

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Jainy de Noronha Silva

**ANÁLISE DO CURRÍCULO DO ESTADO DE PERNAMBUCO QUANTO A
PRESENÇA E ABORDAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS**

GARANHUNS
2019

Jainy de Noronha Silva

**ANÁLISE DO CURRÍCULO DO ESTADO DE PERNAMBUCO QUANTO A
PRESENÇA E ABORDAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica em Garanhuns.

Orientador (a) Prof.^a Dr.^a Elaine Cristina Nascimento da Silva

GARANHUNS
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rura de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S586a Silva, Jainy de Noronha
Análise do currículo do Estado de Pernambuco quanto a presença e abordagem dos gêneros textuais /
Jainy de Noronha Silva. - 2019.
76 f. : il.
- Orientadora: Elaine Cristina Nascimento
da Silva. Inclui referências.
- Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Garanhuns,
2020.
1. Currículo de Pernambuco. 2. Língua Portuguesa. 3. gêneros textuais. 4. anos iniciais. I. Silva, Elaine
Cristina Nascimento da, orient. II. Título

CDD

Jainy de Noronha Silva

**ANÁLISE DO CURRÍCULO DO ESTADO DE PERNAMBUCO QUANTO A
PRESENÇA E ABORDAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica em Garanhuns.

Aprovado em: _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Elaine Cristina Nascimento da Silva

Prof.^a Ms.^a Emmanuella Farias de Almeida Barros

Prof.^o Esp. Alex de Araujo Lima

Esta é uma vitória que dedico a Deus, aos meus pais José de Noronha Silva e Maria Edjane da Silva, às minhas duas irmãs Géssica de Noronha Costa e Mirely de Noronha Silva e ao irmão mais lindo desse mundo, o meu Heronides Moisés. Vocês são o meu alicerce, meu tudo.

AGRADECIMENTOS

Mas em todas estas coisas somos mais que vencedores, por aquele que nos amou.

Romanos 8:37

O sentimento de gratidão que sinto é inenarrável, mas em palavras singelas desejo expressar essa emoção. Sou imensamente grata a Deus por ter sido tão bom comigo e me dado forças para continuar, pois como Ele mesmo testifica há tempo de plantar e tempo de colher. Sinto nesse momento que estou colhendo os frutos de tantos esforços.

Ao meu pai, José de Noronha Silva, sou grata pelo apoio na minha trajetória, um incentivo que vem desde sempre, buscando trabalhar da forma que podia para que eu e meus irmãos tivéssemos as melhores condições para estudar. Lembro nitidamente do dia da minha matrícula na universidade, você entrando naqueles prédios e eu vendo o brilho nos seus olhos por ver sua filha tendo a oportunidade que nunca teve.

Gratidão a você, minha mãe, Maria Edjane da Silva. Tão amorosa e cuidadosa comigo. Eu sei do orgulho que você sente de mim e do sonho que você tinha em ser professora, mas, também pelas condições, não pôde realizá-lo. Também sei que esse é um sonho que vem se concretizando através de mim e da minha irmã.

Agradeço a vocês, minhas irmãs, Géssica de Noronha Costa, também a nova pedagoga, e Mirely de Noronha Silva. Sem a ajuda de vocês em atos tão singelos, em abraços e por meio de palavras, certamente eu não teria tido forças para continuar.

Agradeço a você, meu pequeno Heronides Moisés. Meu único irmão e o homenzinho da minha vida. Sem seus carinhos e dengos, sem seu imenso amor eu também não estaria onde estou agora.

Minha gratidão a vocês por sempre estarem comigo e me apoiarem nesse caminho. Tantas lutas, tantas mudanças, vocês passaram por cada uma comigo e não me deixaram por nada. Vocês são uma família de verdade para mim. Sem a paciência e amor de cada um eu não teria chegado até aqui. Espero um dia retribuir tudo que fizeram em prol desse sonho.

Agradeço à todas as minhas amigas da faculdade que vou levar pra vida inteira. Especialmente à minha dupla de estágio para sempre Everlane Iesly da Silva Vilaça (risos), à Maria Fernanda Alves, te agradeço por vivenciar comigo e me ajudar a suportar os momentos bons e ruins da academia, à Daniele Maria dos Santos, uma amiga que aos poucos foi entrando na minha vida e me fazendo perceber que, no fim, dá tudo certo.

Agradeço também às amigas Raiane Conceição, Jessandra Lima e Aryadyna Thallya, pessoas maravilhosas com quem tive a satisfação de conviver.

Agradeço à Universidade Federal Rural de Pernambuco - Unidade Acadêmica de Garanhuns, vocês sempre serão meu lugar aconchegante de produção do conhecimento. Foi no âmbito da universidade que me apaixonei pelo ensino, pesquisa e extensão. É desse espaço político e democrático, que vou lembrar com carinho, por onde passei vários momentos ruins e também alguns dos mais maravilhosos da minha vida, que serviram para o meu crescimento espiritual, pessoal e profissional.

Deixo também um agradecimento especial ao corpo docente do curso de Licenciatura em Pedagogia. Às professoras Leila Nascimento, Juliana Galindo, Norma Vasconcelos, Valéria Barza, Rosinalda Teles e Kátia Araújo deixo minha gratidão pelo incentivo em tudo, nos projetos desenvolvidos por meio do PIBID, nos relatórios e nos artigos científicos publicados, pelo carinho e palavras de motivação. Vocês são minha inspiração para continuar pesquisando.

Também agradeço aos professores Alex Lima, Mariel Andrade, Anderson Alencar. Cada um de vocês contribuiu de maneira ímpar nessa caminhada, sendo cada um imprescindível para a minha formação.

Não posso deixar de agradecer à minha orientadora Elaine Cristina, uma pessoa maravilhosa e por quem tenho uma imensa admiração. É muito bom fazer parte de uma parceria com alguém que acredita em você.

Grata a todos que contribuíram de alguma forma para que eu chegasse até aqui. Até mesmo àqueles e àquelas que não citei.

Escrevo com orgulho: a filha de agricultor e costureira hoje é a primeira pedagoga da família formada em uma universidade federal que é pública, gratuita e de qualidade. Sim, é real. E vocês fizeram parte dessa realização.

E ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria.

1 Coríntios 13:2

RESUMO

Este trabalho investigou como os gêneros textuais estão sendo tratados no Currículo de Pernambuco em relação aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para melhor desenvolver a pesquisa, adotamos uma concepção de currículo como um artefato cultural onde há o diálogo entre os saberes socialmente construídos e os conhecimentos escolares (SILVA, 2007; MOREIRA; CANDAU, 2007). Da mesma forma, tomamos como base, uma concepção de linguagem e língua pautada na noção de gêneros textuais como interação humana e forma cultural e cognitiva de ação social (BAKHTIN, 1997; SOARES, 2002; GERALDI, 2011; MARCUSCHI, 2008). A pesquisa tem um caráter documental, pois analisou um documento reconhecido oficialmente pelo Estado com o intuito de mostrar de outra maneira a informação nele contida e possibilitar o acesso ao máximo de informações qualitativamente (BARDIN, 1977). Foi analisado o Caderno de Linguagens, mais especificamente a parte referente ao Componente Curricular Língua Portuguesa. Através dos dados obtidos, constatamos, inicialmente, que é trazida no documento uma perspectiva mais atual de currículo a qual percebe este como um elemento cultural capaz de articular o proposto com o vivido e que vai além do prescrito. Em seguida, observamos que o documento está em consonância com os estudos mais atuais sobre o ensino da Língua Portuguesa, tomando como base autores de referência, embora alguns termos não sejam devidamente desenvolvidos. Identificamos, também, que o Currículo incentiva o trabalho com os gêneros a partir dos quatro eixos de ensino da Língua Portuguesa – Leitura, Produção de texto, Oralidade e Análise Linguística – embora não oriente para uma articulação entre tais eixos. Além disso, encaminha o professor para um trabalho com a diversidade de gêneros textuais pertencentes a diferentes campos de atuação, dando sugestões de gêneros a serem trabalhados e seguindo uma progressão do 1º ao 5º ano. Vimos, por fim, que o documento aborda tantos os aspectos sociais, como formais e linguísticos dos gêneros, observando uma leve ênfase na identificação e na reprodução das formas de composição dos gêneros. Diante desses dados, concluímos que o Currículo de Pernambuco auxilia na apropriação dos diversos gêneros, mas o docente deve ter uma postura de professor-pesquisador e investigar crítica e reflexivamente em suas leituras o documento, não o tendo como princípio de sua prática, mas como um dos meios que orienta os caminhos didáticos de suas aulas.

Palavras-chave: Currículo de Pernambuco, Língua Portuguesa, gêneros textuais, anos iniciais.

ABSTRACT

This work investigated how textual genres are being treated in the Pernambuco Curriculum in relation to the Early Years of Elementary Education. To better develop the research, we adopted a curriculum concept as a cultural artifact where there is a dialogue between socially constructed knowledge and school knowledge (SILVA, 2007; MOREIRA; CANDAU, 2007). Likewise, we take as a base, a conception of language and language based on the notion of textual genres as human interaction and cultural and cognitive form of social action (BAKHTIN, 1997; SOARES, 2002; GERALDI, 2011; MARCUSCHI, 2008). The research has a documentary character, as it analyzed a document officially recognized by the State with the aim of showing the information contained in it in another way and enabling access to the maximum amount of information qualitatively (BARDIN, 1977). The Language Notebook was analyzed, more specifically the part referring to the Portuguese Language Curricular Component. Through the data obtained, we found, initially, that the document brings a more current perspective of the curriculum which perceives it as a cultural element capable of articulating the proposed with the lived and that goes beyond the prescribed. Then, we note that the document is in line with the most current studies on the teaching of the Portuguese language, based on reference authors, although some terms are not properly developed. We also identified that the Curriculum encourages work with genders from the four axes of teaching the Portuguese Language - Reading, Text Production, Orality and Linguistic Analysis - although it does not guide the articulation between these axes. In addition, it directs the teacher to work with the diversity of textual genres belonging to different fields of action, giving suggestions of genres to be worked on and following a progression from the 1st to the 5th year. We saw, finally, that the document addresses so many social aspects, as formal and linguistic of the genres, observing a slight emphasis on the identification and reproduction of the forms of composition of the genres. Given these data, we conclude that the Pernambuco Curriculum assists in the appropriation of different genres, but the teacher must have a posture of professor-researcher and investigate the document critically and reflexively in his readings, not having it as a principle of his practice, but as one of the means that guides the didactic paths of your classes.

Keywords: Pernambuco Curriculum; Portuguese language; Textual genres; Early years.

SUMÁRIO

1	REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS.....	11-13
2	DIALOGANDO COM OS AUTORES.....	14
2.1	CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO.....	14
2.1.1	As visões tradicionais de currículo no decorrer da história.....	15-17
2.1.2	As visões contemporâneas.....	17-20
2.2	CURRÍCULO EM LÍNGUA PORTUGUESA.....	21
2.2.1	Uma breve excursão histórica sobre o ensino de Língua Portuguesa.....	21-27
2.2.2	Dialogando com a atual concepção de língua e linguagem.....	27-31
3	TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	32-33
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	34
4.1	O Currículo em linhas gerais: apresentando o documento.....	34-39
4.2	Fundamentos teóricos: a concepção de Linguagem, Língua, Texto e Gênero textual no Currículo.....	39-42
4.3	Objetivos e objetos de ensino propostos pelo documento para o trabalho com os gêneros.....	42-47
4.4	Orientações didáticas fornecidas pelo documento para auxiliar o professor em sua prática na sala de aula.....	47-48
4.4.1	O trabalho com os gêneros textuais a partir dos eixos de ensino.....	48-53
4.4.2	O trabalho com a diversidade de gêneros textuais.....	53-56
4.4.3	Aspectos relativos aos gêneros textuais propostos como objetos de ensino e aprendizagem.....	56-69
5	PALAVRAS FINAIS.....	70-72
	REFERÊNCIAS.....	73-76

1 REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS

O currículo é um artefato cultural representado pela heterogeneidade de conhecimentos adjacentes que torna possível a sua materialização no ambiente escolar. Este deve ser constituído das necessidades da comunidade contemplada por ele e vincular os saberes construídos na escola com os elementos do cotidiano. É uma articulação das relações sociais com o que deve ser desempenhado na escola. Como parte da educação, o currículo desempenha um papel que se materializa dentro e fora do espaço educacional formal e, por isso, é importante ressaltar que o posicionamento adotado nesta pesquisa não restringe o currículo a um conjunto de prescrições, mas sim defende-o como um documento de identidade que não é pautado em procedimentos metodológicos do ensino, mas na transformação da prática dentro e fora do âmbito escolar de acordo com cada realidade (SILVA, 2007).

Em sua totalidade, o currículo envolve a sistematização de orientações do que pode ser abordado nos sistemas de ensino e do que, de fato, acontece na prática dentro e fora da escola, como forma de melhor contemplar os participantes do processo educativo. Essas orientações devem ser pautadas nas especificidades do contexto em que se dão, buscando estar cada vez mais alinhadas com este contexto.

Diante dos fatores convenientes e das rupturas que envolvem o currículo, um fator que permanece em evidência é a visão deste instrumento cultural e político como algo documentado e prescrito, sendo que nele está compreendido todo um processo constitutivo fundamentado em concepções que vão além das orientações fornecidas pelo mesmo. Sendo que, com respaldo na afirmação de Silva (2007, p. 147), “[...] torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas com as de grade curricular e lista de conteúdos”.

