Machado

Em minha cabeça,
Em meu coração,
Ora sou gigante,
Ora sou anão.

Eu sou tão bonito!
Minha mãe garante.
Meu peito estufa,
Pareço um gigante!

Mas se ela reclama:
“Não fez a lição!
E essa roupa suja?”
Me sinto um anão.

Meu amigo disse
Que eu sou legal.
Me sinto um gigante,
Muito natural.

Minha grande amiga
Me chamou de chato.
Encolhi na hora,
Sou um anão, de fato.

Acordei, o céu
Estava brilhante.
O sol era lindo,
Me senti gigante!

A chuva, tão forte,
O raio, o trovão,
O vento uivado:
Me sinto um anão.

[...]
Me sinto anão
Diante do perigo,
Procuro a mão
Da mãe ou do amigo.

Quando estou gigante,
Ando com cuidado
Pra não machucar
Quem está ao meu lado.
[...]

Nílson José Machado. Anão e gigante. São Paulo: Scipione, 2007.

Fonte: Poema retirado do livro didático de Alfabetização e Letramento. Ensino fundamental – Anos iniciais. 2016 – 2017- 2018.

Vejamos as atividades trabalhadas:

Quadro 5 – Exercícios trabalhados pela professora P2.

Interpretação do texto

1- O texto que você leu é um poema.

a) Coloque um X nas alternativas que indicam as características desse texto:

() Linha contínua () Versos () parágrafos () rimas

b) Estrofe é um conjunto de versos. Quantas estrofes tem o poema que você leu?

2- Escolha duas cores: uma cor para o sentimento de gigante e uma cor para o sentimento de anão e pinte os quadrinhos:

ANÃO

GIGANTE

3- Com as cores escolhidas, pinte os espaços do quadro que mostram como se sente o menino do poema quando...

A mãe o acha bonito.	
É dia de chuva e trovão.	
A amiga diz que ele é chato.	
É dia de sol e céu claro.	
A mãe reclama dele.	
O amigo diz que ele é legal.	

Fonte: Questões retiradas do livro didático de Alfabetização e Letramento. Ensino fundamental – Anos iniciais. 2016 – 2017- 2018.

As três primeiras atividades realizadas pela professora foram de interpretação do poema. A primeira relaciona-se também com a questão estrutural, e a segunda e a terceira de leitura com interpretação e compreensão, pois, partimos do pressuposto de que para os alunos responderem, teriam que retornar ao texto e fazer outra (s) leitura (s), compreensiva.

Percebemos assim, que nas primeiras atividades as respostas estavam explícitas no texto, e dessa forma, os alunos não precisaram fazer maiores reflexões nem relacionar o tema com outros contextos e/ou fatores. Nesse sentido, questionamos o trabalho pedagógico realizado com a interpretação textual, e, a compreensão, haja vista que questões extratextuais, que não estão explícitas ou presentes no texto, mas, que fazem parte do contexto e que são necessárias para o seu entendimento, não foram abordadas.

Como já o dissemos no capítulo 1, o momento de ensinar e aprender é dialógico, e acontece quando o professor está direcionando os encaminhamentos para os alunos, e que pode ser visto também como os momentos de interação entre o professor e seus alunos, pois quando o professor fornece elementos para que o aluno perceba além do que está posto em um dado gênero discursivo, ele estará cumprindo esse papel.

Com relação ao trabalho com a oralidade, mostramos anteriormente que P2 proporcionou um momento para que os alunos falassem o que os deixavam felizes, entretanto, durante o momento que os alunos falaram, a professora não fez uma mediação entre as respostas para aprofundar a conversa e relacioná-la com fatores da realidade dos alunos.

Concordamos com Bakhtin (2011), quando afirma que a compreensão tem que ser vista “[...] como visão do sentido, não uma visão fenomênica e sim uma visão do sentido vivo da vivência na expressão” (BAKHTIN, 2011, p. 396), para que o texto seja realmente compreendido pelo leitor. E isso há que ser ensinado/explorado/discutido e refletido. Fugir do círculo das perguntas incitativas, cujas respostas estão dadas é necessário para fomentar a leitura e compreensão dos implícitos.

Assim, traremos a seguir, registros das aulas de P1 (escola A), P3 (escola C) e P4 (escola D), nos quais as professoras realizam o trabalho com interpretação, a partir de um gênero discursivo:

14:02: a professora leu um texto informativo sobre “ a formação dos bairros das cidades”, e em seguida pediu para os alunos responderem 6 questões de interpretação (ESCOLA A, 2016, P1).

16:00: para trabalhar a carta, a professora leu a história do livro “Viviana a rainha do pijama”. Durante a leitura, P3 enfatizou a estrutura da carta. Na história, Viviana enviou cartas para os animais da floresta os convidando para uma festa do pijama em sua casa. 16:19: após a leitura, P3 fez algumas perguntas aos alunos, para serem respondidas

oralmente: Quais foram os animais convidados? Quem ganhou o concurso do pijama mais bonito? Quais eram os meios de comunicação presentes na história além da carta? (ESCOLA C, 2016, P3).

13:33: a professora trabalhou com um texto informativo sobre “aquecimento global”. Primeiro solicitou que os alunos fizessem a leitura silenciosa, em seguida, pediu para uma aluna ler o texto. Após a leitura, P4 perguntou aos alunos: sobre o que fala texto? O que é aquecimento global? Após alguns alunos terem respondido a professora disse para eles realizarem as atividades do livro (ESCOLA D, 2016, P4).

Os três registros são sobre o trabalho com interpretação a partir de um gênero, contudo, notamos que as três professoras exploram tal gênero de uma forma superficial, com questões explícitas presentes neles, claro que essa forma também deve ser contemplada, todavia, os gêneros discursivos oportunizam que o trabalho engendre formas mais profundas de se exploração para a apropriação do conhecimento científico do aluno.

Ao levar para a sala de aula atividades de interpretação textual, o professor precisa reconhecer a relevância do processo dialógico que permeia os textos, os enunciados, os discursos, pois, todo texto possui algo de outro texto, nenhum discurso, seja oral ou escrito, é neutro. E, devido a isso evidenciamos a necessidade do professor mostrar essas relações para os alunos e não somente ficar na interpretação do imediatamente dado como o percebemos. Pois, como se posiciona Bakhtin, é preciso um trabalho pedagógico em que a interpretação seja vista, do modo,

[...] Como correlacionamento com outros textos e reapreciação em um novo contexto (no meu, no atual, no futuro). O contexto antecipável do futuro: a sensação de que estou dando um novo passo (saí do lugar). Etapas do movimento dialógico da *interpretação*: o ponto de partida - um dado texto, o movimento retrospectivo – com textos do passado, movimento prospectivo – antecipação (e início) do futuro contexto (BAKHTIN, 2011, p. 401, grifo do autor).

É nisso que assentamos nossos pressupostos nos trabalhos com gêneros discursivos.

Sobre a questão número seis, trabalhado por P2, “O que faz você se sentir gigante como o menino? Fizemos os seguintes registros,

14:55: Na questão número seis, a professora pergunta para cada aluno o que os deixava felizes? A metodologia que a professora utiliza é a de deixar um aluno por vez responder em voz alta para os outros ouvirem (ESCOLA B, 2016, P2).

A questão número seis proporcionou para os alunos um momento em que eles puderam falar sobre algo relacionado com a vida deles, contudo, a professora não explorou as respostas dos alunos para que fosse feita uma reflexão e associação com outros contextos e situações.

O fato de falarem para os outros colegas tornou-se um momento de interação, em que cada aluno pode compartilhar algo relacionado à sua vivência com os colegas da sala, mas, pode-se dizer que nem de longe essa interação proporcionou momentos de aprendizado ou troca de experiências mais profundas. Apenas a superficialidade do que disseram ficou como resposta sem maiores intervenções da professora. Assim, observamos que tiveram mais duas atividades que oportunizaram aos alunos a falarem sobre suas vidas, seus atos e gostos, porém estas foram para responder no livro didático, (atividade de escrita).

Ainda que poucos e superficiais, no sentido de não aprofundamento de questões/atividades mostradas, contemplaram momentos de socialização das respostas entre os alunos. A mesma professora abordou em outra aula um outro poema, sem que ocorressem posicionamentos críticos e situações de interação. Vejamos:

Quadro 6 – Atividade com gênero discursivo

DESAFIO DE LÓGICA

ESCONDIDOS NESSA PEQUENA HISTÓRIA ESTÃO
VÁRIOS BICHOS QUE VOCÊ PODE ACHAR E USAR
A CABEÇA.

ACEITE O DESAFIO E ENCONTRE A BICHARADA.

OS BICHOS QUE VIERAM ACUDIR A VELHA SENHORA
ESTÃO DENTRO DE 14 PALAVRAS, MAS NÃO SÃO BICHOS,
VAMOS VER?

A VELHA SENHORA E A BICHARADA

UMA VELHA SENHORA CHAMADA RENATA
MORAVA SOZINHA NUM PEQUENO BANGALÔ.
UM DIA, ENQUANTO DORMIA, RECEBEU UMA
VISITA SE UM ESTRANHO COBRADOR.

ERA UM NEGRINHO SARARÁ, QUE
EMPURROU A PORTA E, LOGO QUE ENTROU O
MAIS FORTE QUE PODIA GRITOU:
“SUA VELHA DORMINHOCA, QUE SÓ GOSTA DE
FOFOCA, PAGUE O QUE ME DEVE, E NÃO ME
VENHA AVACALHAR, OFERECENDO BÓIA OU
PAPO BARATO, QUE NÃO VOU SUPORTAR”.

A VELHA PULOU NA CAMA, COM O
CABELO EMARANHADO, CALÇOU O SAPATO E
TREMULANDO SEM PARAR, UMA CÉLEBRE
MODINHA COMEÇOU A CANTAR.

OS BICHOS QUE ESTAVAM NA MATA
CONHECIAM AQUELA MODINHA E LOGO FORAM
ACUDIR A VELHA QUE MORAVA SOZINHA.

Fonte: Atividade trabalhada em sala de aula pela professora P2, Outubro, 2016.

E, em nossos registros temos que:

16:26: A professora disse que iria ser trabalhado a partir desse momento a disciplina de Língua Portuguesa, e entrega um texto para cada aluno. Em seguida a professora pede para os alunos lerem o texto em silêncio. No texto, os alunos têm que encontrar 14 nomes de animais que estão inseridos em palavras. Após os alunos terem lido o texto a professora pergunta ‘sobre o que falava o texto?’ Alguns alunos responderam em voz alta: ‘ala da velha senhora’, ‘fala que ela devia para o cobrador’. P2 proporciona um tempo de 15 minutos para os alunos fazerem a atividade. 16:55: A professora pede para um aluno de cada vez ir até o quadro, escrever a palavra e circular o nome do animal que está inserido na palavra (ESCOLA, B, 2016, P2).

Essa atividade que a professora planejou para ser trabalhada foi um exercício que envolvia benefícios que aqueles animais poderiam trazer aos homens, ou mesmo, questões mais complexas como exploração de animais pelo homem. Entretanto, a leitura foi algo mecânico em que os alunos tinham somente que ler e identificar o nome do animal. Não explorou nenhum tipo de compreensão, nem básicas, por exemplo, o habitat de cada animal, ou se alguma criança possuía um animal daqueles em casa, nem mais profunda, críticas reflexivas, como os animais são explorados pelos homens; ou se os homens abandonam animais; ou se os matam para suprir suas necessidades ou por comércio apenas? Visando a lucros. A prática utilizada pela professora nesta atividade está voltada para a prática tradicional, pautada no trabalho mecânico com o texto. Aqui tem uma “voz da tradição” registrada no ato docente. Com essa prática pedagógica, a professora está favorecendo o que Bakhtin chama de “[...] compreensão passiva do significado linguístico” (BAKHTIN, 2011, p. 393), que não aborda nenhuma novidade para o aluno e nenhuma possibilidade de ele fazer relação com outros contextos e discutir a própria realidade com o aluno.

O texto escolhido pela professora P2 é muito parecido com textos que podemos encontrar nas “antigas cartilhas de alfabetização”. E, nesse sentido, Cagliari (2009) contribui com nossa posição, ao dizer que:

[...] apesar de todas as interferências recentes no processo de alfabetização, a prática escolar mais comum em nossas escolas se apoia na cartilha tradicional (a cada ano com uma nova maquiagem). Quando o professor diz que não adota a cartilha, continua usando o método da cartilha (CAGLIARI, 1998, p. 32).

Defendemos que os gêneros precisam ser explorados mediante todas as possibilidades que eles oferecem, pois assim o trabalho com a interpretação do texto, conforme Bakhtin (2011) correlacionará outros textos. E, nessa situação de ensino, a responsabilidade pela efetivação e resultado da prática pedagógica que faça a relação com outros textos em sala de aula é do professor. O aluno precisa ser ensinado sobre isso; deslocar sua atenção, reflexão, para outras situações reais, do mundo real.