Ligado a essa concepção, da mesma forma que o currículo é permeado por visões tradicionais e contemporâneas, os gêneros textuais também o são. Como objeto de estudo da pesquisa, pode-se dizer que os gêneros textuais são fenômenos presentes nas mais diversas práticas sociodiscursivas ocorrendo de maneira formal ou informal. Seja qual for a forma de uso, a abordagem dos gêneros textuais não deve se pautar somente na forma do discurso, mas na ação social que ela desempenha em determinado contexto, levando em conta os critérios sociocomunicativos e culturais do dia a dia.

No momento em que se fala ou se escreve, está se desenvolvendo um gênero textual e, por isso, conforme Marcuschi (2005), os gêneros incorporam as relações entre oralidade e

escrita que permeiam o meio social, são flexíveis e constituem o dizer e o agir no mundo, cada um com determinada necessidade cognitiva e adequação à situação e aos interlocutores. O trabalho com gêneros textuais se torna um autêntico potencializador de atividades sociais da língua e se compromete em tornar a escola, espaço formal de atividades, um meio crucial de desenvolvimento de práticas que evidenciem o letramento como modo de fazer esse ensino e possibilitar aprendizagens.

Os gêneros demandam uma finalidade didática e comunicativa que elucida as suas características estruturais e o uso da linguagem nas práticas sociodiscursivas. Conforme os estudos de Marcuschi (2005; 2008) e Dolz e Schneuwly (2011), os gêneros são definidos não apenas pela sua significação estrutural e social, mas também pela sua capacidade de adaptação ao meio de circulação que permeia; eles são maleáveis e mudam constantemente.

Bronckart (2007, p. 103) defende a importância do domínio dos gêneros pelos indivíduos, ao argumentar que “A apropriação dos gêneros é, por isso, um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Nesse sentido, acreditamos numa perspectiva de ensino da Língua Portuguesa pautada na noção de gêneros textuais, a qual vem se delineando nos últimos quarenta anos (final dos anos 70 e início dos anos 80), como aponta Santos (2006). De acordo com essa perspectiva, devemos proporcionar aos alunos em sala de aula situações de leitura e produção de textos semelhantes àsquelas de que participamos fora da escola, ou seja, que correspondam aos diferentes usos sociais da língua, colocando-os para ler, conhecer e escrever gêneros textuais diversos.

É evidente ressaltar que os gêneros textuais são fenômenos sociais trazidos para a sala de aula com o intuito de proporcionar experiências com textos que circulam nos diversos meios. Em função dessa análise, é preciso que essa abordagem dos gêneros esteja clara e objetiva nos documentos que orientam a prática educativa, assim como estritamente ligadas ao meio social. Por isso, a inquietude explicitada para a realização desta pesquisa está pautada em saber as seguintes questões: Sendo, portanto, tarefa da escola promover a apropriação dos diversos gêneros textuais e de suas práticas de uso por parte dos alunos desde os anos iniciais, de que forma os documentos curriculares têm auxiliado os professores nessa tarefa? De que modo os gêneros textuais são abordados neste documento e até que ponto essa abordagem se encontra em consonância ao trabalho com textos com uma verdadeira função social?

Seguindo esse pensamento, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar como os gêneros textuais estão sendo tratados no Currículo de Pernambuco em relação aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para atingir o objetivo geral, foram elencados objetivos específicos pautados em: a) Identificar qual a concepção de currículo presente no documento analisado; b)

Compreender o que é dito nos fundamentos teóricos do documento sobre o ensino dos gêneros textuais; c) Verificar se a concepção de gênero textual está em consonância com o que dizem os autores que têm sido referência sobre este assunto; d) Identificar os objetivos de ensino propostos pelo documento para o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula; e) Perceber que aspectos relativos aos gêneros textuais são propostos como objetos de ensino e aprendizagem; f) Analisar as orientações didáticas fornecidas pelo documento para auxiliar o professor em sua prática na sala de aula.

Assim, uma análise minuciosa do **Caderno da área de Linguagens** mais especificamente, da parte referente ao **Componente Curricular Língua Portuguesa**, pertencente ao Currículo de Pernambuco, quanto aos fundamentos que resultaram na sua construção e as orientações presentes quanto aos gêneros textuais, pode proporcionar um vasto conhecimento, visto que este é uma recente matriz de referência (em vigor desde o início de 2019) elaborada para um melhor aproveitamento escolar e nele estão elencadas orientações que propõem os eixos temáticos e os objetos de conhecimento considerados mais adequados para o fazer pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre o que está presente, como está sendo abordado e o que poderia ser ampliado quanto a exploração dos gêneros em consonância com a progressão do ensino.

Para o desenvolvimento do presente trabalho, buscou-se analisar os dados de maneira qualitativa através da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), atentando para além do mostrado e categorizando cada informação encontrada no documento. Por meio de uma pesquisa documental baseada na investigação do Currículo de Pernambuco, tendo como objeto de estudo os gêneros textuais.

Por sua vez, o trabalho está estruturado da seguinte forma: primeiramente, com o referencial teórico dividido em dois capítulos de diálogo com os autores, em seguida a metodologia, explicando toda a organização da pesquisa, os resultados e as discussões que a análise proporcionou e as considerações finais com apontamentos às futuras pesquisas.

2 DIALOGANDO COM OS AUTORES

Este tópico visa trazer autores que dialoguem com os objetivos teórico-práticos do presente trabalho e se divide em dois capítulos. O primeiro capítulo do referencial teórico aborda as concepções de currículo e se divide em duas partes, uma aborda as visões tradicionais e a segunda parte fala sobre as visões contemporâneas. Nas visões tradicionais do currículo, são trazidos argumentos que revelam a predominância de concepções restritivas e uniformes. Já a segunda parte, ressalta as visões atuais e abrangentes do currículo como um documento que carrega heterogeneidade e, portanto, é diverso e se encontra em constante transformação. O segundo capítulo, por sua vez, abrange o currículo em Língua Portuguesa e também se divide em duas partes, a primeira conversa sobre os rumos do currículo em Língua Portuguesa no decorrer da história e ressalta as práticas de ensino uniformizadoras da língua como código a ser decodificado. Já a segunda parte ressalta as perspectivas atuais desse currículo e mostram a relevância de se abordar os gêneros textuais para um trabalho sistematizado e com função social no âmbito escolar.

2.1 CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO

O presente capítulo se divide em duas partes e apresenta uma discussão teórica com as concepções de currículo de alguns autores. A primeira parte do capítulo discute sobre uma abordagem tida como tradicional, onde aponta o currículo como documento feito de prescrições com um caráter uniformizador em relação ao ensino. Autores como Bobbitt (2004) defendem que o desenvolvimento curricular deve ser aliado à eficácia do processo fabril. Já Cavalcanti, Silva e Suassuna (2014), Silva (2007), De Pietri (2007) e Leal e Suassuna (2014), também chamados à discussão, argumentam criticamente mostrando que percorrer esse caminho tecnicista contribui para a construção de muitas barreiras sociais. A segunda parte do capítulo fala sobre a visão progressista de currículo, trazendo autores que abordam criticamente o desenvolvimento curricular e o veem como um documento de identidade, atentando ao multiculturalismo e à cidadania que ultrapassa o documentado e, portanto, se encontra em consonância com a concepção defendida neste trabalho. São trazidos para o debate teórico Moreira e Candau (2007), Silva (2007), Leal e Suassuna (2014), Freire (1987), Saviani (2012) e Moreira e Silva (1994).

2.1.1 As visões tradicionais de currículo no decorrer da história

No início do século XX, surgem as primeiras discussões sobre o currículo. Estas vêm com a necessidade de fazer do processo educacional um âmbito semelhante ao processo de industrialização, com uma didática baseada na eficiência. Em seu livro *The curriculum*, John Franklin Bobbitt (2004) compara a escola com a eficiência do processo de produção das indústrias e defende que o processo de ensino-aprendizagem deveria ter a mesma organização que uma fábrica, com uma metodologia específica e uniforme para alcançar a excelência da educação, assim como no processo industrial. Com o passar dos anos as teorias foram ampliadas e modernizadas de acordo com as mudanças da sociedade e o currículo seguiu essa mesma linha de transformação.

Nos dias atuais, ainda há visões tradicionais de currículo, porém por outro viés. Essas visões estão embasadas na compreensão equivocada desse documento, como algo somente descritivo e uniforme para a prática nas escolas. Por isso, vale ressaltar que há certa confusão conceitual existente entre currículo e conteúdos curriculares. Esta acaba por limitar o currículo a um documento pronto com prescrições de como deve acontecer na prática, sem levar em conta cada contexto e suas especificidades, assim, desaparecendo de suas entrelinhas a integração do currículo como um projeto pedagógico e de sociedade (CAVALCANTI; SILVA; SUASSUNA, 2014). Dessa forma, essa visão conteudista passa a ser imposta para as escolas com um caráter hegemônico com vistas à reprodução de suas prescrições, desconsiderando os fatores socioculturais constituintes desse documento e que dão vida a ele. Conforme Silva (2007, p. 16) “As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia”. Ou seja, nesta perspectiva o currículo é também uma questão de uniformização do ensino, onde quem precisa se adequar a ele são os indivíduos contemplados e não o contrário.

O entendimento do currículo como dotado estritamente de conteúdos, habilidades e competências que precisam ser desenvolvidos, explicitam essa concepção como algo preparatório para os anos seguintes e, assim, evidencia uma limitação de sua essência, como somente um documento que teve seus conteúdos prescritos e padronizados, prontos para serem aplicados em sala de aula. Nessa concepção, é construído um preconceito diante dos fatores que envolvem a construção dele e há uma negação de que o currículo também se mostra na prática, em função do multiculturalismo existente. Essa negação ressalta uma tentativa mascarada de desconsiderar a vivência do estudante e exercer autoridade, não sendo os professores os sujeitos a exercerem essa autoridade, mas as esferas dominantes a que o sistema escolar está submetido.

Da mesma forma que suas ações institucionalizadas mostram-se potencialmente influentes na vida das pessoas, o currículo, como integrado ao sistema, em seu viés homogêneo, segue os mesmos passos e reproduz seus conteúdos curriculares como bons e desejáveis para se alcançar a considerada excelência do ensino.

Além de ser visto como um documento oficial fechado e uniforme, com uma lista de conteúdos que devem ser ensinados, a sua invariabilidade torna as condições diversas de conteúdos, que podem ser adequados de acordo com as circunstâncias, fora de cogitação e ressalta a sua prevalência como elemento normatizador e não norteador da própria prática dentro e fora do contexto escolar. De Pietri (2007) ressalta essas discussões falando do caráter duplo que há no currículo e do mesmo ser compreendido como sinônimo de norma, parâmetro ou diretriz, o que é algo equivocado e contradiz os princípios democráticos do ensino. Em seus argumentos

Esses documentos produzidos por instâncias governamentais responsáveis pela Educação se apresentam como propostas curriculares, parâmetros curriculares, ou diretrizes curriculares, e possuem, em geral, um caráter duplo: de documentos de normatização, uma vez que, elaborados por órgãos de governo, têm como objetivo regular as ações no âmbito do ensino; e de documentos de formação, pois se fundamentam em conhecimentos produzidos na academia. Os conhecimentos divulgados nesses documentos são apresentados ao público alvo — nesse caso, em primeiro lugar, o professor — como alternativas para promover mudanças em concepções teóricas e, em consequência, nas práticas de ensino (DE PIETRI, 2007, p. 264).

Não há apenas um equívoco dos conceitos socialmente construídos de currículo, mas também uma internalização desse discurso que torna o currículo dissociado da prática quando se é entendido a proposta, o parâmetro e a diretriz curricular não como alternativas, mas como a própria prática do conteúdo listada e pronta para ser efetivada. Silva (2007, p. 115) é categórico ao afirmar a concepção tradicional do documento

O currículo existente é a própria encarnação das características modernas. Ele é linear, sequencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é disciplinar e segmentado. O currículo existente está baseado numa separação rígida entre “alta” cultura e “baixa” cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano.

Essa visão também tem como consequência a consagração dos conteúdos disciplinares em detrimento dos conteúdos não-escolares que são apreendidos na vida em sociedade, em espaços não-formais. Ou seja, ela ignora de forma clara o contexto sociocultural. Como justificativa a essa forma de pensamento, Leal e Suassuna (2014, p. 41) completam que “Nos documentos oficiais, via de regra, há uma tentativa de fazer circular os consensos mínimos ou de apagar as divergências, fazendo prevalecer as concepções hegemônicas entre os que dirigem

o Ministério da Educação, a rede de ensino ou a escola”. O que acontece é uma supervalorização das práticas-padrão de ensino no ambiente formal da escola, enquanto a apropriação do conhecimento não-formal e informal é desvalorizado e perde força. Essa hegemonia e reprodução dos conteúdos curriculares também se fazem presentes em relação aos livros didáticos, onde os professores são submetidos ao uso deles como manual norteador. Além dessa utilização do livro como manual, há um tratamento evidente do currículo como imposição, pois este não é fruto de uma construção coletiva onde os professores participam e colaboram no processo de elaboração, mas é tomado como uma sequência de conteúdos que deve ser seguida rigorosamente e respeita uma estrutura lógica da disciplina, seguindo dos assuntos mais simples para os mais complexos, caso contrário algo “falhará” durante o processo de ensino.