Identificamos que a prática exercida pela professora P2 deixa grandes indícios de que a concepção de linguagem que está presente no currículo de Cascavel, não foi posta em prática pela docente, seja no ensino da língua por meio dos gêneros discursivos, ou pelo ensino que cada gênero discursivo encerra como linguagem em uso. O trabalho a partir da perspectiva bakhtiniana de linguagem deve ter contemplada

a interlocução no seu sentido mais amplo de interação, levando em conta o contexto histórico, social e cultural sobre o que se ensina por ele, a linguagem (ou a língua escrita).

Assim, defendemos a importância do papel mediador do professor no ensino do conhecimento científico sistematizado, oportunizando aos alunos a participação nos diálogos e exposição de seus pontos de vista, pois, um dos principais objetivos do trabalho com os gêneros do discurso em sala de aula é trabalhar com as possibilidades de linguagem em uso, que servirá para o aluno refletir sobre ela e se posicionar frente situações da vida em sociedade.

3.3 A MATERIALIDADE EM AÇÃO: OS GÊNEROS DISCURSIVOS AUXILIAM NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA ESCRITA? E DA LEITURA?

Compreendemos que a alfabetização é o processo inicial de aprendizagem da linguagem escrita, e, esse processo tem a escola como ambiente institucionalizado e direcionado para que aconteça esse aprendizado. Com esse entendimento discutimos nesta subseção os enunciados das professoras do terceiro ano de quatro escolas da Cidade de Cascavel PR. sobre a seguinte questão: “Você compreende que os gêneros discursivos auxiliam no processo de ensino e apropriação da língua escrita? Como?”

Para adentrarmos nas respostas das professoras, buscamos no Currículo de Cascavel (2008), no “eixo da escrita/produção textual, a orientação do documento sobre essa questão. Assim, encontramos vários trechos que versam sobre a inserção dos gêneros discursivos no processo de alfabetização, sem desconsiderar os aspectos referentes à relação grafema/fonema.

Compreendendo que o processo de alfabetização deve ocorrer a partir da exploração de **gêneros textuais**, não há como fixar uma trajetória linear sistematizando a escrita por ‘ordem de dificuldades’ ou ordem alfabética [...]. No processo de aquisição da escrita, é necessário explicitar que há relações simbólicas entre o que pronunciamos e a representação dos sons na sequência das letras que compõem as palavras. Temos assim, uma relação entre a forma da palavra e seu conceito correspondente. Nesse sentido, é fundamental que o professor enfatize o trabalho com as unidades menores da escrita (palavras, sílabas e letras) (CASCAVEL, 2008, p. 327, nossos grifos).

Conforme já demarcamos nas propostas curriculares que tomamos nesta pesquisa, todas se posicionam a favor do ensino da língua por meio dos gêneros discursivos, mas, notamos que o Currículo de Cascavel (2008), deixa mais explícito o trabalho ao contemplar a questão do processo de sonorização das letras, juntamente com os gêneros.

Nessa perspectiva, encontramos nos enunciados das professoras, respostas favoráveis em incluir os gêneros discursivos no trabalho com a alfabetização. Para mostrarmos como as professoras compreendem que esse processo deva acontecer, apresentamos também, juntamente com seus enunciados, as anotações das aulas das professoras, que foram registradas em nosso diário de campo e que irão contribuir para relacionarmos com suas práticas pedagógicas no ambiente da sala de aula.

A professora P4, ao ser questionada se compreende que os gêneros discursivos auxiliam no processo de ensino e apropriação da língua escrita e como esse processo pode acontecer, respondeu que:

Eu acredito que sim, porque ali através do gênero, igual eu sempre costumo fazer com eles, primeiro eu trabalho lá, o que é a caracterização desse gênero para depois como que nós usamos e o vemos no dia-a-dia, então eu sempre procuro situar o aluno naquele gênero e o gênero na vida do aluno, para ele usar cotidianamente, igual eu lembro lá da carta, a, mas hoje em dia a gente não manda quase carta, realmente, hoje em dia a gente não manda mais, mas é um meio de comunicação mais antigo e tal, e querendo ou não, nós podemos tentar resgatar coisas que são importantes igual a escrita de uma carta por exemplo, um bilhete né, que hoje tá tudo mais, tudo mais rápido, tudo mais acelerado, mas você receber uma carta é gostoso. Então, eu trabalhei assim com eles, muito a questão; e também têm empresas que hoje em dia só aceitam coisas impressas ou mandadas por e-mail, mas pode existir ainda, empresas que mandem cartas de uma filial para outra ou até para o próprio funcionário, então eles têm que saber lidar com isso. [...] Eu sempre procuro situá-los dentro do gênero e o gênero na vida deles, para eles saberem, onde que usa? Qual a função daquilo? A característica daquilo... então, por isso que eu sempre os coloco para produzirem, não só para ler e interpretar, mas para produzir o gênero que foi trabalhado em sala (P4, ESCOLA D, 2016).

A responsabilidade da professora em trabalhar gêneros discursivos no processo de alfabetização é um aspecto importantíssimo para a materialização do que está presente em ambos os documentos que norteiam o ensino no país, no estado, e no município. Percebemos assim que, por um lado ocorre a materialização do que

está nos documentos, no sentido de, trabalhar com os gêneros em sala de aula, por outro, evidenciamos que o ensino da língua materna escrita por meio dos gêneros discursivos com o objetivo do aprendizado da língua materna e a formação humana pelo aluno, ficam vagamente explícitas no enunciado da professora, pois, esta, afirma que os gêneros contribuem sim com esse aprendizado, todavia ao completar sua resposta, demonstrou uma preocupação maior com a caracterização e o reconhecimento do gênero (como conteúdo) por parte do aluno.

Apresentamos a seguir os enunciados de P1, P2 e P3, sobre a mesma questão da professora P4, qual seja: “você compreende que os gêneros discursivos auxiliam no processo de apropriação da língua escrita? Como? As três professoras também se posicionam a favor de que os gêneros discursivos, auxiliam na aprendizagem da língua materna escrita, vejamos:

Com certeza. Através das atividades né, por exemplo, não sei se ali no caso é até das próprias figuras que é trabalhado, aí você direciona que texto você quer né, você pode ter uma poesia um poema no caso, [...] trabalhar com receitas né, seria mais ou menos isso, direcionado [...] é mais um conhecimento para eles, para estarem diferenciando um texto informativo, um instrucional [...] (P1, ESCOLA A, 2016).

[...] Antes de começar a falar a professora balançou a cabeça demonstrando um sinal de afirmação] A porque amplia o conhecimento né, porque se a criança foca só em uma coisa, conhece só uma coisa, por exemplo: só a revista ou só o jornal, chega um ponto que aquilo tá começando ficar estatelado, não amplia o vocabulário dela, então, por isso que a gente trabalha com outras coisas, além, as fábulas, os contos de fadas, histórias em quadrinho, que as crianças compreendem que por exemplo: as histórias são feitas em balões em diálogos em expressões e não apenas no texto com travessão, [...] (P2, ESCOLA B, 2016).

Sim, pois a partir dos diferentes gêneros trabalhados é possível a ampliação do vocabulário a ampliação de ideias e a organização na escrita e na criatividade da criança (P3, ESCOLA C, 2016).

Os enunciados acabaram se tornando análogos com relação ao entendimento de ambas as professoras somente consideraram que os diversos gêneros do discurso contribuem com o processo. Assim, destacamos que cada professora concluiu seu enunciado justificando a afirmação, porém de uma maneira ampla.

P1 ao dizer que as diversas atividades, figuras e alguns gêneros, como poema e poesia, deixa uma grande lacuna em sua resposta, pois dizer que as atividades com os gêneros contribuem com o processo de ensino da língua materna, não é o

suficiente para compreender como esse ensino realmente é concebido pela professora. E, P1 acrescenta, que “é mais um conhecimento para eles” para estarem diferenciando os gêneros.

O ensino por meio dos gêneros, não deixa de ser um conhecimento, entretanto, o conhecimento que se espera ser transmitido é o conteúdo e as possibilidades de exploração que se encontram nos gêneros. Apresentar, diferenciar um gênero do outro não é sinônimo de ensinar a língua materna escrita dentro da perspectiva interlocutiva de linguagem.

P2, disse que é importante trabalhar com vários gêneros, para o ensino não se tornar algo “estatelado”, para o aluno, e assim como P3, P2 disse também que, os gêneros contribuem com a ampliação do vocabulário, com a gramática, mas, não esclareceram de que forma esse trabalho acontece.

Trabalhar com um gênero, como pretexto para ensinar as formas da língua, não contempla a linguagem em uso. O ensino dos gêneros discursivos, precisam ser vistos engendrado no processo interlocutivo, dialógico, tendo em vista que o professor pode sim, os utilizar para ensinar gramática, todavia, tal ensino precisa estar contextualizado, e não solto. E, as respostas das professoras deixam lacunas em relação a esse aspecto, afirmar e dizer que trabalha com diversos gêneros acaba se tornando amplo demais.

Assim, ressaltamos que, ao considerarmos os gêneros discursivos como propostos por Bakhtin, o tomamos como, enunciados escritos e orais que circulam na sociedade e se concretizam por meio da linguagem em uso. E, nessa direção ao pretender-se alfabetizar um aluno, tendo como apoio, essa perspectiva, o professor, precisa realizar em sua prática pedagógica, encaminhamentos que oportunizem os alunos a aprenderem a escrever palavras que possuirão significado, sentido, palavras inseridas em contextos de uso, que oportuniza a apropriação do conhecimento.

Questionar e apresentar a função do gênero, assim como falamos no primeiro capítulo desta pesquisa, é algo que tem que ser feito pelo professor. Contudo, notamos que as falas das professoras apresentam preocupação em trabalhar com as características do gênero discursivo. E, nesse sentido, gostaríamos de destacar que, por mais que seja importante o aluno saber qual gênero discursivo está sendo trabalhado pelo professor, essa forma de ensino não pode ser a prioridade, pois,

Saber dizer a que gênero pertence um texto parece ser o menos importante. Não queremos dizer que isso seja absolutamente desnecessário e não precise ser aprendido na escola, mas esse não é o ponto mais importante. Saber as características de vários gêneros também não é o mais importante, mas isso precisa ser discutido na escola. Classificar e listar as características de um gênero, no entanto, não parece ser o mais relevante. É preciso que os estudantes percebam a finalidade do texto, bem como os recursos linguísticos usados e o efeito de sentido que visam provocar. É preciso, muitas vezes, que eles identifiquem quem está falando no texto, para quem, em que situação e com que objetivo [...] (COSCARELLI, 2007, p. 78).

O ensino e aprendizagem por meio dos gêneros discursivos, quando se entende a linguagem como interlocução, necessitam de um trabalho amplo, que engendre em seu processo de realização a relação do gênero com o contexto histórico e atual, com os sentidos presentes, sejam eles implícitos ou explícitos, é necessário abordar também o objetivo, a finalidade do gênero, onde o texto circula na sociedade, quem o escreveu e para quem escreveu. Pois, em alfabetização não se trata, “[...] apenas de ‘ensinar’ (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades [...]” (SMOLKA, 1988, p. 45). E, nesse sentido, os gêneros discursivos são propícios para esse tipo de ensino. Entre os vários gêneros que podem ser trabalhados, encontram-se tanto os orais, os escritos, as imagens, as músicas, os vídeos, que, explorados e trabalhados pelo professor, propiciam o contato com a linguagem, que é um elemento da comunicação verbal e não verbal. Sobre livros de modo geral em específico (infantis), trazemos Bakhtin (2004, p. 123), que, ao se referir ao livro como “o ato da fala impresso”, diz que ele:

[...] Constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal [...] (BAKHTIN, 2004, p. 123).

Assim, quando nos referimos aos gêneros discursivos escritos, sempre temos que considerá-los inseridos no processo discursivo e como um elemento de comunicação. E, é por isso que trabalhar um gênero somente para mostrar que é um gênero e quais suas características, não é abordar os aspectos fundantes e constituintes da linguagem em uso.

As Diretrizes Curriculares Estaduais (2008), recorrem a alguns autores como Machado (2005) e Rojo (2004), para falar sobre a abordagem da caracterização dos gêneros discursivos na escola. O Documento apresenta que:

Os gêneros discursivos 'são formas comunicativas que não são adquiridas em manuais, mas sim nos processos interativos' (MACHADO, 2005, p. 157). Nessa concepção, antes de constituir um conceito, é uma prática social e deve orientar a ação pedagógica com a língua. Compreender essa relação é fundamental para que não se caia tão somente na sua normatização e, conseqüentemente, no que Rojo (2004, p. 35) define como 'pedagogia transmissiva das análises estruturais e gramaticais', que dissocia o texto de sua realidade social (PARANÁ, 2008, p. 53).

As orientações trazidas acima pelas DCEs evidenciam que a concepção de um ensino que contemple o trabalho com os gêneros discursivos nos processos interativos de interlocução é a que realmente precisa ser efetivada por meio do trabalho pedagógico do professor, para que assim, seu ensino não fique limitado às formas estruturais e de identificação. Pois, como por exemplo, se o professor for trabalhar com uma fábula, ele pode apresentá-la, realizar a leitura de forma individual e coletiva, fazer questionamentos, como: quem é o autor da fábula? Em que ano foi escrita? Qual o tema abordado na fábula? Esse tema tem alguma relação com o autor ou com o período em que a fábula foi escrita? O que mais te chamou atenção na fábula? Por quê? O que essa fábula traz como ensinamento relacionado a moral? O que é moral? Qual sua importância?

O professor pode ainda, de acordo com o tema da fábula, aprofundar as questões, se, a fábula falar de trabalho, por exemplo, tem-se a possibilidade de explorar como acontece as relações de trabalho atualmente, explorar as profissões, comparando com relação as especificidades de cada uma, lembrando que esses questionamentos podem ser realizados, na oralidade, com dinâmicas e até com outras atividades, cabendo assim, ao professor escolher o encaminhamento que se encaixa melhor com o conteúdo e com os objetivos pretendidos. Esse trabalho precisa acontecer de forma dinâmica, com interação e fazer com que o aluno se envolva no processo interlocutivo com o professor.

Como estamos abordando o ensino da língua materna, com a mesma fábula, dependendo de que grafema ou fonema o professor queira explorar, pode ser retirada do texto e ser feita sua escrita, explorando assim a relação da escrita com o som. A

palavra “trabalho”, por exemplo, para trabalhar a sílaba “tra” e o seu som. Tudo isso, de forma contextualizada, tendo em vista que antes de realizar essa abordagem o professor, fez com que o aluno compreendesse o sentido, o significado da fábula e sua relação com o contexto histórico e social. Dessa maneira, o trabalho com o gênero se expande, e se encontra inserido dentro dos processos comunicativos de uso da linguagem.

Encontramos no enunciado da Professora P4 uma resposta na qual ainda se refere à alfabetização e comenta sobre como os gêneros auxiliam na aprendizagem da escrita de uma forma que os alunos reflitam e percebam de que maneira estão escrevendo, porém, notamos também que antes de dar esse enfoque, P4 fala novamente da caracterização do gênero discursivo, vejamos:

Então, primeiro eu sempre, igual eu falei, eu faço a caracterização deles com os alunos, mostro, igual ou se eu não mostro no livro eu trago impresso, mostro para eles como que é aquele gênero, caracterizo no quadro, no caderno, enfim, faço os apontamentos necessários, ai depois eu sempre, ou eu dou uma atividade pronta ou eu passo no quadro sobre outras para que eles leiam e interpretem pra depois eles produzirem [...] (P4, ESCOLA D, 2016).

Nesse enunciado, percebemos que a professora reafirma a necessidade de caracterizar o gênero e fazer os apontamentos necessários e em seguida a atividade impressa ou de cópia. Em seguida, P4 continua sua fala sobre como age nos momentos de correção da escrita.

[...] depois que eles já tiveram toda essa, esse acesso com o gênero, para depois eles produzirem, ai eu deixo eles virem um por um lá na minha carteira para eu corrigir, ou eu vou passando corrigindo ou se é feito coletivo, enfim, também, depois vai ter algumas aulas que dá tempo deles irem lá na frente apresentar, ou trocar entre eles, igual o dia que eu trabalhei carta, bilhete, eu pedi pra eles fazerem e trocaram entre eles, então eles mesmos daí já se começaram corrigir, ‘profe’ o fulano fez com erro aqui, tal”, “olha ‘profe’ o fulano colocou com s ao invés de c, então eles mesmos já começaram a se corrigir, na semana passada por exemplo que eu trabalhei fábula eu fiz uma fábula coletiva por fila, então cada aluno lá, tinha que escrever uma parte da fábula, depois que eles fizeram, eu li pra eles, do jeito que eles escreveram, porque eu acho assim, quando nós lemos ali na questão da alfabetização, que terceiro ano ainda é considerado alfabetização, ele escuta o que ele escreveu, por que quando nós pedimos pra eles irem lá ler, eles não dão muita bola para aquilo, ou lê do jeito né, que eles escreveram, eles acham que estão certos, mas quando nós começamos ler pra eles, do jeito que eles escreveram ‘aí poxa, mas

isso está escrito errado, isso tá com erro de concordância, isso tá com, nossa 'profe, mas eu escrevi isso?' então eu acho que é muito importante essa volta que nós damos pro aluno ali na oralidade mesmo, não só as vezes só 'canetiar', marcar o texto deles (P4, ESCOLA D, 2016).

Nesse enunciado a professora diz abordar os aspectos referentes a leitura e a escrita. Essa foi uma maneira que ela encontrou em sua prática e em sua vivência de perceber que quando o aluno escuta alguém lendo o texto que ele escreveu, esse aluno pode identificar por meio da audição que o texto precisa de ajustes em sua forma estrutural e composicional. O encaminhamento direcionado pela professora ocorreu após esta ter realizado um trabalho de "caracterização" como ela mesma disse no enunciado anterior, contudo, somente o processo da caracterização, não é o suficiente para abranger os aspectos relevantes no trabalho com os gêneros para a aprendizagem da língua materna. Pois P4, não oportunizou situações para além da caracterização do gênero, ou seja, situações de interpretação/compreensão, reflexão sobre o período de produção do gênero, extração de informações sobre o autor, para quem o autor escreveu? Aspectos importantíssimos para a efetivação do ensino da leitura e da escrita, tendo em vista que a linguagem é dinâmica, e acontece em todos os lugares de interação.

Considerando que a alfabetização é o processo de ensino da linguagem escrita, essa forma que a professora relatou dos seus encaminhamentos pode ser sim, considerada uma maneira de o professor ter um resultado no ensino da língua escrita, entretanto, não podemos deixar de acrescentar que essas atividades por mais que tenham o objetivo de ensinar a grafia correta, não podem se resumir ao trabalho decorrente do gênero discursivo. Engendrar maneiras em que a linguagem tenha significado para o aluno, ou seja, mesmo que sejam explorados os erros e acertos gramaticais, os sentidos, precisam ser abordados também, pois ali, está posta a intuição do autor, os modos como fez para conceber o outro, etc. O Currículo de Cascavel (2008) sobre a leitura e a escrita e a compreensão das palavras diz que:

[...] Precisam ser concebidas como momentos discursivos, visto que a aquisição ocorre processualmente por meio de atividades de interação e interlocução. Assim, a sistematização das letras do alfabeto, em que são exploradas as relações entre letras e sons (grafem/fonema), bem como o acesso às diferentes formas de escrita devem ter destaque no decorrer deste processo [...] (CASCAVEL, 2008, p. 321).

Assim, a orientação de que é necessária a exploração das letras e dos sons das palavras, em alfabetização, de modo que seja uma prática inserida em atividades de interação e interlocução por meio dos gêneros discursivos, parece ainda carecer de maiores esclarecimentos e discussão com os professores.

Ensinar a escrever não é uma tarefa fácil, muito pelo contrário, exige de quem está ensinando muito estudo, compreensão do método de ensino, da concepção de linguagem, da concepção de criança e de desenvolvimento, pois, nós professores precisamos saber quem é nosso aluno e como esse aluno aprende. Para tanto, é essencial que o professor esteja em constante aperfeiçoamento de seus estudos e leituras, pois, certamente isso refletirá em sua prática.

Geraldi (1996), destaca que:

O estudo e o ensino de uma língua não podem, neste sentido, deixar de considerar – como se fossem não – pertinentes as diferentes instâncias sociais, pois os processos interlocutivos se dão no interior das múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social [...] (GERALDI, 1996, p. 28).

Nesse sentido, de considerar os processos interlocutivos no ensino da linguagem escrita na escola, sobre a aula da professora P4, que foi comentada por ela mesma no enunciado que trouxemos anteriormente, foi assim registrado no nosso caderno de campo.

13:15: A professora iniciou a aula fazendo a chamada. Em seguida tomou (termo utilizado pela professora) leitura dos alunos por meio do silabário das dificuldades ortográficas simples com letras cursivas. A professora separou dois grupos e falava o momento de cada grupo ler em voz alta. 13:36: A professora disse que eles iriam estudar o gênero textual “fabula”, e perguntou para os alunos: ‘O que é fábula?’, um aluno respondeu que é uma história em que os animais falam. A professora complementou a resposta falando que nas fábulas os personagens conversam igual aos homens. Em seguida iniciou a leitura do livro “O pequeno Pepe e o grande arco-íris”, após a leitura, a professora fez duas perguntas de interpretação da história para os alunos: Quem são os personagens da história? O que o ratinho queria? Como a história falava sobre arco-íris, a professora explicou para os alunos que o arco-íris é um fenômeno da natureza e como ele se formava. No final da explicação a professora perguntou o que os alunos puderam aprender da história? E a maioria falou que “todos têm que serem amigos”, e a professora ressaltou a resposta e comentou sobre a importância de termos amigos (ESCOLA, D, 2016).

A atividade de leitura feita no início da aula, por P4, explicitou uma leitura mecânica de sílabas e palavras “soltas”, como as atividades de leitura que eram comuns de serem encontradas nos textos das cartilhas de alfabetização. Nesse momento, as crianças olhavam as sílabas e realizavam sua leitura; então estavam visualizando e ouvindo o som, entretanto de forma descontextualizada e distante de qualquer gênero discursivo. Essa forma de encaminhamento distanciou-se da orientação do Currículo de Cascavel (2008), o qual diz que, “O texto será o material mais importante no trabalho do professor com o aluno [...]” (CASCAVEL, 2008, p. 323). E, anula o trabalho de ensino das relações grafema/fonema, em alfabetização dentro da perspectiva interlocutiva de linguagem, e do trabalho com gêneros discursivos.

Veja que não se trata de abolir este trabalho de ensino das relações intrínsecas letras e sons, ao contrário. De fazê-lo orientado por textos tomados como unidade de sentido e que “dizem” para além de si mesmos.

Destacamos que a leitura proposta pela professora P4, quando se trata em ensino da língua materna escrita, tem que ser realizada sim no ambiente escolar, para o ensino da linguagem escrita, contudo, essa leitura precisa produzir sentidos para o aluno. E, com a intenção de defendermos nossa posição por meio do ensino que contemple a linguagem em uso, com um gênero discursivo literário, um exemplo de atividade que pode ser realizada pelo professor para trabalhar o conteúdo relação grafema/fonema é com o poema No meio do caminho, de Carlos Drummond de Andrade, que a seguir apresentamos.

Quadro 7 – Poema.

No Meio do Caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.
Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.

Autor: Carlos Drummond de Andrade

Fonte: Disponível em: <<http://www.revistabula.com/391-os-dez-melhores-poemas-de-carlos-drummond-de-andrade/>>. Acesso em 19, set. 2017.

O gênero discursivo que trouxemos como exemplo é o poema. Escolhemos um poema de Carlos Drummond de Andrade, e ressaltamos que além do conteúdo “relação grafema/fonema”, podem ser elencados outros conteúdos e até mesmo de outras disciplinas. Mas, ainda que o objetivo do professor seja as relações grafema/fonema o professor precisa explorar os “sentidos” e “apurar” a criticidade dos alunos com perguntas orais/incitativas, para depois ensinar ou “tomar leituras delas”. Ler o texto para os alunos, conversar sobre: Quem escreveu o poema? Em que ano o autor o escreveu? Sobre o que fala o poema? Com o que podemos relacioná-lo? O poema retrata algo que acontece em nossa sociedade? O que é retina? Porque será que as retinas do autor estavam fatigadas? Que tipos de pedras podemos encontrar em nosso caminho? Como podemos superá-las? Etc. pode contribuir mais e melhor para o aprendizado da língua escrita como linguagem.

Esses questionamentos podem ser feitos oralmente, em forma de diálogo com os alunos, e lhes oportunizando expressarem-se. Pode-se também deixar os alunos comentarem o que eles consideram sobre o poema antes do questionamento. Após essas atividades o professor pode explorar algumas palavras que queira, a depender da intenção e dos seus objetivos. Após, pode ser feita a leitura individual das palavras retiradas do texto que já foi explorado, escandir as sílabas, mostrá-las no silabário e realizar a leitura delas. Pode-se também pedir para os alunos falarem outras palavras que contenham aquelas sílabas, e a professora, como escriba pode escrevê-las no quadro e os alunos poderão visualizar a escrita e fazer nova leitura.