Assim, tomando o currículo como documento que deve ser reproduzido, o ensino se faz na escola e nela se encerra. Essa concepção de currículo retratada como imposição ainda vigora em muitos espaços, sendo tomada como verdade, apesar de surgirem as teorias críticas questionando esse tipo de autoridade curricular no ensino e sua inflexibilidade em relação às massas populares.

2.1.2 As visões contemporâneas

Os saberes transmitidos de forma tecnicista, na concepção de seus idealizadores, deveriam trazer a eficiência aos sistemas de ensino, mas acabaram não dando conta das desigualdades sociais que cresciam exponencialmente. Com isso, para a mudança ocorrer, uma reorganização curricular deveria acompanhar essa transformação. Consequentemente, teorias críticas e pós-críticas contestaram as visões tradicionais em relação ao currículo, defendendo uma prática libertária de educação e mudando radicalmente o cenário curricular aceito. O movimento Escola Nova, que surgiu no final do século XIX e ganhou destaque na primeira metade do século XX, foi um importante propulsor para as novas e progressistas discussões sobre as políticas curriculares. Foi percebido que a forma mais transformadora de superar os problemas que envolviam a sociedade era a democratização da educação e para isso o currículo precisava ser revisto. Assim, começaram as teorizações sobre o mais viável a ser ensinado nas escolas e como organizar os conteúdos curriculares como aliados à prática, com um viés progressista e problematizador.

Em vista disso, o currículo se torna um documento além das prescrições, torna-se um mecanismo de avanço do conhecimento em prática, e ponto de partida para os questionamentos quanto à dominação social. Iniciando suas críticas quanto ao sistema, essa abordagem

problematizadora diz que o currículo deve estar aliado aos saberes práticos dos educandos e valorizar a pluralidade, a cultura e a diversidade. Por isso, ele é tido como um artefato cultural, um documento de identidade socialmente construído e valorizado a partir das diferenças. Nele se almeja autonomia, tomando não só a escola, mas o cotidiano como um espaço político e cultural. De acordo com Moreira e Candau (2007, p. 22), “O currículo, nessa perspectiva, constitui um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídos e os conhecimentos escolares”. Desse modo, há um consenso de que o conhecimento adquirido em sociedade e os saberes escolares se encontram numa via de mão dupla e constituem as experiências escolares que se desdobram em torno dos esforços pedagógicos.

Como artefato cultural, o currículo gira em torno de relações de poder e construções sociais que estão em constante confronto e, ao mesmo tempo, buscam valorização das diferentes visões de mundo envolvidas no currículo, sejam elas de dentro ou de fora da escola. Conforme Silva (2007, p. 135), “Nessa visão, o conhecimento não é uma revelação ou reflexo da natureza ou da realidade, mas o resultado de um processo de criação e interpretação social”. Essa pluralidade enaltece o que é vivido e o que é proposto e constitui o currículo como um artefato em ação, que exerce um ciclo dialógico e que nunca é estático, visto que a sociedade se encontra sempre em transformação. Essas mudanças constantes revelam também o caráter progressivo da cultura como identidade de um povo destacando, assim, no currículo, não essa cultura em seu aspecto singular, mas sim da diversidade, do multiculturalismo que traz em sua luta política o dever de tolerar e respeitar as diferenças, visto que a humanidade é a mesma e se sobressair em detrimento de outro não é a perspectiva democrática de currículo que se almeja. Na medida em que valoriza a pluralidade, o currículo também deve se adequar às especificidades. Por isso, segundo Leal e Suassuna (2014, p. 9), “[...] em vez de uma proposta curricular fechada e uniforme, nasceu do reconhecimento da importância de cada sistema educacional contemplar as especificidades locais [...]”. Dessa maneira, é estando aberto à pluralidade cultural que o currículo se faz flexível e se adequa ao contexto de sua atuação.

Uma proposta que seja construída por meio da colaboração entre os órgãos governamentais e a sociedade deve ser pautada em princípios norteadores dos saberes teóricos e práticos. Pensado para a comunidade escolar como um todo e que valorize toda forma de conhecimento, o multiculturalismo deve se fazer presente, mais do que nunca, no currículo e ir além de seus conteúdos e integrá-los a um projeto pedagógico e social que valorize a bagagem cultural que o indivíduo traz para a escola e realize o ensino desses conteúdos adequado aos interesses da comunidade escolar. Freire (1987, p. 47) diz que

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

Nesse documento de identidade que vai além de sua perspectiva pedagógica, em face a essas discussões, o currículo também deve ter uma essência problematizadora e ser visto com um olhar reflexivo em relação ao modo como o docente e discente se posicionam diante de suas proposições, como quem ensina ao mesmo tempo que aprende. O professor, como atuante na prática educativa e como ser político, necessita de um movimento dialógico de transformação e ação reflexiva em função não só de sua capacidade política como professor, mas como sujeito social e que tem posicionamento diante do currículo que lhe chega. Por isso, a sua importância na construção desse documento. Uma elaboração coletiva e autoral que implica um conjunto de saberes plurais da comunidade escolar, bem como daqueles que estão na dinâmica escolar, ou seja, tanto professores como estudantes e que podem utilizar suas contribuições no currículo como valorização de sua vida pessoal e profissional e como ferramenta permeada por relações de poder em face de suas trajetórias políticas e culturais diante da educação.

O currículo como sendo valorizado e tendo contribuições pelos sujeitos sociais participantes e co-participantes de sua efetiva elaboração deve ser entendido como um documento que se materializa diante das perspectivas históricas, políticas e culturais do povo. Por isso, sua adequação às situações sociais é muito importante para a validação de suas contribuições perante a sociedade. Um artefato que problematiza o ensino e aprendizagem de forma que traga uma reflexão e ação sobre o conhecimento e a prática que se materializam em suas entrelinhas, nas escolas, na comunidade, nos espaços que se faz educação. Como já dito, um elemento que parta da pedagogia e da sociedade, que traga a multiculturalidade existente e a valorize, sendo ela parte dele, e que reflita sobre as maneiras que se pode chegar ao conhecimento, a partir das demandas que a comunidade escolar precisa alcançar. Isso implica um trabalho pedagógico insistente e sistematizado, com vistas a um currículo que possa incluir e dar o real direito a todos de aprenderem os mesmos conhecimentos. Desse modo, Saviani (2012, p. 88) contextualiza a questão curricular que envolve o trabalho pedagógico dizendo que

[...] não se trata de optar entre relações autoritárias ou democráticas no interior da sala de aula mas de articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade. E a prática pedagógica contribui de modo específico, isto é, propriamente pedagógico, para a democratização da sociedade na medida em que se compreende como se coloca a questão da democracia relativamente à natureza própria do trabalho pedagógico.

Assim, um currículo inclusivo que vislumbre os interesses pedagógicos e socialmente construídos de seus conteúdos curriculares com vistas aos interesses da população é uma forma de democratizar o ensino. Ou seja, um currículo que seja a soma do que é proposto e do que é vivenciado nos diversos espaços da escola e fora dela, fazendo dele ferramenta de valorização das identidades e pluralidades.

Dessa forma, nas reflexões presentes no decorrer do trabalho, assumimos a concepção de currículo como um instrumento formativo, de caráter inclusivo e heterogêneo. Uma concepção que ultrapassa as visões dele como tradicionalmente conteudista e prescritivo, podendo ele ser instrumento de afirmação social, onde os professores, pais e alunos façam parte do processo de sua construção, aliando os interesses da comunidade ao projeto político pedagógico da escola. Como reafirmação do argumento, Moreira e Silva (1994) ressaltam essa perspectiva de currículo como um elemento social e pedagógico, que faz parte do contexto escolar com pluralidades, valores, pensamentos e perspectivas problematizadoras em relação ao ensino, que traduzem um elemento de tensão. Sendo este elemento de tensão proporcionado pelas mudanças e permanências socioculturais que refletem nitidamente no currículo, não como algo a ser transmitido, mas que envolve um conjunto de formações, transformações e incertezas, visto que não é neutro e nem desinteressado dos conhecimentos sociais e sim que está envolvido em relações de poder e produz identidades individuais e sociais particulares. Desse modo, o próximo capítulo retoma a discussão evidenciando o processo de mudança entre as concepções tradicionais e contemporâneas, porém, levando em conta a ampliação das visões sobre a Língua Portuguesa no currículo.

2.2 CURRÍCULO EM LÍNGUA PORTUGUESA

O segundo capítulo percorre um caminho mais específico e, em busca de mais um alicerce teórico para a presente pesquisa, aborda as concepções de currículo em Língua Portuguesa. Esse tópico se divide em dois subtópicos, onde o primeiro traz autores como Alves (2010), Barbosa e Souza (2006), De Pietri (2010), Franchi (2006), Guimarães (2005), Mariani (2003), Soares (2002) e Santos (2007) que discutem o percurso histórico da instauração da Língua Portuguesa no currículo, bem como as diferentes perspectivas de ensino da língua ao longo do tempo. O segundo tópico traz Bakhtin (1997) para explicar a noção de gênero do discurso e Geraldi (2011) para falar sobre as concepções de linguagem e a influência da concepção sociointeracionista no ensino de Língua Portuguesa. Koch e Elias (2007) também são chamados para conversar com os outros autores e falar sobre a abordagem dos gêneros no ensino. Ao longo do texto, Marcuschi (2005; 2008), Dolz e Schneuwly (2011), Santos (2007) e Rojo e Cordeiro (2004) junto aos argumentos dos outros autores defendem a atual concepção de língua, trazendo a aprendizagem da Língua Portuguesa aliada às práticas sociais da linguagem, tomando uma perspectiva curricular organizada a partir da língua como interação sociodiscursiva.

2.2.1 Uma breve excursão histórica sobre o ensino de Língua Portuguesa

Entender a maneira pela qual a organização curricular da escola foi feita e como as disciplinas escolares foram constituídas como pertencentes ao currículo, torna necessária, primeiramente, a compreensão do processo de instauração dos conteúdos em componente curricular. Mais estritamente à Língua Portuguesa, é indispensável pensar a sua evolução fazendo uma interpretação de sua trajetória ao longo dos anos. Conforme Soares (2002), a inclusão tardia da Língua Portuguesa no currículo escolar não era uma surpresa. A mesma só veio a compor o currículo nas últimas décadas do século XIX, quase no fim do Brasil Império.

Como forma de percorrer historicamente os caminhos que levaram a Língua Portuguesa ser parte do currículo no Brasil, é preciso traçar um curso linear para entender e reinterpretar essa integração. Esse exercício reflexivo, conforme Guimarães (2005), tem início efetivo a partir da colonização portuguesa, em 1532. Com a chegada dos Portugueses, também vem a sua língua, oficializada como língua do Estado em território que compreende, hoje, o Brasil. Esta acaba entrando em “choque” com a língua geral proveniente do tupi, falada pela maioria da população já existente. Guimarães (2005, p. 24), em seus estudos sobre a história da Língua

Portuguesa no Brasil, afirma que “O português, como língua oficial do Estado português, era a língua empregada em documentos oficiais e praticada por aqueles que estavam ligados à administração da colônia”. Com isso, nota-se que a oficialização da língua advinda dos colonizadores era somente para a resolução de negócios e uso das minorias privilegiadas. Junto aos colonizadores portugueses também vieram os holandeses e tornaram-se “concorrentes” à língua oficial, até então, portuguesa. É na época do Brasil Colônia que se torna visível o emaranhado de línguas, tornando difícil a definição de uma língua no território, principalmente no uso social. Magda Soares (2002), ao fazer um percurso histórico para entender como a disciplina Português veio a se tornar um componente curricular do ensino no país, aborda a heterogeneidade linguística, trazendo em seus argumentos que

Nos primeiros tempos de nosso país, a língua portuguesa estava ausente não só do currículo escolar, mas também, de certa forma, do próprio intercuro social (e certamente esta segunda ausência explica, ainda que parcialmente, a primeira). É que três línguas conviviam no Brasil Colonial, e a língua portuguesa não era a prevalente: ao lado do português trazido pelo colonizador, codificou-se uma língua geral, que recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro (estas, embora várias, provinham, em sua maioria, de um mesmo tronco, o tupi, o que possibilitou que se condensassem em uma língua comum); o latim era a terceira língua, pois nele se fundava todo o ensino secundário e superior dos jesuítas (SOARES, 2002, p. 157).

Em 1654, a saída dos holandeses do território brasileiro, por insatisfação econômica dos senhores de engenho, provocou contentamento português pela dominância em potencial da política, economia e língua. Conforme Guimarães (2005, p. 24), “[...] Portugal, dando andamento mais específico ao processo de colonização, toma também medidas diretas e indiretas que levam ao declínio das línguas gerais”. Pois, em meio às línguas que perpassam o intercâmbio social da época, havia uma língua geral a qual a população, predominantemente indígena, utilizava socialmente para a comunicação. Quando os negros são trazidos para o Brasil como escravos, passam a compor a população e somar as línguas africanas no espaço de relações no território.