Com esse exemplo procuramos apresentar uma forma de trabalhar com a relação grafema/fonema de maneira que proporcione efetiva interlocução e interação entre os alunos por meio do gênero discursivo poema, mas, sobretudo um ensino em linguagem que possibilita aos alunos o aprendizado da língua escrita e o desenvolvimento da criticidade. O ensino em língua materna precisa ser concebido como um acontecimento dialógico, que se concretiza nas relações entre os sujeitos.

A segunda atividade da aula de P4, sobre a fábula “O pequeno Pepe e o grande arco-íris” teve uma exploração de interpretação, compreensão e relação com o contexto sócio-histórico muito tímido. Porém, ao abordar o processo de formação do arco-íris, a professora buscou a interdisciplinaridade entre conteúdos por meio do gênero discursivo fábula e oportunizou um momento de reflexão entre os alunos sobre a amizade.

A seguir, apresentamos registros de observações realizadas nas aulas de P1, P2 e P3 e que apresentam alguns encaminhamentos análogos.

13:46: P1 pediu para cada aluno ler um verso em voz alta. O nome do poema era “A tartaruga e o jacaré”. 13:54: a professora disse para os alunos fazerem as atividades de interpretação que estavam no livro didático. Em seguida pediu para uma aluna ler a primeira pergunta que se referia à quantidade de estrofes do poema. Os alunos responderam e a professora escreveu a resposta no quadro para eles copiarem (ESCOLA A, 2016, P1)

14:44: A professora disse que eles iriam fazer as atividades sobre o poema. Um aluno leu a questão, alguns alunos respondiam em voz alta, e P2 escrevia as respostas no quadro para os alunos copiarem (ESCOLA B, 2016, P2).

13:45: A professora disse que iria trabalhar com o gênero textual reportagem, e perguntou: “O que é reportagem?” alguns alunos responderam, em seguida ela fez uma breve explicação, enfatizando as características do gênero. A professora pediu para os alunos fazerem a leitura de um texto explicativo sobre reportagem e de algumas reportagens que estavam no livro didático. Após a leitura a P3 pediu para os alunos responderem as questões sobre reportagem. Cada aluno leu uma questão, depois quem quisesse podia responder oralmente, a professora esperava os alunos falarem suas respostas, fazia algum complemento e escrevia a resposta no quadro, para as crianças copiarem (ESCOLA C, 2016, P3).

Por se tratar de uma turma de terceiro ano, talvez as professoras pudessem esperar os alunos responderem, para depois fazerem a correção e dedicar tempo maior para aquelas outras abordagens mencionadas na análise de P4. O momento da escrita precisa ter sentido para os alunos, principalmente com as atividades possibilitadas pelos gêneros discursivos, que estão intrinsecamente ligados à linguagem interlocutiva.

Quando o aluno copia, muitas vezes, a atividade acaba se tornando mecânica: ele não precisa pensar, nem fazer relações e perceber a diferença entre a escrita das palavras. Entretanto, ressaltamos que, estamos nos referindo a cópia sem contextualização, ou seja, quando não são realizados os encaminhamentos que possibilitem aos alunos copiarem palavras, frases ou textos que tem sentido para eles, haja vista que, a cópia, pode ter como objetivo apenas a memorização que também é importante em alfabetização.

Os momentos nos quais as professoras proporcionavam que seus alunos respondessem oralmente e fizessem a leitura, foram situações prazerosas de interações entre as crianças. Nas quatro turmas de terceiro ano, observamos que praticamente todos os alunos gostavam de falar suas respostas para os outros amigos e lerem os textos solicitados pela professora.

Ressaltamos que, por mais que os professores utilizem o Livro Didático, os gêneros discursivos que estão presentes nele, determinados exercícios, para o ensinamento de questões gramaticais, cabem a nós professores, mostrarmos aos nossos alunos a função social, o contexto de produção, às relações com outras experiências humanas por meio de determinado gênero discursivo e outros que abordem nossa realidade. Pois, só levar gêneros discursivos para a sala de aula, não é sinônimo de que estamos trabalhando de forma que contemple a linguagem interlocutiva e favorecendo a formação integral e crítica dos alunos. A linguagem é muito mais que gramática ou leitura literal da palavra.

De acordo com Geraldi, no processo e ensino da escrita, o aluno que:

[...] aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática – que nada mais é do que o resultado de uma (longa) reflexão sobre a língua; aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido (GERALDI, 1996, p. 64).

Por isso, o papel do professor é fundamental nesse processo, tendo em vista que é a reflexão sobre a linguagem que garante a eficácia do ensino da gramática, como parte de um processo muito maior de apropriação da língua materna. Aprender regras gramaticais por meio de frases soltas, não coloca o aluno em situações reais de uso da linguagem. E nem lhe possibilita a autonomia como escrevente e leitor.

Ainda nos referindo à aula de P4, na qual foi trabalhado o gênero discursivo fábula, a última atividade proposta pela professora distanciou-se de uma certa forma da maneira de como a professora iniciou a aula. Pois, a professora conseguiu engendrar em sua prática com o gênero discursivo fábula, situações que estão presentes na perspectiva interlocutiva de linguagem.

Assim, registramos em nosso diário, o encaminhamento realizado por P4:

15:28: A professora pediu para os alunos escreverem uma fábula. A dinâmica para a escrita foi feita da seguinte maneira: cada fila teria

que escrever uma fábula. Cada aluno tinha que escrever uma parte e passar para o próximo colega. Depois que o aluno escrevesse a fábula coletiva, tinha que escrever uma individual no caderno de texto. 16:11: Conforme os alunos terminavam a professora corrigia os textos e pedia para cada aluno fazer a leitura do mesmo. Os alunos que terminaram e leram sua fábula podiam escolher um livro para leitura. 16:49 A professora leu as 4 fábulas em voz alta, e cada aluno leu a que escreveu individualmente (ESCOLA D, 2016, P4).

Esse encaminhamento de P4 possibilitou aos alunos o exercício da linguagem escrita e da leitura. Nesse dia, percebi que os alunos ficaram entusiasmados com a atividade, demonstraram interesse em participar da escrita da fábula coletiva e em escrever sua própria fábula. No momento em que a professora permitiu que os alunos escolhessem livros de literatura para lerem, também foi relevante, pois para a criança, fazer essa escolha acaba sendo um momento divertido e prazeroso, porque ela pode optar e demonstrar o que gosta de ler, o que gosta, principalmente na fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita. Além de ser um estímulo, também o professor pode se atentar para as preferências de seus alunos e explorar isso em atividades leitoras posteriores.

Essa prática de proporcionar um tempo para que os alunos escolham o livro de sua preferência e o leiam pode ser observada nas aulas das professoras.

13:58: Conforme os alunos terminavam de fazer a atividade a professora deixava eles escolherem um gibi (H. Q.) para leitura individual. Cada aluno pode escolher o gibi de sua preferência e, também podiam trocar com o amigo que já tinha lido (ESCOLA B, 2016, P2).

14:10: Os alunos que terminaram a atividade podiam escolher um livro para ler, enquanto a professora corrigia a atividade dos demais alunos. Tinha uma carteira na sala com vários livros de literatura infantil, para que os alunos pudessem escolher o livro (ESCOLA A, 2016, P1).

16:55: Conforme os alunos terminavam o texto, podiam escolher um livro para ler (ESCOLA C, 2016, P3).

Essas atividades oportunizaram aos alunos momentos de decidirem qual livro escolher para realizarem a prática da leitura, que, se tornou um incentivo para as atividades propostas antes da leitura, pois, mesmo que as professoras falassem que somente quem terminasse as atividades poderia escolher um livro, os alunos tiveram oportunidade de fazerem a escolha de sua preferência, e de tornarem assim uma prática de leitura prazerosa.

O gênero discursivo “história em quadrinhos” foi trabalhado na sala de aula da professora P3 durante uma de nossas observações. Como pudemos perceber o trabalho com tal gênero foi realizado para contemplar o ensino da leitura e da escrita.

14:03: P3 entregou para os alunos o livro de português, pediu para eles abrirem o livro na página 171, e lerem em silêncio uma história em quadrinhos. Após ter dado esse tempo, P3 perguntou sobre o que falava a história, dois alunos responderam. Em seguida, pediu para cada aluno ler um “quadrinho” da história em voz alta, e todos acompanhavam a leitura em seus respectivos livros, a professora escolhia o aluno, e quando esse terminava outro iniciava, até que todos os alunos lessem uma parte do texto. Ao término da leitura a professora questionou os alunos sobre: quem é o autor? O que ele faz? (ESCOLA C, 2016, P3).

A “história em quadrinhos” trabalhada por P3 é do autor Maurício de Souza e, seus personagens são o Cascão e o Dudu, que fazem parte da “Turma da Mônica”. Nessa história, Dudu convida Cascão para ir ao “parquinho”, porém Cascão não aceita o convite, se refere aos brinquedos do parque com ironia e justifica que prefere brinquedos radicais, Dudu fica bravo com a resposta de Cascão que ainda fala que ele é um bebezão. Cascão faz algumas brincadeiras irônicas com relação a Dudu querer ir ao parque, contudo Dudu o ignora, Cascão sai dizendo que tem mais o que fazer, e se lembra que como choveu, o parque está cheio de poças e que correria o risco de ele molhar seus pés, dando assim um ar de graça ao fim da história. Assim, traremos a seguir a história.

Figura 03 – Gênero discursivo trabalhado pela professora P3

Agora você

1 Leia os quadrinhos a seguir:

Casção PARQUINHO COMIGO, NÃO!!

MAURICIO

CASCÃO!! TÔ INDO BRINCAR LA' NO PARQUINHO!! QUER IR COMIGO?!

IMAGINA! CLARO QUE NÃO!

VOCÊ ACHA QUE EU VOU PERDER TEMPO EM GANGORRAS, BALANÇOS E COISAS AFINS?

TÔ NA IDADE DE CURTIR BRINQUEDOS RADICAIS!

AH, É? NÃO FALA MAL, NÃO. QUE EU GOSTO DO PARQUINHO, TÁ?

MAS VOCÊ É UM BEBEZÃO. ESQUECEU?

AINDA MAIS QUE EU SEI QUE O QUE VOCÊ QUER É ALGUÉM PARA TE EMPURRAR NO BALANÇINHO! CUTI-OUTI!

NÃO É, NÃO!!

© MAURICIO DE SOUSA PRODUÇÕES - BRASIL

© Mauricio de Sousa/Mauricio de Sousa Produções Ltda.

Fonte: BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2014, p. 171.

Figura 04 – Gênero discursivo trabalhado pela professora P3



Fonte: BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2014, p. 172.

As atividades que a professora P3 selecionou foram do mesmo livro didático apresentava a História em Quadrinhos, em que as perguntas já se encontravam seguidas ao texto. Foram trabalhadas 04 questões do Livro Didático sobre a referida História em Quadrinhos. As três primeiras questões tinham suas respostas de forma explícita no texto, exige a interpretação e posteriormente a escrita da resposta no livro. Vejamos: “02) O que Cascão usou como motivo para não ir ao parque brincar com seu amigo?03) Copie uma fala de Cascão que mostra a zombaria que ele fez com o amigo. 04) O que Cascão queria com essa atitude?” (BORGATTO; BERTINI;

MARCHEZI, 2014, p. 173). Nesse momento a professora fazia a leitura das questões, espera algum aluno responder e escrevia a resposta no quadro para os alunos copiarem no livro, tal encaminhamento foi utilizado na questão que abordaremos a seguir.

A questão de número 05 necessitava de uma compreensão do contexto situacional da história, pois não estava imediatamente dada na superficialidade do texto. Então, P3, estabeleceu um diálogo com os alunos, instigando-os a voltar na história e observar as imagens do “quadrinho” que a questão se referia, e fez algumas perguntas como: “como está a expressão de Dudu? Porque ele fez essa expressão?” após os alunos terem respondido oralmente essas questões, a professora leu a questão do livro: “05) Observe a expressão do menino no quadrinho 3 e releia o que ele fala: - Há, é? Não fala mal, não, que eu gosto do parquinho, tá? a) O que o menino estava sentindo ao falar assim? (BORGATTO; BERTINI; MARCHEZI, 2014, p. 173).

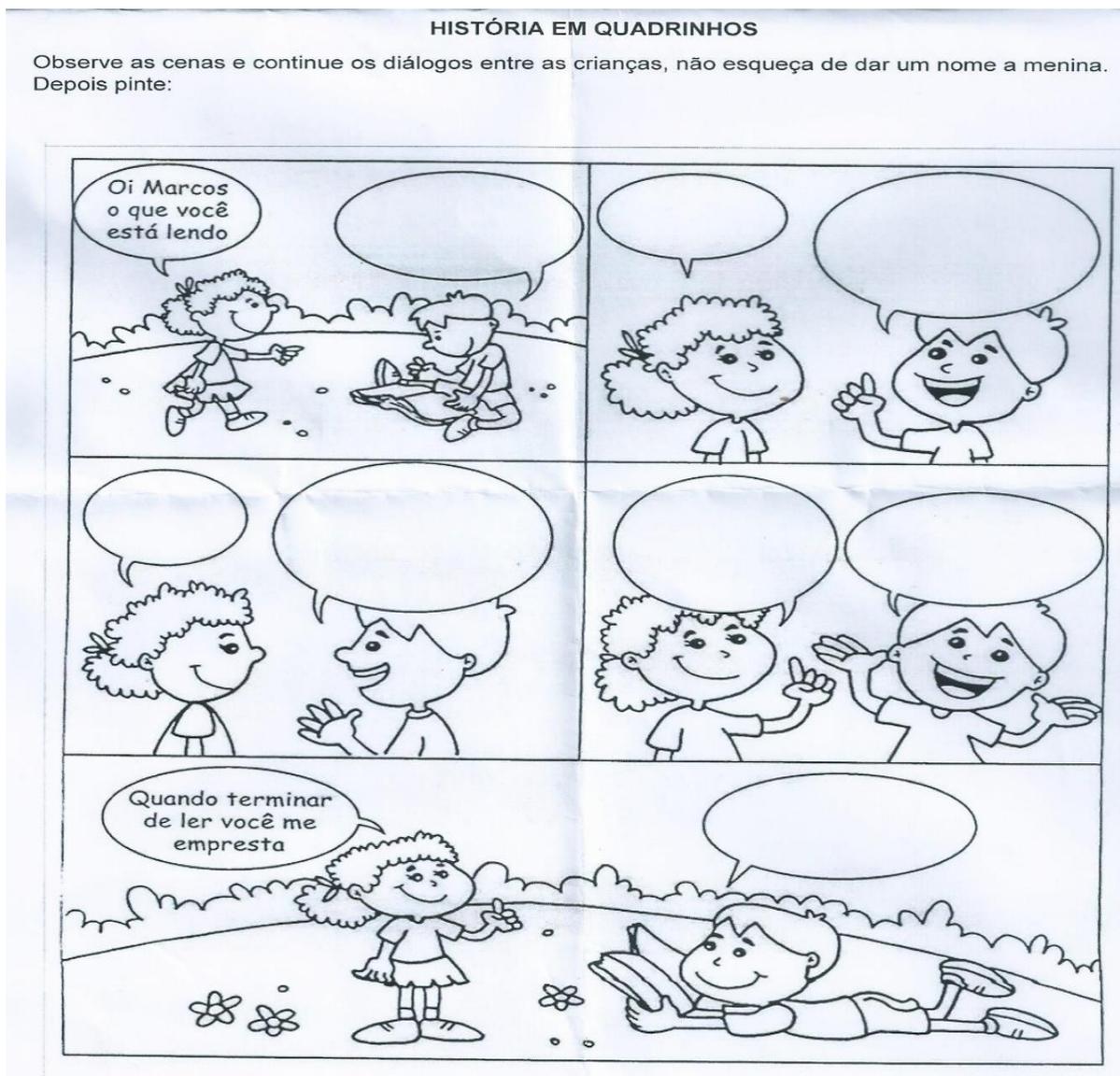
Os encaminhamentos realizados por P3 com relação ao ensino da leitura, por meio do gênero discursivo, proporcionaram um momento no qual todos os alunos puderam ler um trecho da história, fazendo com que a leitura fosse praticada em sala de aula e ouvida pela professora. Contudo, tanto as atividades quanto o direcionamento dado por P3, com relação às questões oportunizaram de forma tímida uma reflexão sobre a história, sua relação com a realidade e a formação crítica do aluno.

O momento da escrita, no qual os alunos tinham que escrever suas respostas, poderia ter ocorrido de forma diferenciada, haja vista que os alunos esperavam a professora escrever a resposta no quadro para copiá-las. Consideramos que se nesse momento, P3 tivesse esperado todos os alunos escreverem suas respostas, para em seguida as escrevê-las no quadro, teria mais efeito no processo de aprendizagem, pois assim, os alunos poderiam ver o que acertaram e o que erraram com relação a escrita.

Os textos a seguir, o gênero discursivo História em Quadrinhos e uma imagem, que foram trazidas pelas professoras P3 e P1, apesar de terem o mesmo objetivo, a produção textual por meio de imagens que instiguem os alunos a refletirem e a produzirem um texto baseado nelas, os encaminhamentos direcionados para tais atividades focaram basicamente na estrutura do texto. Apresentamos a seguir, os encaminhamentos utilizados por cada uma das professoras das atividades propostas.

13:38: A professora explicou a atividade sobre o gênero discursivo “História em Quadrinhos, na qual era para os alunos darem continuidade na história e colorirem os desenhos, P3 fez alguns apontamentos como: “olhem a imagem, leiam o início da história para darem continuidade e início de parágrafo começa com letra maiúscula (ESCOLA C, 2016, P3).

Figura 05 – Gênero discursivo história em quadrinho



Fonte: Atividade fornecida pela professora P3, Escola C, 2016.

E, sobre a aula de P1, segundo nosso registro de campo:

13:39: A professora explicou que na maioria das atividades de produção textual que ela pediu, tinham as imagens em sequência para

os alunos escreverem a história com início, meio e fim, porém na aula desse dia, P1 deu uma folha com apenas uma imagem. A professora fez perguntas sobre o desenho: O que está acontecendo na imagem? Onde eles estão? Em seguida a professora iniciou a história oralmente com a participação dos alunos, para servir de exemplo. No exemplo da professora, teve um início com a caracterização do que estava acontecendo e do ambiente, depois, desenvolveu a história e no final contou o que aconteceu. A história oral teve 3 parágrafos. Depois do exemplo oral, a professora fez um “esquema” no quadro para servir de modelo para a escrita dos alunos (ESCOLA A, 2016, P1).

Figura 06 – Atividade trabalhada em sala de aula



Fonte: Atividade fornecida pela professora P1

A professora P3 fez alguns apontamentos sobre a estrutura do texto. P1 apesar de também focar na estrutura, trabalhou na oralidade com possibilidades de produção escrita em que os alunos puderam participar. Como: “O que está acontecendo na imagem? Onde eles estão?” (ESCOLA A, 2016, P1). Em seguida a professora iniciou a história oralmente com a participação dos alunos, para servir de exemplo.

As atividades de escrita, trabalhadas por P1 e P3, possibilitaram aos alunos escreverem seus próprios textos. Se essas atividades proporcionam aos alunos um

momento no qual eles podem imaginar diversas situações que poderiam ocorrer na história e fazer o registro escrito, exercitando assim a escrita, também seria necessário que outros textos pudessem ser abordados para os alunos terem maiores subsídios para a produção escrita, pois, atividades como estas, instigam os alunos a pensarem e refletirem sobre o que e como escrever, além de possuir um significado, produzir sentidos, ao contrário de se realizar uma cópia sem contextualização, fechada em si mesma.

Se esses encaminhamentos possibilitaram que os alunos escrevessem seus próprios textos, exercendo a capacidade de reflexão sobre o que estariam escrevendo, é preciso chamar a atenção para o fato de que o processo de escrita, concebido dentro de uma perspectiva de interlocução, o aluno precisa ter conhecimento de que o texto terá um interlocutor, que palavras a serem ditas precisam ser escolhidas e escritas de modo que esse interlocutor compreenda o que lhe é dito. Isso faz o processo de escrita ter sentido e significado tanto para quem escreve quanto para o leitor. E isso precisa ser ensinado pelo professor.

Vejamos uma parte do enunciado de P1, o qual ela se refere a alfabetização.

[...] Eu pego uma música um poema e a partir dali eu vou trabalhar a palavra, a letra, mas tudo dentro do texto e identificando que tipo de texto é aquele né, **sempre trabalho o contexto** no caso, quando vou trabalhar alfabetização mesmo, nunca uma palavra uma letra, não, tem que ter um texto né, pra no caso trabalhar ali, assim, que eu gosto de trabalhar, sempre com o texto [...] (P1, ESCOLA A, 2016, nossos grifos).

O enunciado de P1 mostra o entendimento de se trabalhar na alfabetização com o texto e não a partir de palavras e letras soltas, contudo quando diz que “sempre trabalha com o contexto” pudemos verificar na atividade encaminhada por ela, que naquele momento isso não aconteceu. Fez toda a explicação sobre a questão estrutural do texto, realizou um exemplo oral com a participação dos alunos, porém não ofereceu elementos que auxiliariam os alunos na produção escrita.

A imagem trabalhada por P1 é um tipo de linguagem, linguagem não verbal, que ao ser levada para sala de aula, e trabalhada pelo professor, se torna um gênero discursivo, que reflete e refrata a realidade ao redor, tem uma intencionalidade, e circula em sociedade.

Nesse sentido, destacamos alguns elementos que podem ser abordados na prática pedagógica quando se trabalha com a produção de texto a partir de uma imagem que esta retratando algo que acontece ou que pode acontecer. Como: em quais situações acontecem o que aparece nas imagens? Com que tipos de pessoas? Homens e mulheres? O que envolve, por exemplo, crianças na cozinha? Tem idade certa para cozinhar, preparar algum alimento? Quais alimentos estão sendo utilizados no preparo da comida? Todos podem comer estes alimentos? Há quem os não tenha ou não os possa comer? Por quê?, Entre muitas outras perguntas que dependendo do objetivo da aula o professor pode engendrar a partir de uma imagem.

Consideramos que os encaminhamentos praticados por P1 e P3, não contemplaram elementos que engendram o trabalho com os gêneros discursivos e que pudessem servir de exemplo e orientação para que o ensino da linguagem escrita alcançasse em seus alunos o significado da linguagem em uso, ou seja, das diversas possibilidades de compreensão e direcionamentos que os gêneros discursivos oferecem, pois muitas vezes “[...] o texto é visto como um produto pronto e acabado, não como um processo que permite ao aluno estabelecer uma relação dialógica com seu interlocutor [...]” (DELLOSSO, 2013, p. 73), que, nesse caso é o professor, pois, como trouxemos como exemplo no parágrafo anterior, os diversos elementos que podem ser abordados pelo professor, tendo em vista que, se o professor, leva a imagem para a sala, mostra para os alunos, e pede para eles escreverem um texto, os alunos se limitarão muitas vezes só ao que a imagem apresenta naquela forma, sem explorá-la e ver que em uma imagem, retrata, ou reflete, algo, ou alguém, etc.

Assim, voltamos a fazer menção ao que escrevemos no primeiro capítulo desta dissertação, sobre a função social do gênero discursivo, pois, por mais que quando levado para ser trabalhado em sala de aula e/ou realizada sua produção, não estarão em seu ambiente real de circulação, eles oportunizam aos alunos estarem em contato com a linguagem em suas mais variadas formas de manifestações, por isso que a perspectiva de ensino interlocutiva contempla “[...] uma atividade dialógica, em que a linguagem é vista como forma de interação humana, em que o aluno saiba de fato ‘o que dizer’ ‘para quem dizer’ e ‘como dizer’” (DELLOSSO, 2013, p. 74).

Quando nos referimos que a dialogia precisa ser considerada pelo professor em sua prática pedagógica, não estamos nos referindo que o professor precise dizer seu significado para os alunos, mas sim, inserir em seus encaminhamentos e

explicações essa relação dialógica que é inerente a toda comunicação em um processo interlocutivo.

O Currículo de Cascavel (2008), na disciplina de língua portuguesa aborda a concepção de linguagem na perspectiva bakhtiniana como fundamento, e ao fazê-lo dessa forma, contempla o dialogismo, que permeia todo e qualquer enunciado. Há no documento que:

Os princípios dados pelo dialogismo bakhtiniano consideram a interação do sujeito com o outro enquanto discurso, ou seja, na relação sujeito-linguagem, ao se examinar todo e qualquer enunciado, considerando as condições concretas de interação verbal, é possível perceber no enunciado daquele que fala ou escreve, as palavras do outro, ocultas ou semi-ocultas (CASCAVEL, 2008, p. 318).

Nesse sentido, destacamos que o ensino da linguagem escrita precisa contemplar essa especificidade, pois, “[...] o dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados” (FIORIN, 2016, p. 22).

Assim, considerando a definição de gêneros discursivos como “tipos relativamente estáveis de enunciados” como propostos por Bakhtin (2011), temos que considerar também que “[...] qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo *pela situação social mais imediata*” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 112, grifos dos autores). E, nesta perspectiva, toda enunciação:

[...] é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado [...] (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 112).

Ao fazermos uma reflexão sobre as questões levantadas nessa subseção, destacamos que todas as professoras participantes da pesquisa afirmaram em suas respostas desenvolverem o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula. E destacarem sua importância para o aprendizado da língua materna, realmente, diante

dos registros das observações, constatamos que isso acontece na prática. Entretanto, como já dissemos, levar um gênero discursivo para a sala de aula não é sinônimo de contemplar um ensino que tenha como fundamento a perspectiva interlocutiva de linguagem, a qual é proposta pelo próprio Currículo de Cascavel (2008).