O português de Portugal, por sua vez, era utilizado para alfabetizar as crianças com um padrão de vida elevado e, depois de alfabetizadas, eram encaminhadas para a aprendizagem do Latim e estudos da Retórica, já que era o padrão educacional instituído e os jesuítas os dominantes do sistema educacional no Brasil. A Língua Portuguesa não se integrava ao currículo por não ter utilidade social para os povos em geral. Por isso, tendo em vista a mescla de línguas que já havia, Portugal reafirma sua supremacia nesse espaço, definindo nitidamente que a língua geral não deve ser mais falada e, sim, a portuguesa.

Esse decreto se deu por volta da metade do século XVIII, onde foi implantado o ensino do Português no Brasil através da Reforma de Pombal, que decretava a erradicação de qualquer outra língua no território brasileiro que não fosse a portuguesa. De maneira sucinta, o Marquês de Pombal considerou abominável a língua geral usada no âmbito social e tornou obrigatório o ensino da língua de sua nação, também, como forma de “tirar da ignorância e da sujeição” os povos nativos de cada território conquistado. Soares (2002, p. 160), ao mesmo tempo em que reconhece o autoritarismo dos colonizadores, afirma que “[...] as medidas impostas pelo Marquês de Pombal contribuíram significativamente para a consolidação da Língua Portuguesa no Brasil e para sua inclusão e valorização na escola”. As repercussões dessa reforma foram propulsoras para a difusão do ensino da Língua Portuguesa na escola e trouxeram uma mudança gradativa que, apesar da expulsão dos jesuítas, se difundiu em métodos impostos à organização educativa fortemente dominada por esses povos. Conforme Mariani (2003, p. 76)

Para a metrópole portuguesa, o exercício de uma política unitária de imposição da língua representava a possibilidade de domesticação e absorção das diferenças de povos e culturas indígenas que se encontravam fora dos parâmetros do que se entendia como civilização na época.

Os povos indígenas, considerados bárbaros e ignorantes, foram privados de falar sua língua nativa e forçados a usar a Língua Portuguesa para a comunicação. Dessa forma, o português passa a ser a língua mais falada do Brasil e, com a chegada da família real e de sua corte às terras brasileiras, a população portuguesa aumentou consideravelmente, mudando o quadro linguístico e cultural. A vinda da família real também corroborou à criação da imprensa no Brasil por Dom João VI, a qual deu à Língua Portuguesa um meio de circulação e abrangência. Assim, o Português passou a ser usado para a alfabetização, como base para os estudos do Latim e da Retórica, ou seja, a língua oficial não chegou a ser um “componente curricular”, mas apenas um meio para aprender de maneira mais eficiente a gramática em Latim e dominar os estudos da Retórica, impostos pelos jesuítas. O estudo da gramática foi tão difundido que passou a ter utilidade na esfera jornalística, na edição de obras literárias. Nas palavras de Magda Soares (2002, p. 162), “[...] as numerosas gramáticas brasileiras que surgem a partir do século XIX, como consequência não só da instalação, em 1808, da Imprensa Régia no Rio de Janeiro, o que cria condições para a edição de obras de autores brasileiros, e logo surgiram várias gramáticas”. Essas inúmeras gramáticas eram, basicamente, um “[...] conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores” (FRANCHI, 2006, p. 16). Estabelecendo padrões de uso da língua, a gramática nessa época servia não apenas para a normatização, mas

também para a condenação de qualquer variação linguística que viesse a ser usada. Esse rígido comportamento com base na gramática ajudou para a “[...] progressiva constituição desse objeto - a língua como sistema - como uma área de conhecimento” (SOARES, 2002, p. 162). Apesar da expulsão dos jesuítas em 1759, a organização do sistema educacional permanece intacta, acrescentando aos estudos, somente, a gramática da Língua Portuguesa como base para uma aprendizagem e compreensão mais eficazes da gramática latina. A Retórica, por sua vez, ultrapassa sua base jesuítica e passa a ser trabalhada, também, na Língua Portuguesa, através do desenvolvimento da habilidade de falar bem e ampliar as capacidades discursivas no meio social. Advinda da Retórica, a Poética também foi integrada aos componentes já existentes, valorizando e estudando a poesia, métrica e estética dos textos.

Após a proclamação da independência, em 1822, mais um fato importante contribui para a língua vernácula. Como bem coloca Guimarães (2005), em 1826 o deputado José Clemente recomenda que a escrita dos diplomas dos médicos formados no Brasil seja na língua considerada, por eles, brasileira. Nesse sentido, é dado espaço ao efetivo estudo e aprendizagem da língua do colonizador de uma forma adaptada. Assim, Guimarães (2005, p. 25), mais uma vez se coloca com propriedade, dizendo que

Em 1827 houve um grande número de discussões sobre o fato de que os professores deveriam ensinar a ler e a escrever utilizando a gramática da língua nacional. Ou seja, a questão da língua portuguesa no Brasil, que já era língua oficial do Estado, se põe agora como uma forma de transformá-la de língua do colonizador em língua da nação brasileira. Temos aí constituída a sobreposição da língua oficial e da língua nacional.

O processo gradativo de inclusão da Língua Portuguesa no currículo também contou com a literatura como impulso para a constituição desta como língua vernácula. As obras de José de Alencar tiveram um peso significativo, pois haviam “[...] escritores portugueses que não aceitavam o modo como ele escrevia” (GUIMARÃES, 2005, p. 25). É, também, por meio da literatura que é despertado um sentimento nacionalista em relação a uma língua própria como identidade, denotando que “O sentimento do português como língua do Brasil, dado principalmente pela escrita, por meio de instrumentos de língua, é passo importante para a descolonização e para a fundação de uma coletividade brasileira” (ALVES, 2010, p. 110). O amadurecimento dessa consciência identitária em meio ao espaço multilíngue de relações se deu com o tempo através de contribuições significativas ao avanço da Língua Portuguesa.

Na segunda metade do século XIX, o Colégio Pedro II, instituição-modelo que, durante muitos anos, atendeu a elite para o ensino secundário no país, passou a abordar no seu currículo os estudos da Língua Portuguesa por meio da Retórica e Poética. Em 1838, a gramática

vernacular passa a ser ensinada na instituição como disciplina. Dessa forma, “[...] Retórica, poética, gramática - estas eram, pois, as disciplinas nas quais se fazia o ensino da língua portuguesa até o fim do Império; só então foram elas fundidas numa única disciplina que passou a se denominar Português” (SOARES, 2002, p. 164). Com a fusão dos componentes mencionados e a instauração concreta da disciplina Português na escola, a atenção maior é dada aos recursos para se ensinar. Assim, para se estudar a língua, foram usadas as coletâneas de textos de autores consagrados para a reprodução fiel de seu conteúdo através do professor. Com um olhar especialista, o professor utiliza os manuais didáticos como suporte para a sua prática, realizando exercícios, analisando e discutindo as questões.

Tendo esse caminho sócio-histórico como base, no início do século XX, são iniciadas as teorizações sobre currículo, exploradas no capítulo anterior, onde discutem de forma evidente as finalidades da educação, assumindo que, para uma prática e aprendizagem eficientes como o processo industrial, são necessários documentos indicando ao professor como prosseguir em sua prática. Mais especificamente, acompanhando essa preocupação com a educação organizada por meio do currículo, a língua como objeto de ensino passa a enfatizar mais do que antes a gramática normativa e o estudo dos clássicos da cultura ocidental em sua base. Trata-se da concepção de língua como expressão do pensamento, baseada na arte do bem falar e escrever, que só seria adquirida através do conhecimento e domínio da gramática. Conforme Santos (2007, p. 13), “Cabia, portanto, aos gramáticos oferecerem os padrões da linguagem presentes nas obras consideradas de excelência em contraste com a linguagem corrente utilizada pelos bárbaros”. Nesse sentido, a língua seguia o padrão cultural de uma minoria rica e sua imposição aos povos considerados “sem estudo”, “ignorantes”, limitava-se aos modelos da boa escrita provenientes de uma boa literatura clássica e ao ensino da gramática, onde, só a partir dela, desenvolviam-se as habilidades históricas da Retórica. Dessa maneira, como ressaltam Barbosa e Souza (2006, p. 14), “Há razões políticas por trás dessa concepção à medida que ela inspira as gramáticas pedagógicas dentro de um modelo socioeconômico para o qual a escola é o lugar da perpetuação dos privilégios de uma minoria rica”. A primazia da elite no padrão educacional da época transparece um paradigma totalmente excludente às massas populares e denota a arbitrariedade política e social de uma classe rica e opressora.

Com a mudança gradual ocorrendo nas condições socioculturais da população, começam a acontecer, a partir dos anos 60, muitas reivindicações quanto a democratização do acesso à educação. Assim, segundo Santos (2007, p. 14), “A educação passa a ser encarada como fator de desenvolvimento e o Estado assume a tarefa de organizar a educação com base em sua política de desenvolvimento econômico”. O Estado vê em suas mãos a conveniência da

permissão do acesso em benefício próprio, visto que escolarizar as classes populares numa perspectiva de língua como código seria mais fácil de manipular do que permiti-los ter uma visão sócio-histórica da língua (BARBOSA; SOUZA, 2006).

Houve, então, um aumento significativo na demanda educacional, e as faculdades começaram a formar professores, não somente estudiosos/especialistas da língua, mas também entendedores da didática e da pedagogia. Esses avanços na educação, de modo geral, exigiam do currículo mudanças assíduas concomitantes aos requisitos sociais.

É então que gramática e texto, estudo sobre a língua e estudo da língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas lingüísticas para a aprendizagem da gramática (SOARES, 2002, p. 167).

A população ingressante na escola passa a crescer exponencialmente, enquanto a formação docente aumenta e, ao mesmo tempo, é desvalorizada profissional e economicamente. Os manuais didáticos não são mais utilizados como suporte, mas como o próprio passo a passo da prática para facilitar o ensino, devido à precariedade das condições. No ensino, a prioridade da gramática antes do texto nas aulas de Português revela o caráter maciçamente histórico do sistema jesuítico refletido, não com tanta expressividade, mas ainda presente. Acrescidos ao Golpe de 64, mudanças sociopolíticas ocorreram e, anos mais tarde, durante o período de Regime Militar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71) é promulgada e acaba afetando as disciplinas como um todo, inclusive a Língua Portuguesa. Houve mudanças estruturais no ensino, que aumentou de quatro para oito anos de escolarização (séries iniciais e finais). No então denominado 1º grau, composto pelas séries iniciais, a disciplina Português passa a ser a disciplina “Comunicação e Expressão”, enquanto nos finais passa a ser “Comunicação em Língua Portuguesa”, fazendo com que o ensino no país tome um caminho diferente.

A partir dessas transformações, a concepção de língua passa a ser embasada na teoria da comunicação, onde o ensino direciona a língua como instrumento de comunicação. A abordagem da Língua Portuguesa fundamenta-se na codificação e decodificação de signos e revela não só um método de ensino para uso da língua, mas também à formação de alunos emissores e receptores no processo comunicativo. De acordo com De Pietri (2010, p. 74),

O ensino teria assumido caráter pragmático e utilitarista, e seu objetivo seria o desenvolvimento do uso da língua, o que se conseguiria com alterações na disciplina, que se fundamentaria a partir de então em elementos da teoria da

comunicação. Nesse novo contexto, o aluno seria visto como um emissor-receptor de códigos os mais diversos, e não mais apenas do verbal.

Apesar de seu novo viés, essa visão utilitarista do código linguístico ainda perpetuava a boa escrita como cópia dos modelos. Ainda assim, o ensino dessa disciplina valorizava a comunicação oral como meio de interação e inserção na sociedade, trazendo que, sem essa habilidade, não se teria um pleno desenvolvimento social. De acordo com Soares (2002, p. 169), “Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos - verbais e não-verbais”. Essa percepção sobre a linguagem desencadeou uma quebra de paradigmas quanto ao ensino da gramática na escola, e se pautava no exercício da oralidade e em atividades nos livros didáticos que destacavam essa mesma habilidade numa perspectiva cotidiana. Nesse momento da história, na leitura, são ampliados os critérios de seleção de textos, onde não só se tem espaço para os textos de caráter literário como também para os que circulam nas práticas sociais.

A partir de 1985, o Brasil passa por um período de reorientação curricular, onde o modelo de ensino vigente é questionado e repensado de maneira geral, corroborando na construção de propostas de ensino e mudanças teórico-práticas que vieram a engendrar uma nova concepção de língua a ser discutida no próximo tópico deste capítulo, o qual versará sobre as perspectivas atuais.

2.2.2 Dialogando com a atual concepção de língua e linguagem

As mudanças sócio-históricas ocorridas em meados da década de 90, com a reforma curricular e a redemocratização do ensino no Brasil, contribuíram significativamente para a evolução das concepções de linguagem, cujas perspectivas vigentes não davam mais conta. Houve uma série de questionamentos que conduziram para uma verdadeira reconceitualização teórico-prática do ensino como um todo, buscando reorientar as propostas curriculares como forma de aproximá-las da realidade educacional. Seguindo esse novo paradigma, a concepção de linguagem passa a seguir uma visão sociointeracionista, pautada na língua como atividade e não mais como instrumento de comunicação. Geraldi (2011, p. 41) fala que essa concepção de linguagem é

[...] mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor e um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.

Nesse sentido, o texto é tomado como o centro do ensino da Língua Portuguesa, enfatizando o ensino da produção de textos e a leitura como atividades dependentes do contexto, do objetivo e dos interlocutores. Essa concepção de linguagem reconhece os fatores sociais como inerentes à própria língua. Nas palavras de Bakhtin (1997, p. 283), “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”. Baseado nesse pressuposto, tomamos como posicionamento a concepção de língua como interação, concebendo a mesma como uma atividade social e o texto como centro de seu ensino que deve aproximar-se das práticas sociais para que haja reflexão sobre os diferentes textos que circulam nas esferas discursivas.

Sabendo disso, é importante que haja um exercício significativo de compreensão e produção de textos com uma função sociocomunicativa. O quadro referencial para o ensino, nesse sentido, passa a trazer a língua como interação e evidencia a necessidade de se trabalhar com os mais diversos textos, pois “[...] só a partir do domínio destes diferentes tipos textuais é que o aluno será capaz de responder satisfatoriamente às exigências comunicativas que enfrenta no dia-a-dia” (SANTOS, 2007, p. 18). Ao ressaltar a sua natureza como essencialmente social, a língua passa a ter um propósito para a vida do aprendiz, e este é considerado um sujeito de conhecimentos, que não vem como uma tábula rasa para o ambiente escolar, mas está imerso em um rico contexto de letramento¹.

As diversas práticas de letramento dentro do âmbito familiar, nas instituições religiosas e nas relações sociais no trabalho são fundamento para o ensino de Língua Portuguesa na escola e trazem em si novas experiências em função da abrangência das intencionalidades que são exploradas nos espaços de ensino e efetivadas socialmente. Quando integradas às situações do dia a dia, quando se tem um contexto sociocomunicativo, as práticas de linguagem agregam-se a uma atividade cognitiva que contempla o seu contexto de uso. Seguindo os encaminhamentos sócio-históricos do ensino, é com o passar dos anos que as concepções vão sendo reformuladas.

Para um melhor encaminhamento do ensino substanciado pela concepção de língua como interação, os programas e propostas curriculares oficiais brasileiras passaram a dar enfoque ao texto como objeto de ensino, como também ao seu contexto de produção e circulação. Assim, são evidenciadas as significações e produção de sentidos que os textos trazem através da construção de uma noção de gêneros discursivos ou textuais. Para Bakhtin

¹ Compreendemos letramento conforme os pensamentos de Magda Soares (2009, p. 47), onde a mesma entende que letramento é o “[...] estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

(1997, p. 283) “Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida”. Assim, o uso da língua como forma cultural e cognitiva de ação social é manifesta a partir dos gêneros textuais que demonstram o funcionamento da sociedade na tentativa de responder às questões socioculturais (MARCUSCHI, 2008). Ainda nas palavras de Bakhtin (1997, p. 280)

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. [...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Ao trazer a noção de gêneros, orais ou escritos, como tipos relativamente estáveis e de grande poder adaptativo às situações de uso da língua, Bakhtin (1997) explica que a variedade desses gêneros é infinita, pois acompanha as mudanças sociais ocorridas ao longo do tempo. Dolz e Schneuwly (2004, p. 64-65) consideram o gênero como “[...] um megainstrumento que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes”. Por isso, a noção de gêneros, sejam eles orais ou escritos, adotada na pesquisa se baseia nas percepções de Bakhtin, Dolz e Schneuwly e Marcuschi, pois ambos denotam os gêneros como pertencentes à uma composição de atividades condizentes com a realidade em que cada um se adapta aos aspectos socioculturais, históricos e cognitivos da língua diante das relações sociais onde esses gêneros estão inseridos, compartilhando informações e tornando os locutores e interlocutores sujeitos ativos da interação discursiva. Nos pensamentos de Marcuschi (2005, p. 20), “[...] os gêneros surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais”.

O poder de adaptação constante que os gêneros possuem depende muito da ligação entre o seu estilo, composição linguística, conteúdo e função social, ambos formando uma unidade. Por isso, a capacidade de ordenação de certos tipos de atividades não denota os gêneros como sendo enrijecidos, pois, visto que a sociedade vive em constante mudança, os gêneros acompanham essas evoluções e trazem em si adaptações contínuas dependendo das esferas discursivas que circulam. Essas adaptações que os gêneros são capazes de realizar revelam a sua dinamicidade no meio social, bem como a relevância de integrar a diversidade textual e abordar efetivamente suas especificidades aos objetivos de ensino no âmbito escolar.

Por demandarem uma finalidade didática e comunicativa com a realidade, é fundamental ter os gêneros textuais como fenômeno concreto para a materialização do texto e real uso da língua. Koch e Elias (2007, p. 107) falam que “[...] todo gênero é marcado por sua esfera de atuação que promove modos específicos de combinar, indissoluvelmente, conteúdo temático, propósito comunicativo, estilo e composição”. Em consonância com o argumento das autoras, o trabalho com o texto é de suma importância e é refletido pelas práticas de linguagem que permeiam o cotidiano, evidenciando os gêneros como instrumentos expressivos da interação social. Também é importante considerar no ensino o trabalho com as características específicas dos gêneros, abordando de forma completa as suas particularidades em conformidade com a atividade linguística. Como forma de embasar essa percepção do trabalho com texto aliado ao trabalho com os gêneros, Santos, Mendonça e Cavalcante (2007, p. 40) dizem que

[...] o trabalho com textos e a exploração da constituição dos gêneros são parceiras inseparáveis para a realização de um trabalho de qualidade já que [...] não podemos separar um do outro, pois a textualidade se manifesta num gênero textual específico e, obviamente, os gêneros se materializam em textos.

Dessa maneira, é preciso que essas dimensões sejam trabalhadas mutuamente, pois, ao trabalhar apenas a função sociocultural (característica externa) do texto, a essência linguística do texto (característica interna) acaba se perdendo e, da mesma forma, trabalhando somente as características internas do gênero, a função sociodiscursiva dele é colocada de lado, bem como a construção de sentidos desses aspectos, de uma forma geral.

Tendo os sujeitos sociais como indivíduos envolvidos nas situações concretas de interação, é crucial que a escola, como espaço formal de ensino, articule os objetivos baseados na complexidade sociocomunicativa e tenha clareza do que seja a língua e do compromisso que deve ter com o seu ensino. Para tanto, se faz necessário que os eixos de ensino da língua estejam interligados, pois para Rojo e Cordeiro (2004), a noção de gêneros como instrumentos sociocomunicativos deve ser construída para favorecer o ensino da leitura e da produção de textos escritos e orais na escola, valorizando sua função social e os contextos de circulação.

Assim, o papel da escola e dos sujeitos que dela fazem parte deve refletir numa prática significativa que implique positivamente no perfil do aluno que se almeja. Práticas que estejam em consonância com os eixos de ensino e estes eixos interligados entre si, como forma de estudar não somente a língua, mas o funcionamento da sociedade. Nas palavras de Geraldi (2011, p. 45), “Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um “novo conteúdo” de ensino”. Por isso, tendo em vista as mudanças conceituais e práticas no âmbito educacional, é evidente que as transformações, neste caso, do

ensino de Língua Portuguesa decorrem de um processo social mais abrangente, onde cada contexto histórico e político condicionou e condiciona as concepções da educação e de linguagem de acordo com a conjuntura em que se encontra.

3 TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Através de uma abordagem qualitativa pôde-se traçar os caminhos a serem percorridos de maneira que fosse possível contemplar os diversos fatores que permeiam o objeto de estudo e trazer dados mais ricos possíveis para uma contribuição efetiva da pesquisa ao âmbito científico. Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) falam sobre a abordagem qualitativa enfatizando que

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens.

Por meio dessas considerações, é válido ressaltar que na busca por resultados que alcancem os objetivos traçados, a pesquisa investiga qualitativamente o objeto de estudo, pois anseia por novas interpretações e construções sobre os fatos singulares e subjetivos que o envolve. Dessa forma, sendo este um procedimento investigativo embasado em uma pesquisa documental, foi analisado o Caderno de Linguagens, mais especificamente a parte referente ao Componente Curricular Língua Portuguesa (seção 3.3 Língua Portuguesa, p. 75 a 148), pertencente ao Currículo de Pernambuco para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com Bardin (1977, p. 45-46),

[...] a análise documental tem por objectivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo).

Sendo o documento um arquivo público de alcance estadual, o mesmo está disponível em formato digital² no *site* oficial da Secretaria de Educação do Estado e foi analisado quanto ao viés dos gêneros textuais. Este documento foi selecionado para pesquisa pelo fato de ser um documento elaborado e validado recentemente (no início de 2019) e que envolve não somente um conjunto de conteúdos, mas toda uma colaboração simultânea para a sua concepção. É válido ressaltar que os municípios do Estado estão colocando em prática o processo de

² PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco**: ensino fundamental. Área de Linguagens. Recife: A Secretaria, 2019. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/19487/Linguagens.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2019.

construção de suas próprias propostas curriculares tendo as orientações presentes neste texto como base.

Analizamos este documento tendo como inspiração a metodologia de análise dos dados qualitativos do tipo “análise de conteúdo”, tal como pensada e desenvolvida por Bardin (1977). Essa metodologia diz respeito a:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

Um dos principais procedimentos dessa metodologia diz respeito à realização, por parte do pesquisador, de uma classificação dos dados em blocos que expressem determinadas categorias, as quais podem ser criadas *a priori* (a partir da teoria) ou *a posteriori* (a partir dos dados). Assim, para uma investigação criteriosa dos dados, foram montadas categorias de análise do conjunto de informações presentes no texto em questão, as quais serão apresentadas e discutidas na seção referente aos resultados.

Concomitantemente, utilizamos, ainda, o método indutivo, visto que este método parte de dados constatados e conduz a conclusões prováveis, ou seja, a uma verdade da relação estudada (LAKATOS; MARCONI, 2017).

Por fim, o documento também foi analisado com vistas aos princípios éticos da pesquisa, onde Flick (2013, p. 209) discorre que

Em geral esses princípios têm por objetivo garantir que os pesquisadores sejam capazes de tornar seus procedimentos transparentes (necessidades, objetivos, métodos do estudo), que possam evitar ou eliminar qualquer dano ou logro aos participantes, e que cuidem da proteção dos dados.

Como forma de garantir a integridade da pesquisa e já que trata-se de uma pesquisa documental, os princípios éticos que foram efetivados para este tipo de pesquisa fundamentam-se na intenção de em nenhuma hipótese alterar ou distorcer o que os documentos apresentam, trazendo de forma clara, imparcial e fiel as informações analisadas.

No capítulo a seguir, vamos apresentar e discutir os dados a que se chegou após a análise do Currículo de Pernambuco em relação ao tratamento dos gêneros textuais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente tópico traz a análise dos dados encontrados no Currículo de Pernambuco referentes a presença e abordagem dos gêneros textuais em função dos objetivos da pesquisa. Os dados são analisados à luz da teoria e no primeiro subtópico apresenta, estruturalmente, o documento ao leitor, discutindo como se deu a construção do Currículo de Pernambuco, assim como qual a concepção de currículo em que o documento se posiciona. O segundo subtópico apresenta os fundamentos teóricos referentes a concepção de linguagem, língua, texto e gênero textual trazidos pelo Currículo. O terceiro subtópico explora os objetivos e objetos de ensino que o Currículo de Pernambuco traz e analisa como estes ressaltam ao professor o trabalho com os gêneros textuais na sala de aula. O quarto e último subtópico se divide em três partes que exploram, respectivamente, as orientações didáticas que o documento fornece para o trabalho com gêneros textuais a partir dos eixos de ensino, o trabalho com a diversidade de gêneros e, por fim, os aspectos relativos aos gêneros textuais como objetos de ensino e aprendizagem. A análise realizada aborda os pontos positivos dos dados, as lacunas encontradas e sinaliza a responsabilidade teórico-metodológica que um documento orientador tem em relação ao proposto e ao vivenciado nas escolas.

4.1 O Currículo em linhas gerais: apresentando o documento

O Currículo de Pernambuco é apresentado como um documento de perfil democrático onde os seus objetivos de aprendizagem e as competências a serem desenvolvidas pelos alunos estão intimamente ligados à dimensão humana e à vida em sociedade ao longo do processo de escolarização. Ele é o resultado de uma parceria entre a Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/PE). A sua construção provém de outros documentos norteadores que abrangem a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos, como a Base Curricular Comum - BCC (2008), as Orientações Teórico-Metodológicas para o Ensino Fundamental - OTM (2008), os Parâmetros Curriculares de Pernambuco - PCPE (2012), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCN (2013) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), este último documento orientador homologado recentemente.

A apresentação do Currículo de Pernambuco traz que estes já indicavam a necessidade de organização de um currículo estadual que tivesse como base os preceitos dos documentos anteriores numa perspectiva mais ampla, coletiva e adequada ao contexto educacional. Nesse

sentido, a homologação da Base Nacional Comum Curricular incentivou com veemência a construção do documento, no qual foi instituída uma comissão específica para o seu desenvolvimento com integrantes da Secretaria de Educação e do Conselho Estadual. Ainda de acordo com o documento, a BNCC³ é citada como um dos documentos normativos que este seguiu e buscou aprofundamento à medida que, conforme a sua elaboração, o Currículo de Pernambuco tomou uma perspectiva democrática e colaborativa, que valoriza as especificidades do seu povo e preza pela formação de sujeitos que possam exercer ativamente sua cidadania. O seu processo de construção se deu através da contribuição e da “[...] escuta de mais de 5.000 (cinco mil) professores das universidades públicas, redes municipais e rede estadual de ensino” (PERNAMBUCO, 2019, p. 15), onde houve participação de diversos segmentos sociais em discussões sobre o seu conteúdo e vínculo com a educação.