A seguir, a título de exemplificação, trazemos uma sugestão de trabalho com o gênero discursivo “curta metragem”. O curta metragem que escolhemos é do escritor português José Saramago que conta a história de um menino que com sua imaginação plantou uma flor, “a maior flor do mundo”. Escolhemos esse pelo fato de o autor dizer que não sabia escrever história para crianças.

Figura 07 – Ilustração do curta-metragem “A maior flor do mundo”



Fonte: Disponível em: <<http://www.revistaprosaveroearte.com/maior-flor-do-mundo-jose-saramago/>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

Esse gênero discursivo pode ser utilizado pelo professor para levantar questionamentos e diálogos sobre a imaginação infantil, instigando os alunos a produzirem um texto ou a continuação do curta metragem, até porque, no final, o autor

diz: “Quem sabe se um dia virei a ler outra vez esta história, escrita por ti que me lêes, mas muito mais bonita?”.

Nessa direção, o professor pode dialogar com os alunos e investigá-los sobre o curta metragem, para ter um parâmetro do conhecimento prévio do aluno e posteriormente ensinar, discutir, reelaborar aquilo que os alunos dizem.

Para tanto, o professor pode realizar os seguintes questionamentos: O que é um curta metragem? Que gênero é esse? Onde podemos encontrar esse gênero? Quem é Saramago? Que livros Saramago escreveu? O que a flor seca simbolizou no curta metragem? O que a mesma flor simbolizaria hoje? Como era o ambiente em que estava a flor? O professor pode elaborar outras questões, trabalhar as questões na oralidade, na escrita, ou solicitar que os alunos pesquisem na internet sobre o autor por exemplo. O gênero em questão possibilita que o professor, de acordo com o conteúdo que irá abordar e com os objetivos, formule atividades que proporcionam a formação de sujeitos e críticos.

Enfatizamos que nesta pesquisa sobre a inserção de gêneros discursivos na escola por meio do trabalho pedagógico do professor, os gêneros discursivos, artísticos e científicos não foram trabalhados nas aulas observadas. Contudo, ressaltamos que essa é uma questão que precisa ser (re) pensada nas próprias propostas curriculares, haja vista que elas mesmas não preconizam tal trabalho. Claro que não podemos deixar de dizer que o trabalho com os gêneros literários aparecem sim, porém estão subsumidos entre a indicação de outros que justamente por serem mais triviais/cotidianos são os que acabam sendo “ensinados na escola” em nome de linguagem. O que justifica os próprios enunciados das professoras, a preocupação em contemplar todos os gêneros que o Currículo de Cascavel propõe.

Mas, quais subsídios ofertados aos professores para a inserção do trabalho docente com os gêneros discursivos em sala de aula? É o que abordamos a seguir.

3.4 SUBSÍDIOS OFERTADOS AOS PROFESSORES PARA A INSERÇÃO DO TRABALHO COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS EM SALA DE AULA

Quando pensamos em realizar um trabalho sobre como os gêneros discursivos estão sendo trabalhados em sala de aula do terceiro ano do ensino fundamental no ensino da língua materna escrita, não poderíamos deixar de contemplar os subsídios

que são ofertados aos professores para que essa prática aconteça com êxito no ambiente escolar.

Assim, objetivamos nesta subseção apresentar por meio dos enunciados das professoras e dos registros do nosso diário de campo, quais são esses subsídios ofertados aos professores para o direcionamento pedagógico com os gêneros discursivos em sala de aula.

Para que esse objetivo fosse concretizado, dirigimos as 4 professoras as seguintes perguntas: “Você trabalha no ensino da língua materna com os gêneros discursivos nas suas aulas? O que e quem orienta suas leituras e estudos? Nossa justificativa para essas perguntas é em decorrência de que entendemos que a pesquisa e os estudos são importantes subsídios para compreender e rever a própria prática pedagógica, tanto na formação inicial quanto na formação continuada do professor.

Obtivemos respostas como:

Sim, quem orienta é a própria coordenação pedagógica da escola e eu estou desde 2013 fazendo o curso do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa e também através daquelas formações continuadas que a prefeitura oferece no início e na metade do ano (P3, ESCOLA C, 2016).

[...] Sim, eu trabalho, e assim, é sempre a coordenadora que tá orientando, nesse caso, e eu sempre gostei de trabalhar assim, também já fui orientada por outras coordenadoras e eu gostei sempre de fazer esse tipo de trabalho com os textos (P1, ESCOLA A, 2016).

É mais a questão do currículo mesmo, os autores que embasam o currículo que daí a gente os usa como base, nos cursos também, nas formações continuadas eles usam-no (o currículo) como base [...] (P4, ESCOLA D, 2016).

Tem o apoio da coordenação e da direção, e daí da biblioteca também, que tem o acervo, os livros direcionados para terceiro ano (P2, ESCOLA B, 2016).

Nos enunciados das 4 professoras, três delas (P1, P2, P3), destacaram a coordenação pedagógica, e duas delas P3 e P4 mencionaram os cursos oferecidos pela secretaria Municipal de Educação, inclusive a adesão a programas do governo federal como o PNAIC.

No enunciado de P4, o Currículo é citado como auxílio no processo da inserção do trabalho com os gêneros discursivos no ensino da língua materna escrita.

Entretanto, as outras professoras não se referiram ao documento, sendo que a pergunta foi a mesma e todas são do mesmo Município.

Dessa maneira, buscamos no próprio Currículo a justificativa de sua elaboração, para relacionarmos com os enunciados das professoras, encontramos que:

A elaboração de um currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel se justifica pela necessidade de sistematizar um arcabouço teórico-metodológico que confira a direção e a consequente apropriação dos métodos deste conhecimento [...] (CASCAVEL, 2008, p. 8).

Nesse sentido, podemos afirmar que a sistematização de uma teoria para nortear o conhecimento e o trabalho em sala de aula é um orientador do trabalho. Encontramos também presente no referido documento, qual é o seu principal objetivo, e, que se aproxima muito da justificativa, qual seja “[...] definir pressupostos teóricos, encaminhamentos metodológicos, conteúdos e avaliação que serão construídos a partir da definição de uma concepção teórica que irá orientar todo o trabalho realizado no espaço escolar [...]” (CASCAVEL, 2008, p. 9). O Currículo destaca ainda que tem o propósito de: “[...] constituir uma unidade de orientação ao trabalho pedagógico desenvolvido na Rede Pública Municipal de Ensino e, dessa maneira, contribuir para que a ação docente seja direcionada de forma criteriosa e consciente [...]” (CASCAVEL, 2008, p. 9).

Em outro enunciado de P4, que se refere novamente ao Currículo de Cascavel (2008), a professora esclarece que mesmo com a confusão contida no documento sobre a definição de gênero discursivo e de tipologia textual, o Currículo deixa clara a orientação do trabalho com os gêneros discursivos, e complementa sobre os cursos de formação continuada:

[...] a questão do Currículo, que nessa parte ele deixa bem claro como deve ser o trabalho com o gênero, apesar de, não ficar explícito o que é gênero, do que é tipologia, e nos cursos de formação continuada que a gente tem, de língua portuguesa (P4, ESCOLA D, 2016).

Se a professora P3 disse que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC também é um desses auxílios orientadores, encontramos em P4 referência ao mesmo programa:

O Pacto foi curto este ano de novo, igual o ano passado, mas esses poucos dias de aula que teve, assim, foram que vieram para somar, vieram para clarear um pouco mais, de como que se trabalha, e como que podem ser trabalhados (os gêneros discursivos) (P4, ESCOLA D, 2016).

P3 e P4 entendem que os estudos que realizam pelo Programa federal Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) contribuem para o seu trabalho docente em sala de aula, em específico para a efetivação do trabalho com os gêneros discursivos. Nesse sentido, o que atestam essas professoras correspondem ao que Wagner assevera, “O foco principal do PNAIC é a formação de professores e tem a prática do professor como ponto de partida para ser pensada e melhorada” (WAGNER, 2017, p. 23).

Sobre o objetivo dos cursos de formação continuada oportunizados pelo governo federal, encontramos no caderno do PNAIC que esses programas,

[...] têm como proposta associar novas abordagens do ensino da língua às ‘novas concepções’ de formação. Tais programas estão sendo desenvolvidos em diversos estados do país, trazendo um formato que congrega a formação continuada de professores formadores e professores que atuam nos anos iniciais (BRASIL, 2012, p. 10).

Outro orientador de suas práticas que evidenciamos nos enunciados de P4, foi sobre o livro didático: “[...] eu acho que o livro didático seria um desses auxílios, [...] agora que os livros didáticos vieram consumíveis, e esse livro de português de terceiro ano, eu achei que ele veio com uma qualidade muito boa [...]” (P4, ESCOLA D, 2016). E, sobre essa questão, percebemos que o Livro Didático continua a exercer profunda direção ao trabalho por ele indicado. Silva (2012) diz que:

O livro didático, sobretudo a partir da década de 1960, vem sendo utilizado como um mecanismo de (in)formação do professor. Além disso, ao que tudo indica, é um instrumento didático predominante ou único em muitas salas de aula em todo o país. Este fato é um desdobramento da precariedade das condições de formação e trabalho dos professores brasileiros. As deficiências na formação e precárias condições de trabalho fomentam o uso massivo e pouco crítico do livro didático em sala de aula. Por outro lado, a própria existência dos livros didáticos atendendo a tais demandas retroalimenta este ciclo. Assim, os manuais didáticos são motivadores deste processo (SILVA, 2012, p. 817).

No enunciado de P3, também há referência ao livro didático como suporte para trabalhar com os gêneros discursivos:

[...] houve bastante avanço com o trabalho com o livro didático esse ano, que eu já comentei, que contemplou todos os gêneros discursivos, então né, assim a criança que não sabia ler, e assim eles foram caminhando, e agora no final do ano a gente viu o quanto eles aprenderam; o quanto eles conseguiram caminhar [...] (P3, ESCOLA C, 2016).

Embora somente as professoras das escolas C e D dissessem em seus enunciados que o livro didático é um auxiliar de estudos e pesquisa para o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula, constatamos que as 4 professoras utilizaram o livro didático em sala de aula durante as observações. Esse intenso uso do livro didático, de acordo com Silva (2012), é muito presente nas escolas do Brasil. O autor acrescenta ainda que:

O processo de fetichismo a que o livro didático foi consagrado em nossa cultura pode ser mensurado por meio das discussões acaloradas repercutidas na imprensa brasileira. Essa discussão fica restrita à qualidade e ao conteúdo dos livros adotados. Entretanto, as condições concretas sob as quais estes materiais são utilizados por professores e alunos não são alvo de discussões tão apaixonadas e acaloradas. Assim, a fetichização do livro didático parece ofuscar discussões significativas com o papel que ele desempenha e o que deveria desempenhar no ensino, como é e como poderia ser utilizado ou, ainda, as reais condições de formação, trabalho e de ensino/aprendizagem enfrentadas por professores e alunos no cotidiano das escolas brasileiras (SILVA, 2012, p. 817).

Entendemos que a grande utilização do livro didático atualmente ocorre devido ao fato de que o tempo que os professores têm para elaborar suas aulas, às vezes não é suficiente, principalmente para pesquisar e organizar material, e o livro didático, nesse caso, acaba sendo uma ferramenta que está ao alcance do professor, naquele momento.

Nesse sentido, o enunciado a seguir, da professora P1, enaltece o fato de que, no início da elaboração do Currículo Municipal de Ensino, eram ofertados mais cursos de formação continuada para os professores, e que atualmente isso é realizado em

menor quantidade. P1 acrescenta ainda que, os cursos poderiam abordar exemplos práticos de atividades que podem ser trabalhadas em sala de aula.

No começo, como eu te falei, quando foi o início do Currículo, eles [Secretaria Municipal de Educação] davam mais cursos sobre isso [Gêneros discursivos] e depois, de repente deu uma parada, assim de repente, eles poderiam estar inovando, eu acho assim, que não para nós, conhecimento para nós, mas sim, tipo atividade que nós poderíamos estar trabalhando com os alunos, ideias para trabalhar com eles, sugestões de atividades, entendeu, muitas vezes eles ficam muito no conhecimento pessoal para nós, só que as vezes na verdade você precisa de algo mais concreto ali, em sala de aula e com o aluno realmente, pegar um texto por exemplo e as possibilidades que eu posso trabalhar com ele, o que eu quero com ele [...] (P1, ESCOLA A, 2016).

Consideramos que ter o exemplo é fundamental, contudo, a teoria é um ponto que também precisa sempre ser abordado nos cursos de formação continuada, pois ambas, teoria e prática, andam juntas no processo de ensino e aprendizagem. P1 diz que os cursos focam na transmissão de conhecimento teórico para os professores ao invés de abordarem exemplos práticos para serem trabalhados em sala de aula.