O documento traz, ainda, um tópico que fala das concepções sobre o currículo, onde toma uma posição baseada nos pressupostos de alguns autores que são referência atual no assunto. Nesse sentido, o Currículo de Pernambuco defende-se como sendo fruto de uma construção coletiva, democrática e multicultural que revela tensões sociais devido ao exercício colaborativo em prol desse pluralismo de ideias. Em suas palavras

[...] o Currículo de Pernambuco se apresenta como um elemento que integra a dimensão humana aos requisitos necessários para a vida em sociedade, buscando ofertar uma formação integral aos sujeitos do processo educativo, possibilitando a estudantes e professores compreenderem diferentes dimensões da vida e do ser social (PERNAMBUCO, 2019, p. 19).

O documento se fundamenta em Goodson, que aborda os processos de construção social do currículo, Freire, discutindo a dialogicidade que ocorre no processo educativo e Silva, que fala das teorias que embasaram, ao longo do tempo, as concepções sobre o currículo, bem como que este é um documento que vai além do prescrito, sendo um documento de identidade. Além disso, se faz presente no texto as definições sobre currículo de acordo com os Parâmetros Curriculares de Pernambuco, que toma o currículo como um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental que traz uma perspectiva bem mais ampla quando diz que ele está permeado por relações sociais que articulam as experiências escolares com a vivência dos estudantes

³ Como documento normativo, obrigatório para todas as escolas públicas e privadas do Brasil, a construção da Base foi conduzida pelo Ministério da Educação onde, em 2015, a sua primeira versão foi aberta à consulta pública, recebendo cerca de 12 milhões de sugestões. A segunda versão da Base passou, também, por um processo de consulta e reformulação coletiva através de seminários realizados nas regiões do país e recebeu 9 mil contribuições dos profissionais da educação. A terceira e última versão foi entregue e homologada em abril de 2017.

encaminhando para a construção da identidade. É válido ressaltar que as concepções desses autores e documentos sobre currículo encontram-se com a percepção de Moreira e Candau (2007, p. 28), quando estes argumentam que

O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade [...].

Assim, constatamos que é trazida no Currículo de Pernambuco uma perspectiva mais atual de currículo a qual percebe este como um elemento cultural capaz de articular o proposto com o vivido, que vai além do prescrito e torna este prático e integrador, valorizando os saberes e experiências para a construção de significados e identidades no processo educativo.

Disponibilizado no *site* da Secretaria de Educação de Pernambuco, o Currículo está estruturado em vários cadernos, onde alguns contam com o mesmo conteúdo e outros são mais específicos, trazendo uma perspectiva didático-metodológica sobre os diferentes componentes curriculares das diferentes áreas do conhecimento.

Imagem 1: Estrutura dos cadernos do Currículo de Pernambuco

The image shows a screenshot of the website for the Pernambuco Curriculum. The header features the logo of the Secretariat of Education and Sports and the state of Pernambuco. The main content area is titled 'Currículo de Pernambuco para Educação Infantil e Ensino Fundamental' and includes a date 'Administrador - 06/07/2018 14:44h'. The content is organized into several sections:

- SECRETARIA**: Includes links for Perfil do Secretário, Organograma, Quem é quem, Galeria dos Secretários, Fale com a Ouvidoria, Histórico da Secretaria, Imprensa, and Mapa da Estratégia 2018.
- EDUCAÇÃO**: Includes links for Calendário Escolar, Modernização de Gestão, Educação Integral, Educação Profissional, Tecnologia na Educação, Espaço Professor, Seleções Simplificadas, Supletivo, Supletivos Anteriores, Censo Escolar, Programa Paulo Freire, Tecnologia da Informação, and Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).
- SERVIÇOS**: Includes links for GREs e Escolas and Correio Eletrônico.
- Curriculum Content**:
 - Currículo de Pernambuco**:
 - Educação Infantil (with a note about an ERRATA regarding the inclusion of ethical, political, and aesthetic principles in the 2010 curriculum).
 - Ensino Fundamental
 - Currículo de Pernambuco por área**:
 - Ciências Humanas
 - Ciências Naturais
 - Ensino Religioso
 - Linguagens
 - Matemática
 - Cadernos de Orientações Metodológicas**:
 - Educação Infantil
 - Ensino Fundamental - História
 - Ensino Fundamental - Geografia
 - Ensino Fundamental - Ciências da Natureza
 - Ensino Fundamental - Ensino Religioso
 - Ensino Fundamental - Arte
 - Ensino Fundamental - Educação Física
 - Ensino Fundamental - Língua Inglesa
 - Ensino Fundamental - Língua Portuguesa - 1º e 2º Ano
 - Ensino Fundamental - Língua Portuguesa - 3º ao 5º Ano
 - Ensino Fundamental - Língua Portuguesa - 6º ao 9º Ano
 - Ensino Fundamental - Matemática
 - Organizador por bimestre - Ensino Fundamental Anos Iniciais**:
 - História
 - Geografia
 - Ciências
 - Ensino Religioso
 - Arte
 - Educação Física
 - Língua Inglesa
 - Língua Portuguesa
 - Matemática
 - Anos Finais**:
 - História
 - Geografia
 - Ciências
 - Ensino Religioso
 - Arte
 - Educação Física
 - Língua Inglesa
 - Língua Portuguesa
 - Matemática

Fonte: site da Secretaria de Educação de Pernambuco

Como podemos identificar na imagem acima, de uma maneira geral, o Currículo de Pernambuco está organizado em dois cadernos principais, que é o caderno destinado à etapa da **Educação Infantil**, em um único volume, e outro caderno destinado ao nível do **Ensino Fundamental - anos iniciais e finais**⁴. Ele também está dividido em cadernos separados por área do conhecimento, que têm o mesmo conteúdo do caderno do Ensino Fundamental. São

⁴ No momento ainda não foi publicado o Currículo de Pernambuco referente ao Ensino Médio e nem às modalidades de ensino.

eles: “Ciências Humanas” (História e Geografia), “Ciências Naturais” (Ciências), “Ensino Religioso”, “Linguagens” (Língua Portuguesa, Educação Física, Língua Inglesa e Arte) e “Matemática”.

Proveniente dele, também foram disponibilizados à comunidade como um todo os “Cadernos de Orientações Metodológicas”. Como o próprio nome sugere, são cadernos elaborados em função da necessidade de saber como trabalhar determinado conteúdo, onde são sugeridas atividades que podem ser desenvolvidas com os conteúdos de cada componente curricular. E, por fim, também há a divisão por etapa - “Anos Iniciais” e “Anos Finais” - e, ao mesmo tempo, por bimestre, onde cada caderno corresponde a um componente curricular e, no seu conteúdo, estão dispostos os bimestres em ordem crescente.

Mais especificamente no conteúdo do Caderno da área de Linguagens, há uma introdução geral, que é igual para todos os cadernos das diferentes áreas, dividida em subtópicos, que evidenciam o processo de construção do currículo, as concepções teóricas e princípios norteadores que fundamentam o documento, a formação de professores, a avaliação no processo de aprendizagem e os temas transversais como integradores do currículo. No tópico seguinte, também igual nos outros cadernos, é colocado em pauta o nível do Ensino Fundamental, evidenciando as suas fases, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, para os Anos Finais. É importante ressaltar que apesar de terem esses pontos em comum, cada Caderno de cada área possui sua especificidade teórico-metodológica. Por isso, em se tratando do Caderno da área de Linguagens, há as competências específicas que devem ser desenvolvidas gradativamente nos estudantes ao longo do processo de escolarização. Formada por quatro componentes curriculares, sendo eles Língua Portuguesa, Educação Física, Língua Inglesa e Arte, cada um chamado de “organizador curricular” nesse documento, a área de Linguagens traz os pressupostos teóricos de cada componente em face de uma determinada concepção de ensino.

No “organizador curricular Língua Portuguesa”, como componente da área de Linguagens e do Currículo de Pernambuco, é abordado a sua estrutura começando pelos pressupostos teóricos, finalidades e eixos da língua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em um viés metodológico a fim de encaminhar ao desenvolvimento das competências específicas da Língua Portuguesa para esse nível. No documento, toda essa primeira parte, referente à base teórica (escrita em “texto corrido”) encaminha para a parte metodológica, que trata das competências específicas (enumeradas em tópicos) e da organização curricular na parte final desse componente (formada por vários quadros, contendo os objetos de conhecimento e

as habilidades a serem trabalhadas em cada ano). É orientado que haja articulação de cada um desses elementos para que o currículo torne-se mais próximo da realidade.

Nosso foco de interesse nessa pesquisa é, como já mencionamos anteriormente, o Caderno de Linguagens do Currículo de Pernambuco, mais especificamente o organizador curricular “Língua Portuguesa”. Nos tópicos seguintes, vamos apresentar e discutir os dados obtidos a partir da análise deste organizador curricular quanto ao tratamento dispensado aos gêneros textuais. Para iniciar, o tópico a seguir apresenta a concepção do Currículo de Pernambuco sobre “Linguagem”, “Língua”, “Texto” e “Gênero Textual” e analisa a abordagem destes no documento em diálogo com os autores que falam sobre o assunto, chegando a considerações plausíveis de acordo com a teoria.

4.2 Fundamentos teóricos: a concepção de Linguagem, Língua, Texto e Gênero textual no Currículo

Para melhor estruturar a presente análise, este tópico traz uma discussão sobre a concepção de Linguagem, Língua, Texto e Gênero no componente curricular Língua Portuguesa do Currículo de Pernambuco, apresentando ambos em sua perspectiva teórica, de maneira dialógica, evidenciando o que o documento defende, a forma como defende e com base em quem.

O documento introduz a discussão, argumentando sobre a compreensão da **linguagem** e sua importância para a vida do educando como ser transformador de si mesmo e de tudo ao seu redor. Em suas palavras, o Currículo assume

[...] a linguagem como capacidade humana de articular e produzir significados e, ainda, como atividade interativa e dialógica (dizer é sempre de alguém para alguém, carregado de intencionalidades), desenvolvida por sujeitos sociais (em constante construção) em diferentes esferas discursivas (PERNAMBUCO, 2019, p. 65).

Ele defende a linguagem como um elemento que está em constante construção e que é capaz de produzir diversos significados por meio da ação humana. O documento se posiciona, dessa maneira, com respaldo em Bakhtin e Geraldí, pressupondo teoricamente que as diversas formas de linguagem são intencionais e seu uso está ligado diretamente à atividade humana. Essa intencionalidade relativa à linguagem, apresentada no Currículo de Pernambuco, vai ao encontro da percepção de Bronckart (2007, p. 34) quando este traz que

[...] a linguagem humana se apresenta, inicialmente, como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve. A linguagem é, portanto, primariamente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática.

Dessa maneira, a linguagem é uma produção humana e está intrinsecamente ligada ao seu uso em sociedade, onde o sujeito interage e se expressa pragmaticamente. Assim, por ser carregada de intencionalidade, de acordo com o Currículo, o conhecimento que a linguagem produz engloba os aspectos sociais e práticos ressaltando-a como integradora entre os componentes curriculares e tornando-a como interativa e dialógica através dos gestos, palavras, sons, imagens e movimentos. Freire (1992) salienta que a linguagem

[...] não é um puro instrumento de transmissão de conhecimento, porque ela é já conhecimento também. Quer dizer, eu falo do conhecimento que estou criando, que estou produzindo. A minha fala, o meu discurso sai do meu corpo carregado já com o peso do conhecimento [...].

A linguagem, como elemento que engloba as ações humanas, é um instrumento mediador para a compreensão da realidade e produção de cultura. Nesse aspecto, a atividade intencional das diversas formas de linguagem, ressaltadas pelo documento, se encontra em consonância com as ideias defendidas por Freire, quando ele afirma ser as ações do homem responsáveis pela produção desse conhecimento. O documento refere-se à linguagem em sua dimensão ampla, envolvendo as diversas formas de expressão cultural, artística e social.

Em se tratando, especificamente, do tópico que discute sobre a Língua Portuguesa e seus pressupostos teóricos, a linguagem é citada através de uma visão sociodiscursiva, porém, em nenhum momento do texto, neste tópico, o documento retoma os argumentos de Bakhtin e de Geraldi. Sabendo disso, as palavras do Currículo de Pernambuco com relação à linguagem, especificamente na Língua Portuguesa, começam na tomada de posição relativa à concepção atual, mas não informa os autores em quem se baseia, deixando o posicionamento, de certa forma, em aberto. Geraldi (2011) explica que a linguagem é um lugar de interação humana, de atividade social, onde o sujeito pratica ações por meio da fala e constitui vínculos com a sociedade.

Quanto à **língua**, o documento a defende de maneira parecida com a concepção de linguagem, trazendo a mesma como forma de interação social proveniente da visão sociodiscursiva, onde o sujeito atua sobre o mundo e o ressignifica. Em seguida, o texto fundamenta essa concepção de língua a partir dos pensamentos de Marcuschi, expressando que o seu uso provém da ação e relação de sujeitos sócio-históricos com a língua. Assim, essa

percepção concorda com Bakhtin (1997) quando este esclarece que a língua e a vida estão relacionadas dialogicamente através da concretude dos enunciados que permeiam a sociedade. Possenti (1996, p. 47), também se referindo à língua, diz que esta “[...] não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas. [...] O domínio de uma língua, repito, é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas”. Sendo assim, a língua é fruto da ação humana e de práticas contextualizadas, provenientes da relação histórica e linguística dos sujeitos com a vida em sociedade.

Quanto ao **texto**, o documento o concebe como o próprio lugar de interação e centro do processo de ensino e aprendizagem, tendo respaldo, novamente, nas reflexões de Marcuschi, quando fala do texto como resultado de ações linguísticas definidas pela ligação com as esferas sociais. Concomitante a esse conceito, Torres e Freire (1990) ressaltam a capacidade ativa do texto em fazer parte de um contexto discursivo para a efetivação real de sua função. Em suas palavras: “É impossível ensinar como ler textos sem relacioná-los com o contexto. É impossível, como eu sempre digo: ‘Ler palavras sem ler o mundo’” (TORRES; FREIRE, 1990). Com respaldo nesse argumento, os autores concordam com Marcuschi quando o primeiro diz que não há texto sem contexto e o segundo ressalta a ligação do texto com as esferas sociais por meio de ações da língua.

Referente à concepção de **gênero textual**, o Currículo de Pernambuco faz a primeira menção ao gênero trazendo uma citação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde continua informando que o texto é o centro do processo de ensino e aprendizagem e só ganha sentido por meio de um gênero discursivo. Porém, não informa ao leitor previamente o que é “gênero”, ou seja, do que se trata esse termo. Mais à frente no texto, o documento resalta as características dos gêneros textuais, argumentando que, com o avanço da tecnologia, as atividades sociais se diversificam e novos gêneros surgem em função das novas exigências (PERNAMBUCO, 2019). De fato, como explica Bakhtin (1997), os gêneros acompanham os avanços sociais ao longo da história, por isso sua variedade é infinita. Porém, o Currículo aborda esse termo e esse conceito como se o leitor já soubesse o que é, deixando de trazer autores que discutem teoricamente sobre o assunto.

O texto do documento aborda, ainda, um leque de características para os gêneros textuais, utilizando nomenclaturas difíceis de entender sem, antes mesmo, explicar para o leitor do que se trata cada termo presente. Os termos trazidos no Currículo dão diversas qualidades aos gêneros textuais da atualidade, mas em nenhum momento traz o que, de fato, são os gêneros. O tópico referente às múltiplas linguagens nos processos de ensino e aprendizagem (multimodalidade, multissemioses e multiletramentos), por exemplo, caracteriza os gêneros

emergentes com as seguintes nomenclaturas: a) multimodalidade; b) multissemiões; c) multiletramentos; d) hipermidiáticos; e) simbiose; f) multimidiáticos. Com esse emaranhado de vocábulos, a seção explica somente o conceito de multimodalidade, multissemião e multiletramento, deixando os outros à mercê de uma busca externa do significado de cada termo no dicionário. Sabendo que são mencionadas frequentemente as peculiaridades dos novos gêneros que circulam nas esferas sociais, alicerçado em Dionísio e Vasconcelos, o Currículo de Pernambuco (2019) aponta que a multimodalidade e a multissemião, presentes nos gêneros textuais, se referem a qualquer texto que tenha mais de uma modalidade, seja em imagem, som, cores, escrita, etc., e defende que haja uma combinação desses fatores para a produção de sentidos. Também é argumentado que o multiletramento se trata dos letramentos emergentes nas diversas culturas contemporâneas que surgem ao longo do tempo de acordo com as mudanças sociais e tecnológicas.

Como podemos perceber através das análises, o documento está em consonância com os estudos mais atuais sobre o ensino da Língua Portuguesa, tomando como base autores de referência, como Marcuschi, Geraldi e Dolz e Schneuwly. Da mesma forma está em consonância com o que defendemos e acreditamos teoricamente nesse trabalho e que foi discutido por nós anteriormente no referencial teórico.

O tópico seguinte explora os objetivos e objetos de ensino e aprendizagem propostos pelo documento, apresentando, detalhadamente, a organização curricular e as categorias construídas a partir destes objetos em função do delineamento dos gêneros textuais para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

4.3 Objetivos e objetos de ensino propostos pelo documento para o trabalho com os gêneros

O documento apresenta, no tópico **3.3.3 AS FINALIDADES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**, uma discussão sobre os **objetivos** que se tem em relação ao ensino desse componente curricular. Notadamente em relação aos gêneros textuais, o Currículo não traz com tanta clareza os objetivos de ensino propostos para esse trabalho. A esse respeito, defende:

Em outras palavras, os conhecimentos sobre as diferentes linguagens, sobre a língua, sobre os gêneros textuais, sobre a norma-padrão devem ser mobilizados em favor da **ampliação do repertório dos estudantes, das capacidades de leitura, produção e reflexão sobre as linguagens**, do desenvolvimento da fruição e da apreciação estética e do trato com o novo e o diferente, **visando a possibilitar a participação desses atores nos mais**

diferentes campos de atividade humana, conforme assinala a BNCC (2017) (PERNAMBUCO, 2019, p. 78-79, grifo nosso).

Conforme os argumentos explicitados nesse trecho, os objetivos de ensino para o trabalho com os gêneros devem ser pautados em ampliar o repertório dos educandos, as capacidades de reflexão sobre a leitura e a produção de textos, bem como sobre as diferentes linguagens. A partir dos objetivos encontrados, o documento almeja para a Língua Portuguesa um ensino parecido com a visão de Leal e Brandão (2007, p. 45), quando as autoras falam da ligação entre os quatro eixos. Em suas palavras:

[...] queremos que nossos alunos aprendam a produzir e compreender textos orais e escritos e, para isso, dedicamos atenção a aspectos relativos à análise linguística, que ajudarão a melhor compreender e produzir textos, proporcionando aos aprendizes uma maior capacidade de agir nas situações mediadas pela linguagem.

Dessa maneira, as autoras percebem essa ligação entre os eixos da Língua Portuguesa e, assim como o Currículo, ressaltam que o trabalho precisa ser reflexivo e colaborativo, agindo em favor das situações de uso da língua.

Quanto à organização dos objetivos encontrados no texto, é preciso se ater a eles, pois encontram-se “mesclados”, referindo-se aos outros elementos da língua ao mesmo tempo em que remetem aos gêneros, sendo que cada elemento, apesar de ser essencial para a construção do conhecimento, contém especificidades. Assim, constatamos que não são delineados “especificamente” objetivos de ensino e aprendizagem para o trabalho com os gêneros textuais.

No que se refere aos **objetos de ensino**, estruturalmente, o Currículo de Pernambuco, no “Organizador Curricular Língua Portuguesa” (que se estrutura em vários quadros), se organiza por eixo de ensino, que o documento denomina de “prática de linguagem”, onde são trazidos “campos de atuação” e propostos diferentes objetos de ensino. Esses objetos, trazidos como “**objetos de conhecimento**”, estão aliados às “habilidades” a serem desenvolvidas pelos estudantes. Como se pode visualizar, a imagem abaixo demonstra como o documento elenca os elementos referentes ao ensino e à aprendizagem por ano, evidenciando em cada coluna a *prática de linguagem*, o *campo de atuação*, depois o *objeto de conhecimento* correlato a estes e a *habilidade* condizente ao objeto de conhecimento:

Imagem 2: Exemplo do quadro “ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL”

1º ANO			
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	CAMPOS DE ATUAÇÃO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES PE
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Todos os campos de atuação	Protocolos de leitura	(EF01LP01PE) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página, em situações significativas, percebendo a relação da leitura para a vida.
		Decodificação/ Compreensão de leitura	(EF12LP01PE) Ler palavras novas em pequenos textos, com precisão na decodificação e compreensão, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização em práticas de linguagem situadas (texto de tradição oral como cantigas regionais e nacionais, poemas, letras de músicas etc.), que proporcione a reflexão sobre o sistema de escrita.
		Formação de leitor	(EF12LP02PE) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.
		Reconstrução das condições de produção e recepção de textos	(EF15LP01PE) Identificar a função social de textos que circulam no cotidiano, nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam e que os gêneros possuem funções sociais relacionadas aos campos de atuação nos quais circulam.
		Estratégias de leitura	(EF15LP02PE) Estabelecer expectativas em relação à leitura (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte, o assunto, bem como sobre recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.

Fonte: Currículo de Pernambuco (2019, p. 99)

Dessa maneira, percebe-se que a organização do documento revela uma hierarquia didática, que vai da perspectiva macro *práticas de linguagem* e *campos de atuação* para um viés mais objetivo à ação docente com *habilidades* elencadas pontualmente de acordo com cada *objeto de conhecimento*. Com relação a isso, o documento justifica:

A opção por essa organização objetiva facilitar a leitura, a interação e o manuseio do documento pelo professor, mas, especialmente, facilitar a identificação da progressão de conhecimentos em cada ano e o modo como as habilidades foram agrupadas e selecionadas para propiciar o desenvolvimento das competências do componente curricular, da área e, principalmente, das competências gerais (PERNAMBUCO, 2019, p. 97).

Concordamos que, de fato, tal organização facilita a leitura e permite uma rápida e efetiva visualização de todos os componentes do quadro e de suas interligações. Analisando essa organização, De Pietri (2007) fundamenta a discussão dizendo que os conhecimentos provenientes de propostas como essa se apresentam como proposta de mudança nas concepções teórico-metodológicas do ensino e o primeiro a ter acesso a essas mudanças é o professor. É visto que o Currículo objetiva organizar-se dessa forma por preocupar-se, também, com a progressão dos conhecimentos sempre visando às competências gerais e específicas. Percebe-se que essa organização perpassa a percepção de Dolz e Schneuwly (2004, p. 43) quando eles dizem que no currículo “[...] os conteúdos são sistematicamente postos em relação com os

objetivos de aprendizagem e os outros componentes do ensino”. Neste contexto, a estrutura da imagem acima ressalta uma maneira sistemática e dialógica de facilitar a compreensão dos seus elementos.

É válido salientar ainda que as habilidades contêm um código específico que representa cada uma, organizando-as, respectivamente, por etapa (EF, Ensino Fundamental), ano (15, 1º ao 5º ano), componente curricular (LP, Língua Portuguesa), número da habilidade (01, 02, etc.) e validação pelo Estado (PE). Um exemplo que o documento traz é o código “EF01LP02PE (Ensino Fundamental, 1º Ano, Língua Portuguesa, Habilidade 02) ou mesmo EF69LP02PE (Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, Língua Portuguesa, Habilidade 02)” (PERNAMBUCO, 2019, p. 97). Esses exemplos demonstram que o agrupamento da sigla, ou código, das habilidades pode ser organizada de formas diferentes: tanto pode ser específica de determinado ano quanto pode se estender, gradualmente, ao longo dos anos, de um determinado ano até outro do ensino fundamental.

Por conseguinte, referindo-se aos objetos de conhecimento, em que as habilidades estão fundamentadas, fizemos um levantamento de todos os que são relacionados aos gêneros textuais e os agrupamos de acordo com o foco de cada um. Como se pode perceber, identificou-se todos os objetos de conhecimento relativos aos gêneros e, assim, foram encontradas seis categorias, que podem ser vistas no esquema a seguir.

Quadro 1: Categorização dos objetos de conhecimento do Currículo de Pernambuco

Categorização dos objetos de conhecimento	Objetos de conhecimento do Currículo de Pernambuco relacionados aos gêneros textuais
Condições de produção e circulação dos gêneros textuais	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos
Leitura de gêneros textuais, considerando a situação comunicativa	Compreensão em leitura
Produção de gêneros orais e escritos, considerando a situação comunicativa	Escrita autônoma
	Escrita autônoma e compartilhada
	Escrita compartilhada
	Escrita colaborativa
	Produção de textos
	Produção de texto oral

	Planejamento de texto oral Exposição oral
	Planejamento de texto
	Planejamento e produção de texto
	Planejamento de texto / Progressão temática e paragrafação
Características formais dos gêneros textuais	Forma de composição do texto
	Forma de composição dos textos/Adequação do texto às normas de escrita
	Forma de composição dos textos Coesão e articuladores
	Forma de composição de gêneros orais
	Formas de composição de narrativas
	Formas de composição de textos poéticos
	Forma de composição de textos poéticos visuais
	Forma de composição de textos dramáticos
	Leitura de imagens em narrativas visuais
	Apreciação estética/Estilo
Características linguísticas dos gêneros	Apreciação estética/Estilo
	Leitura colaborativa e autônoma
	Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica
	Textos dramáticos
	Performances orais
Construção do Sistema de Escrita Alfabética a partir dos gêneros	Construção do sistema alfabético
	Construção do sistema alfabético e da ortografia
	Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão
	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/Acentuação
	Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas

	Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Própria (2019)

Como se pode ver, as seis categorias criadas através da análise dos objetos de ensino/conhecimento para o trabalho com os gêneros textuais foram agrupadas por meio da percepção sobre a/as: **1)** Condições de produção e circulação dos gêneros textuais; **2)** Leitura de gêneros textuais, considerando a situação comunicativa; **3)** Produção de gêneros orais e escritos, considerando a situação comunicativa; **4)** Características formais dos gêneros textuais; **5)** Características linguísticas dos gêneros; **6)** Construção do Sistema de Escrita Alfabética a partir dos gêneros. De um modo geral, identificamos que são objetos de ensino e aprendizagem *a leitura e a produção de gêneros orais e escritos*, bem como as suas *especificidades sociais, formais e linguísticas*. Diante dessa perspectiva analítica, vale salientar que os objetos de conhecimento categorizados serão melhor explorados nos tópicos seguintes, considerando também as habilidades a eles relacionadas.