Dessa maneira, destacamos que, o conhecimento teórico é a base fundamental para a materialização da prática, principalmente da prática pedagógica do professor, tendo em vista que é a teoria que orienta a prática docente, um exemplo bem claro é o próprio Currículo da SEMED (2008), o qual serve de base para orientar o ensino e a aprendizagem no município de Cascavel.

Assim, antes de finalizarmos o último capítulo antes das considerações finais do trabalho, reafirmamos a necessidade de o professor estar sempre buscando aperfeiçoar seus conhecimentos acerca dos saberes científicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação objetivamos compreender como os professores da rede pública municipal de ensino trabalham com os gêneros discursivos nos anos iniciais do ensino fundamental (3º ano) no ensino da língua materna escrita.

Apoiamo-nos na perspectiva bakhtiniana de linguagem, para realizar a abordagem teórica e histórica sobre os gêneros discursivos e os elementos que os constituem. Essa leitura possibilitou a compreensão dos gêneros discursivos dentro da perspectiva interlocutiva de linguagem que contempla a linguagem em uso, inserida nos processos de interação.

Assim, quando nos referimos aos gêneros discursivos contemplarem a linguagem em uso, é pelo fato de que, em sua formação por meio dos enunciados orais e escritos, constituem-se na e pela linguagem, e estão presentes em todas as esferas da sociedade.

Os estudos de Bakhtin sobre os usos sociais da linguagem ganharam destaque no seu contexto sócio-histórico, e também posteriormente, sobretudo porque suas formulações teórico-metodológicas propuseram uma nova forma de conceber a linguagem humana: a sua natureza social, sócio-histórica e ideológica.

Vimos que o uso do termo gêneros discursivos é utilizado no meio acadêmico e científico também como gêneros textuais, e, com a intenção de tentarmos esclarecer esses usos, apresentamos alguns posicionamentos teóricos que justificaram a opção pela escolha do termo bakhtiniano gêneros discursivos, cuja concepção permeou nosso trabalho.

No trabalho pedagógico do professor, por meio dos gêneros discursivos, quando estudado, sistematizado e mediante determinada concepção de linguagem, o ensino da língua materna pode ser materializado em sala de aula de uma maneira que contemple a linguagem em suas mais diversificadas manifestações e usos sociais. Favorece-se assim, o aprendizado dos alunos, pois possibilita o desenvolvimento da formação crítica, o conhecimento da realidade; a aprendizagem da língua escrita acontece de maneira contextualizada, com sentido para quem a aprende, fazendo assim com que a escola transmita o conhecimento científico sistematizado, engendrando em seu processo o ensino das artes, ciências e uma cultura erudita.

Consideramos que a escola pública tem como uma de suas principais funções sociais a transmissão do conhecimento sistematizado e de uma cultura que ao

contemplar o cotidiano do aluno tem a necessidade de também superá-lo e oportunizar o acesso a uma cultura e a um tipo de conhecimento que esses alunos não têm oportunidade de ter presente cotidianamente.

A fim de que essa função se concretize, defendemos o trabalho com gêneros discursivos inclusive das esferas do não cotidiano, como os gêneros discursivos artísticos, científicos e literários, pois, cabe à escola oportunizar aos alunos acesso a tais gêneros.

Mediante a nossa proposta de pesquisarmos como as professoras de 4 escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel PR. estavam trabalhando com os gêneros discursivos em sala de aula para o ensino da língua materna escrita, buscamos e identificamos em três propostas curriculares: Parâmetros Curriculares Nacionais (1997); as Diretrizes Curriculares Estaduais do Estado do Paraná (2008); e o Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel PR (2008), qual ou quais concepção (ões) ou encaminhamentos são propostos para o ensino da língua materna escrita por meio dos gêneros discursivos.

Verificamos que as três propostas curriculares contemplam orientações e direcionamentos para o trabalho pedagógico com os gêneros discursivos em sala de aula. Contudo, verificamos também que os documentos apresentam “confusões teóricas”, como é o caso dos PCNs (1997), pois encontra-se presente em seu texto um ecletismo teórico, que por sua vez, influencia o trabalho do professor e prejudica o entendimento da compreensão da linguagem enquanto constituição humana e resultado de relações sociais, que consideramos de fundamental importância para o processo de ensino e para a aprendizagem da língua escrita pelo aluno.

Durante o período de observação em sala de aula, as professoras trabalharam com 23 gêneros discursivos. P1 abordou 04, P2: 6; P3: 7, e P4: 6, demonstrando assim, que as 4 professoras inserem em sua prática pedagógica o trabalho com os gêneros discursivos no ensino da língua materna.

Vimos nos enunciados das professoras a posição favorável em levar para sala de aula todos os gêneros discursivos possíveis, e, sobre isso ressaltamos nosso entendimento de que não é possível trabalhar com todos os gêneros discursivos na escola. Ainda que se possa trabalhar com gêneros do cotidiano, o essencial, é contemplar no trabalho pedagógico, os gêneros do não cotidiano, os quais os alunos não têm contato diariamente, quais sejam, os gêneros discursivos científicos, literários e artísticos.

Constatamos em algumas aulas, que as professoras trabalharam com gêneros discursivos literários, como: Fábulas e poemas, porém nos direcionamentos, percebemos que faltaram elementos que contemplem a perspectiva interlocutiva de fato: aprofundar as discussões sobre o gênero trabalhado, tanto na parte da interpretação quanto da compreensão, destacar os fatores externos ao gênero, relacioná-los e os diferenciar, para que assim, seja proporcionado ao aluno o aprendizado de uma formação humana crítica e com alto nível de conhecimento científico, elementos explícitos e implícitos que são possibilitados pelo gênero discursivo trabalhado.

Os elementos destacados acima fazem parte de encaminhamentos que podem ser realizados em sala de aula por meio da prática pedagógica do professor, como por exemplo: antes de aprofundar as discussões sobre o gênero trabalhado, o professor pode proporcionar um tempo para os alunos dialogarem sobre o gênero, claro que sempre com a mediação do professor, e em seguida realizar uma explicação sobre os aspectos que não foram levantados no diálogo com os alunos para que assim possa direcionar outra atividade, seja de leitura, escrita, interpretação/compreensão.

Compreendemos também, que as 4 professoras oportunizaram momentos nos quais os alunos pudessem fazer leituras individuais e coletivas e falassem as respostas de suas atividades em voz alta. Esses momentos são muito importantes e contribuem com a interação entre os alunos, todavia é necessário que o professor participe desses momentos, como interlocutor de seus alunos, mediando as respostas e questionando se for o caso, para que aconteça assim um aprofundamento do conteúdo e das relações de interlocução.

Quando nos posicionamos a favor de o professor oportunizar aos alunos momentos de interação, estamos nos referindo a momentos nos quais os alunos possam ouvir as respostas de seus colegas, compreendê-las, questioná-las, e se posicionarem sobre o que está sendo discutido.

Os resultados apontaram que são feitos diversos encaminhamentos para o ensino da língua materna escrita por meio do trabalho pedagógico do professor, tais como: atividades de interpretação do gênero trabalhado, atividades de escrita e de cópia, leitura individual e coletiva, produção textual a partir de imagens, cópia de exercícios e de suas respostas após um direcionamento das professoras com o gênero discursivo, leitura de livros de literatura infantil e de gibis. Contudo, os enunciados das professoras e as observações, revelaram que a inserção e o trabalho

pedagógico com os gêneros discursivos nas salas do terceiro ano do Ensino Fundamental no ensino da língua materna escrita foi direcionado por meio de práticas pedagógicas voltadas para o ensino da caracterização do gênero discursivo e para que serve (sua função social), cópia de textos sem contextualização (esse fato foi presenciado em uma sala), ensino de sílabas isoladas, o ensino da interpretação na maioria das aulas observadas foi de forma superficial, revelando uma perspectiva de ensino cuja concepção está voltada para a decodificação.

As quatro professoras afirmaram que o trabalho com os gêneros discursivos no ensino da língua materna escrita, contribui com o aprendizado das crianças. Realmente, notamos que nas quatro salas, a maioria dos alunos sabia ler e escrever, entretanto, ressaltamos que na época em que eram utilizadas as “cartilhas de alfabetização”, os alunos também aprendiam a escrever e a ler, porém o ensino era de forma mecânica e descontextualizada. Com isso, queremos chamar a atenção para o fato de que, com a orientação da perspectiva interlocutiva de linguagem, o resultado no ensino acontece de maneira com que o aluno saiba ler e escrever e tenha acesso ao conhecimento científico sistematizado, direcionado para a formação crítica e desigual.

Por meio da análise dos enunciados das professoras e dos registros do nosso diário de campo, constatamos que os subsídios ofertados aos professores para o direcionamento do trabalho didático-pedagógico com os gêneros discursivos em sala de aula, mencionados pelas professoras foram: a contribuição da coordenação pedagógica da escola, as formações continuadas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação, a formação pelo Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, as orientações constantes no Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel e o acervo de livros que se encontram na biblioteca das escolas.

Entretanto, apesar de as formações pedagógicas terem sido mencionadas, chamamos a atenção para a necessidade de que nestas sejam abordadas confusões terminológicas demonstradas, por exemplo, no trabalho com gêneros discursivos, pois, embora a proposta orientadora do fazer docente esteja embasa em Bakhtin, ainda está longe de contemplar a linguagem, em especial, a escrita, em sua amplitude constituidora e em formação crítica desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Pode-se afirmar que o modo como o ensino dos gêneros discursivos no ensino da língua materna escrita é conduzido nas escolas, é reflexo da concepção de linguagem de quem ensina e em alguns momentos percebemos também a presença

do que os documentos que norteiam o ensino preconizam, embora, esse fator, precisa ser abordado com mais frequência nos cursos de formação continuada.

Assim, concluímos que a prática pedagógica com os gêneros discursivos, quando materializada necessita de compreensão, clareza e coerência com o que está preconizado nos documentos que norteiam o ensino e com sua fundamentação teórica. Contudo, destacamos também que as próprias propostas, sempre precisam ser (re)vistas e (re)elaboradas de acordo com os avanços e estudos que acontecem em torno da educação, tendo em vista que o processo de ensino e de aprendizagem é dinâmico e que, de acordo com o momento histórico e com as influências políticas e sociais, precisa ser revisto e analisado em sua amplitude teórica e metodológica.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011

_____. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. Ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARDARI, Sérsi. A função dos dêiticos na organização do texto. Disponível em: <<http://sersibardari.com.br/wp-content/uploads/2011/08/>>. Acesso em: 03 abril 2017.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa / Ministério da Educação**. Brasília: MEC, SEB, 2012. 39 p.

BRAIT, Beth. CAMPOS, Maria Inês Batista. A PRODUTIVIDADE DO CONCEITO DE GÊNERO EM BAKHTIN E O CÍRCULO. In: **Bakhtin e o Círculo**. Beth Brait, (org.). São Paulo: Contexto, 2009.

BRAIT, Beth. ALGUNS PILARES DA ARQUITETURA BAKHTINIANA. In: **Bakhtin: conceitos-chave**. Bath Brait, (org.). 5ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. ANÁLISE E TEORIA DO DISCURSO. In: **Bakhtin: outros conceitos-chave**. Bath Brait, (org.). 2ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

BRAIT, Beth. PISTORI, Maria Helena Cruz. **A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo**. In: Alfa, São Paulo, 56 (2): 371-401, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v7n1/v7n1a09.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sóciodiscursivo**. Trad, Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2. Ed., 1.reimpr. – São Paulo: EDUC, 2009.

BROTTO, Ivete Janice de Oliveira. **Alfabetização: Um tema, muitos sentidos**. Curitiba, 2008. 238 f. Tese (doutorado em educação) – Setor de educação, Universidade Federal do Paraná.

CAGLIARI, Luiz C. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CASCAVEL. **Curriculo Básico para a Escola Pública Municipal**. Cascavel: Assoeste, 2008.

CASCAVEL. **Portal do Município de Cascavel PR.** 2017a. Disponível em: <<http://www.cascavel.pr.gov.br/historia.php>>. Acesso em: 20/02/2017.

CASCAVEL. **Portal do Município de Cascavel PR.** 2017b. Disponível em: <<http://www.cascavel.pr.gov.br/indicadores.php>>. Acesso em: 20/02/2017.

CASCAVEL. **Portal do Município de Cascavel PR.** 2017c. Disponível em: <http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/28022013_regioes_de_cascavel.pdf>. Acesso em: 20, Fev. 2017.

CHAVES, Marta; SAITO, Heloisa Toshie Irie; SANTOS, Cilene Vieira dos; MAIDL, Rosa Lici Luchetti; MUKAI, Zitue. **AUTORES, PERSONAGENS, LETRAS, PINCEL E TINTA: É HORA DE BRINCAR E APRENDER NA EDUCAÇÃO INFANTIL.** In: Orientações Pedagógicas da Educação Infantil: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico. 2ª Edição – Curitiba. SEED/PR. 2015.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição.** São Paulo: Cortez: Autores e Associados, 1989.

COACARELLI, Carla Viana. **Gêneros textuais na escola.** In: Veredas ON LINE – Ensino – 2 / 2007, p. 78-86 – PPG Linguística / UFJF – Juiz de Fora – ISSN 1982-2243. Disponível em: <<https://veredas.ufjf.emnuvens.com.br/veredas/article/view/351>>. Acesso em: 20 Out. 2017.

DAROS, Thuine M. Vilela. **Os sentidos atribuídos à linguagem escrita por crianças do primeiro ano do ensino fundamental.** 2014. 192 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste (Campus-Cascavel).

DELLOSSO, Helen Cristine Bido Brandt. **A produção de texto na sala de aula: Uma análise de produção de ensino.** 2013. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/21062013_114406_dissertacaohellen.pdf>. Acesso em: 29 Out. 2017.

DIAS, Eliana. et al. Gêneros textuais e (ou) gêneros discursivos: Uma questão de nomenclatura? In: Revista Interações, NO. 19,P.142-155. 2011.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: Contribuição à teoria histórico-crítica do currículo.** – Campinas, SP: Autores associados, 2016. – (coleção educação contemporânea).

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** 2. ed. - São Paulo: Contexto, 2016.

_____. In: XAVIER, Antonio C.; CORTEZ, Suzana. (orgs.) **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da Linguística.** São Paulo: Parábola, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: Exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).

_____. **Concepções de Linguagem e ensino de Português**. In: _____ (Org.) O texto na sala de aula. São Paulo, Editora Ática, 1997.

_____. **A produção dos diferentes letramentos**. Campinas – UNICAMP, Brasil. 2014.

GUIMARÃES, Ana Maria de Matos. RBLA, Belo Horizonte, V. 10, Nº2, 2010, p.421-438. Disponível em: <wac.colostate.edu/siget/rbla/guimaraes.pdf> Acesso em: 26 ago. 2017.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça, 1993- Desvendando os segredos do texto. 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de Metodologia Científica: Teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. 34. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, Elieuzza Aparecida de. CHAVES, Marta. CIRINO, Leila Cristina Mattei. SOUZA, Leda Toledo de. **O pedagogo na educação infantil: Organização do currículo e do trabalho Educativo em uma perspectiva de humanização**. In: Orientações Pedagógicas da Educação Infantil: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico. 2º Edição – Curitiba. SEED/PR. 2015.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin Conceitos-chaves**. São Paulo: Contexto, 2013.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5º Edição – São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, Luiz António. **Gêneros textuais: o que são e como se constituem**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela et al. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MEIRELES, C. **Problema da literatura infantil**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MEYER, Karyn. **Os gêneros textuais na alfabetização: uma análise da proposta apresentada no material “Ler e Escrever” da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo**. Araraquara, 2016. 87 f. Dissertação (Mestrado em educação escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara).

MORTATTI, Maria R. L. **Os Sentidos da Alfabetização**: São Paulo 1876/1994. São Paulo: Editora UNESP: COMPED, 2000.

ROSSETO, Elizabeth. Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21375/000736922.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12 out 2017.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. Campinas: Autores associados. 2008.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira**. In: ANDE. Conferência proferida na abertura do III ENPA (Encontro Nacional do Programa Alfa), Olinda, Agosto. 1983.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. – 23. Ed. Rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Marco Antônio. **A fetichização do livro didático no Brasil**. Educ. Real. Porto Alegre, v. 37, p. 803-821, set/dez. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 10 out. 2017.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. Ed. , 6. Reimpr. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. Campinas: Autores Associados, n. 25, p. 5-17, jan/fev/mar/abr/2004.

_____. **Alfabetização: a questão dos métodos** – São Paulo: Contexto, 2016.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita. A alfabetização como processo discursivo**. Editora Cortez. 1988. São Paulo.

STELLA, Paulo Rogério. PALAVRA. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin Conceitos-chaves**. São Paulo: Contexto, 2013.

PARANÁ. Secretaria do Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua portuguesa**. Paraná: SEED, 2008.

_____. Portal da Secretaria do Estado de Educação. Disponível em: <http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralturmat.jsp?ano=2017> Acesso em: 19 de Julho de 2017.

PAULA, Carla Ramos de. **O gênero discursivo charge: Uma proposta pedagógica para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Cascavel, 2013. 124 f. Dissertação

(Mestrado em educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Campus – Cascavel).

ROXANE, Rojo (ORG). **Linguagem em sala de aula: Praticando os PCNs.** 2000. Mercado das Letras.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. A construção do pensamento e da linguagem. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WAGNER, Cleonilde Fátima. **O PNAIC e a formação continuada da professora alfabetizadora da rede municipal de ensino de Meidianeira.** 2017. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (Campus - Cascavel).

LISTA DE ANEXOS

Anexo I – Parecer consubstanciado do CEP.....	143
Anexo II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	146

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice I – Roteiro para Entrevista.....148

ANEXO I – Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
OESTE DO PARANÁ/
UNIOESTE - CENTRO DE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TÍTULO: GÊNEROS DISCURSIVOS EM SALA DE AULA: DA TEORIA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

Pesquisador: IVETE JANICE DE OLIVEIRA BROTTTO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 59727116.1.0000.0107

Instituição Proponente: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde CCBS - UNIOESTE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.741.856

Apresentação do Projeto:

O projeto foi concebido como pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação Stricto Sensu, nível de mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE na área da Educação, linha de pesquisa “Sociedade, Estado e Educação” e propõe-se a “mostrar como os professores estão trabalhando com os gêneros discursivos nos anos iniciais do ensino fundamental e quais subsídios são ofertados aos professores, que contribuem no direcionamento pedagógico do trabalho com os gêneros discursivos com vista à apropriação da língua pelo aluno. Será desenvolvida uma pesquisa empírica com professores alfabetizadores de quatro escolas da rede pública municipal de Cascavel, sendo um professor de cada escola e que leciona em uma sala do 3º ano do ensino fundamental. A pesquisa será bibliográfica e de campo. Serão realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores e observações em sala de aula”.

Objetivo da Pesquisa:

“Compreender como os professores da rede pública de ensino trabalham com os gêneros discursivos nos anos iniciais do ensino fundamental”.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O presente projeto atende à Resolução 510/2012 CNS, no que se refere ao desenvolvimento de pesquisa-ação na área de Ciências Humanas - Educação, não trazendo riscos aos participantes.

Endereço: UNIVERSITARIA

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3272

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
OESTE DO PARANÁ/
UNIOESTE - CENTRO DE



Continuação do Parecer: 1.741.856

Entretanto, como necessário, o projeto prevê que qualquer integrante da pesquisa que, por qualquer razão, sinta-se desconfortável com a atividade pode solicitar imediatamente sua exclusão da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante no sentido de contribuir para a "reflexão e análise de como o trabalho pedagógico com os gêneros discursivos está sendo realizado nos anos iniciais do ensino fundamental. Além de apresentar [de modo destacado] a concepção sobre os gêneros discursivos dos professores que atuam em salas de 3º ano".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos e termos necessários são apresentados, conforme se visualiza no sistema plataforma Brasil.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências. O projeto pode ser executado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_789904.pdf	08/09/2016 21:14:20		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetopdf.pdf	08/09/2016 21:06:41	IVETE JANICE DE OLIVEIRA BROTTTO	Aceito
Outros	INSTRUMENTODECOLETA.pdf	08/09/2016 19:36:19	IVETE JANICE DE OLIVEIRA BROTTTO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoo.pdf	08/09/2016 17:49:31	IVETE JANICE DE OLIVEIRA BROTTTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclen.pdf	08/09/2016 13:54:56	IVETE JANICE DE OLIVEIRA BROTTTO	Aceito
Outros	usodearquivos.pdf	07/09/2016 18:24:48	IVETE JANICE DE OLIVEIRA BROTTTO	Aceito
Outros	campodepesquisa.pdf	07/09/2016 18:23:15	IVETE JANICE DE OLIVEIRA BROTTTO	Aceito

Endereço: UNIVERSITARIA

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3272

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
OESTE DO PARANÁ/
UNIOESTE - CENTRO DE



Continuação do Parecer: 1.741.856

Declaração de Pesquisadores	declaracao.pdf	07/09/2016 18:19:37	IVETE JANICE DE OLIVEIRA BROTTTO	Aceito
-----------------------------	----------------	------------------------	----------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CASCADEL, 22 de Setembro de 2016

Prof. Dr. Dartel Ferrari de Lima
Assinado por
Coord. do Comitê de Ética em
Pesquisa em Seres Humanos
Resolução nº 6519/2016-GRE

Fausto José da Fonseca Zamboni
(Coordenador)

Endereço: UNIVERSITARIA

Bairro: UNIVERSITARIO

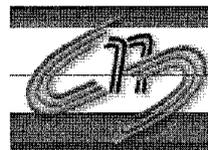
CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCADEL

Telefone: (45)3220-3272

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

ANEXO II – Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE

CONEP em 04/08/2000

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

ANEXO I**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Título do Projeto: **GÊNEROS DISCURSIVOS EM SALA DE AULA: da teoria para a prática pedagógica do professor**

Pesquisador responsável e colaboradores com telefones de contato: Ivete Janice de Oliveira Brotto, telefone: 45-99111715; Jéssica Alves, telefone: 45-99315208

Convidamos você a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de compreender como os professores do terceiro ano do ensino fundamental da rede pública de ensino trabalham com os gêneros discursivos nos anos iniciais do ensino fundamental, para isso será realizado um tratamento a sua pessoa, que consiste em entrevista semiestruturada e observações em sala de aula.

Durante a execução do projeto, aplicação da entrevista e observações em sala de aula, poderão ocorrer situações tais como, os professores se sentirem desconfortáveis perante as questões, e durante as observações, em qualquer dessas situações, os professores poderão solicitar a interrupção ou uma pausa. Para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento os pesquisadores poderão ser contatados a qualquer momento. A pesquisa trará alguns benefícios para os professores participantes e para os demais, como proporcionar uma compreensão das interfaces teóricas que subsidiam o trabalho pedagógico com os gêneros discursivos nos anos iniciais do ensino fundamental. O TCLE será entregue em duas vias, sendo que uma ficará com o sujeito da pesquisa; que o sujeito não pagará nem receberá para participar do estudo; será mantido a confidencialidade do sujeito e os dados serão utilizados só para fins científicos; o sujeito poderá cancelar sua participação a qualquer momento; o telefone do comitê de ética é 3220-3272, caso o sujeito necessite de maiores informações; descrever

o atendimento que será dado ao sujeito caso ocorra algum imprevisto durante a execução do projeto, mesmo que seja chamar o SIATE; descrever o atendimento será dado ao sujeito ao término do projeto.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto.

Nome do sujeito de pesquisa ou responsável:

Assinatura:

Eu, **Jéssica Alves**, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

Cascavel, _____ de _____ de 20____.

Comitê de Ética em Pesquisa

Aprovado

23/04/2018

Unioeste

APÊNDICE I – Roteiro para Entrevista

Roteiro para Entrevista

- 1 Nome:
- 2 Idade:
- 3 Formação:
- 4 Ano de formação:
- 5 Turno de aula:
- 6 Leciona em outra série além do terceiro? E em outra escola? Pública ou particular?
- 7 Na sua formação inicial você teve alguma disciplina que abordou o ensino da língua materna nos anos iniciais? Qual?
- 8 Qual o significado de gêneros discursivos para você?
- 9 Você trabalha no ensino da língua materna com o ensino de gêneros discursivos? O que ou quem orienta suas leituras e estudos?
- 10 Quais encaminhamentos você utiliza no trabalho com os gêneros discursivos?
- 11 Que atividades didáticas você realiza que percebe uma melhor compreensão pelo aluno a respeito do gênero trabalhado?
- 12 Você reconhece contribuições do trabalho didático-pedagógico com os gêneros discursivos para o processo de apropriação da língua materna escrita na escola?
- 13 Você encontra dificuldades no processo de incluir os gêneros discursivos no trabalho em sala de aula? Qual seria? E a que você atribui essa dificuldade?
- 14 Você recebe auxílio para incluir os gêneros discursivos no seu trabalho em sala de aula? De quem? Quais?
- 15 São ofertados cursos de formação continuada que contribuem para o trabalho pedagógico com a inserção dos gêneros discursivos em sala de aula?
- 16 Professor(a) gostaria de acrescentar alguma coisa, deixar algum comentário, alguma ressalva, a partir de sua experiência docente, no que se refere ao processo de ensino e de aprendizagem da língua materna/gêneros discursivos.