Em relação à última categoria – **6) Construção do Sistema de Escrita Alfabética a partir dos gêneros** – vale salientar que o documento aborda a Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) a partir dos diferentes gêneros. Nessa abordagem, os gêneros são “um pano de fundo”, “uma base” para o trabalho com a consciência fonológica e com as propriedades do Sistema de Escrita, não sendo abordados seus aspectos constitutivos. Como nosso foco não é a apropriação do SEA, vamos apenas mencionar que existem objetos de conhecimento que relacionam a alfabetização aos gêneros textuais, mas não vamos aprofundar essa discussão. De toda forma, encaramos a presença desses objetos como um ponto positivo, pois sinaliza um contato dos alunos desde muito cedo com os gêneros textuais, bem como uma tentativa de trabalho na perspectiva do alfabetizar-letorando.

4.4 Orientações didáticas fornecidas pelo documento para auxiliar o professor em sua prática na sala de aula

As orientações didáticas fornecidas pelo documento para o ensino dos gêneros textuais se encontram misturadas com outros tópicos e entre os quadros, não havendo uma parte específica para tratar o assunto e sendo, portanto, necessário ter um olhar aprofundado para

perceber as informações entre as outras. Com essas orientações soltas ao longo do texto, o professor pode ter um trabalho maior para achar o que precisa e, por isso, as informações deveriam estar mais explícitas e objetivas, trazendo, claramente, ao professor como encaminhar o processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, os próximos subtópicos contemplam essa discussão e avançam em um sentido mais específico e estruturado, abordando o trabalho com gêneros textuais a partir dos eixos de ensino, que o documento se refere como práticas de linguagem, como também o trabalho com a diversidade de gêneros textuais e, por fim, os aspectos relativos aos gêneros textuais propostos como objetos de ensino e aprendizagem.

4.4.1 O trabalho com os gêneros textuais a partir dos eixos de ensino

No documento, o tópico que se refere às práticas de linguagem e aos campos de atuação aborda uma organização curricular guiada pelos eixos estruturantes, ressaltando seguir os documentos anteriores como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco (BCC), as Orientações Teórico- Metodológicas (OTM) e os Parâmetros Curriculares para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (PCE). Nessas circunstâncias, o documento entende que:

[...] as práticas de linguagem/os eixos de ensino se materializam em práticas historicamente situadas/contextualizadas, isto é, em campos/esferas discursivas; relacionam-se às práticas de uso e reflexão, e são influenciadas pelas condições de produção e recepção dos textos (PERNAMBUCO, 2019, p. 79).

Nesse sentido, estas práticas se fundamentam em práticas discursivas da linguagem nas diversas esferas sociais e compreende o uso e a reflexão dos textos. As práticas de linguagem são quatro e se dividem em: eixo da Leitura, eixo da Produção textual (orais e escritos), eixo da Oralidade e, por fim, eixo da Análise Linguística/Semiótica.

Por sua vez, elas estão intrinsecamente relacionadas a campos de atuação que remetem ao “campo da vida cotidiana”, “campo na vida pública”, “campo jornalístico-midiático”, “campo das práticas de estudo e pesquisa”, e “campo artístico-literário”. Esses campos são responsáveis por aproximar o sujeito das práticas de letramento que se realizam por meio dos gêneros e, de acordo com o Currículo, “[...] nem os campos de atuação nem os gêneros são engessados, podendo um gênero textual migrar de um campo de atuação para outro, dependendo de sua funcionalidade e de suas especificidades” (PERNAMBUCO, 2019, p. 96). Diante disso, Rojo e Cordeiro (2004) falam que a perspectiva dos gêneros como instrumentos

sociocomunicativos deve conduzir para a ligação entre os eixos de ensino da leitura, da produção de textos escritos e orais na escola, valorizando os contextos de produção e circulação nas esferas sociais.

Tendo em vista essa ligação, as orientações didáticas para o trabalho docente por meio das práticas de linguagem se explicitam de maneira enumerada e objetiva em alguns eixos. No eixo da **Leitura**, o documento objetiva para o professor que ele promova uma interação entre leitor/ouvinte/espectador, no sentido de

[...] (1) reconstruir e avaliar as condições de produção e recepção dos textos de diferentes gêneros e esferas discursivas, como também a textualidade – organização, progressão temática, estabelecimento de relações entre as partes do texto –; (2) avaliar criticamente as temáticas tratadas e a validade das informações e dados; (3) compreender os efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos; (4) selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses e (5) envolver-se pela leitura de textos literários, textos de divulgação científica e textos jornalísticos (PERNAMBUCO, 2019, p. 80).

Dessa maneira, espera-se que o docente possa conduzir os educandos para a reconstrução e avaliação das condições de produção e recepção dos textos a partir de gêneros textuais, realizando uma avaliação crítica sobre as temáticas e a validade dessas informações, como também compreendendo os efeitos de sentido provocados pelo contato com diversos textos.

O eixo da **Produção textual** abrange as diversas práticas sociodiscursivas relacionadas à atividade com textos orais e escritos, em função dos contextos comunicativos e dos campos de atuação. O documento aponta que as ações didáticas para a produção textual devem se dar através de propostas contextualizadas, onde os educandos possam relacioná-las com as suas vivências, como também se assumirem como autores e coautores na produção de sentidos. É trazido pelo Currículo, também de forma enumerada e pontual, que se deve potencializar as capacidades do estudante no sentido de conduzi-lo a

[...] (1) analisar os diferentes contextos e situações sociais nos quais os textos são produzidos e sobre as diferenças – em termos formais, estilísticos e linguísticos – que tais contextos determinam; (2) relacionar diferentes textos; (3) selecionar os procedimentos de escrita adequados aos contextos de produção, além das informações, dados, argumentos e outras referências a serviço do projeto textual; (4) textualizar, ou seja, organizar as informações e progressão temática, estabelecer relações entre as partes do texto, usar – a serviço do projeto textual e da produção de sentido – os recursos linguísticos e multissemióticos mais apropriados e (5) empregar, de acordo com o contexto de interação, os aspectos notacionais e gramaticais (PERNAMBUCO, 2019, p. 81).

Sabendo disso, o professor deve propiciar aos educandos situações de inserção em contextos significativos de produção de textos, onde eles possam refletir sobre os diferentes contextos de produção e as esferas discursivas que permeiam os textos, como também relacionando-os e adequando os seus aspectos formais, linguísticos e sociais à situação comunicativa. Diante desses objetivos para as práticas de leitura e produção de textos, Bunzen (2006, p. 158) diz que

[...] as práticas de leitura e de produção de textos em gêneros diversos que fazem parte do cotidiano dos alunos nos diversos espaços de socialização (famílias, igrejas, mídia, grupos de amigos, movimentos juvenis, associações comunitárias, trabalho, etc.) podem ser legitimadas na escola (e não excluídas).

Essa legitimação das práticas de linguagem a partir das práticas sociais demanda do professor uma atuação no ensino alicerçada no contexto cultural dos educandos, refletindo sobre a relação dos saberes sociais e do uso dos gêneros com o ensino e a aprendizagem.

O eixo da **Oralidade** é tomado pelo documento como um objeto autônomo de ensino, conforme o pensamento de Dolz e Schneuwly, explicitado no texto. Essa prática de linguagem se refere à reflexão sobre a modalidade falada da língua e os contextos de interação formais e informais que se materializam através das situações reais de uso oral da língua. O documento evidencia que “[...] o estudo das características e finalidade dos diferentes gêneros textuais orais e seus modos de realização será objeto central desse eixo” (PERNAMBUCO, 2019, p. 81-82). Nessas circunstâncias, o trabalho pedagógico dessa prática de linguagem deve ser pautado em

[...] (1) analisar os diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que tais contextos determinam; (2) compreender textos orais; (3) produzir textos orais pertencentes a gêneros orais diversos e (4) compreender os efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos e, especialmente, (4) estabelecer um ambiente favorável à manifestação dos pensamentos, dos sentimentos e das identidades, acolhendo as diferenças (PERNAMBUCO, 2019, p. 82).

Isto posto, as orientações para esse eixo norteiam o professor para um ensino que venha a desenvolver a percepção dos educandos sobre os diferentes contextos em que essa prática de linguagem se insere. Cavalcante e Melo (2007, p. 90) partilham dessa mesma perspectiva quando dizem que

[...] o aluno precisa ser orientado sobre os contextos sociais de uso dos gêneros requeridos bem como familiarizar-se com suas características textuais (composição e estilo, entre outras). O aluno necessita saber, por exemplo, que apresentar um seminário não é meramente ler em voz alta um texto previamente escrito. Também não é se colocar à frente da turma e “bater um papo” com os colegas sobre aquilo que pesquisou.

Inserir-se nessa prática de linguagem através de situações reais de uso da oralidade, em função da produção de textos pertencentes a contextos diversos, conduz o educando para uma apropriação efetiva dos gêneros em sua variedade, com vistas à construção de um âmbito democrático e participativo por meio da liberdade de expressão e superação dos preconceitos, como o próprio documento defende.

O eixo da **Análise Linguística/Semiótica**, de acordo com o Currículo, está vinculado ao uso-reflexão-uso da língua, intrinsecamente ligado às práticas de linguagem da leitura, da produção de textos e da oralidade. Sabendo que não há trabalho com análise linguística dissociado desses eixos, o documento orienta que

Esse eixo contempla a análise e reflexão sobre os textos orais, escritos e multissemióticos, envolvendo os conhecimentos sobre o sistema alfabético de escrita, a norma padrão, os aspectos discursivos, textuais, gramaticais, os modos de organização linguística (fonética, fonológica, conhecimentos grafônicos(sic), ortográficos e lexicais, morfossintática, semântica e pragmática), além dos elementos de outras semioses. Sempre no intuito da produção e compreensão de sentidos materializados nos mais diversos gêneros textuais (PERNAMBUCO, 2019, p. 82).

Em outras palavras, é orientado ao professor que promova momentos de análise e reflexão sobre os diversos aspectos dos textos orais e escritos, atentando para a produção e compreensão dessas especificidades através dos gêneros textuais. Por isso, sabendo que não há análise linguística sem articulação com as outras práticas de linguagem, os objetivos explanados, em função da produção de sentidos alicerçada nos diversos gêneros, encontram-se consonantes à percepção de Marcuschi (2005), quando o mesmo ressalta que o ensino fundamentado na perspectiva dos gêneros textuais caracteriza-se mais pelas suas funções na sociedade do que pelas suas características linguísticas e estruturais. Essa percepção não desconsidera os elementos internos dos gêneros, mas ressalta que elas tornam-se contextualizadas quando partem de situações reais de produção e circulação de textos.

O intuito desse eixo no documento é que os estudantes entendam esses recursos da língua e possam utilizá-los em práticas de leitura e produção de textos na medida em que compreendem as suas características formais e linguísticas. Percebe-se que a Análise Linguística/Semiótica traz muito à compreensão sobre a composição dos gêneros, as suas características específicas, ao mesmo tempo em que se articula com os demais, porém não fica clara a interdependência entre todos eles.

No texto e nos quadros não é mencionada e nem visualizada a articulação entre os eixos de ensino. O que há é cada prática de linguagem abordada isoladamente, com objetivos e

orientações específicas, sem que haja argumento que explicita a interdependência destas para uma exploração completa e efetiva dos gêneros textuais em sala de aula. O Currículo informa que “As práticas de linguagem estão intrinsecamente(sic) ligadas aos cinco campos de atuação: campo da vida cotidiana, campo de atuação na vida pública, campo jornalístico-midiático, campo das práticas de estudo e pesquisa e campo artístico-literário” (PERNAMBUCO, 2019, p. 96). Seguindo esse pensamento, não é evidenciada claramente essa inter-relação, somente é esclarecida uma ligação entre elas através dos campos de atuação, dizendo que estes podem transitar entre as práticas, assim como os gêneros textuais em sua maleabilidade e, por isso, para o documento, essa articulação entre as práticas se dá pela convergência de outros elementos. Geraldi (1997) salienta a importância da ligação entre os eixos para a efetivação de um ensino sistemático e contextualizado. Em suas palavras:

[...] o movimento entre produção e leitura é para nós um movimento que vem da produção para a leitura e desta retorna à produção (ao inverso do que costumam ser as práticas escolares tais como aquelas propostas pelos livros didáticos); [...] Criadas as condições para atividades interativas efetivas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos é no interior destas e a partir destas que a análise linguística se dá (GERALDI, 1997, p. 188-189).

Conforme o explanado, o autor salienta a relevância da ligação entre os eixos estruturantes e nos alerta sobre a necessidade de contextualização dessas práticas de linguagem na sala de aula e dialogicidade entre si através de uma interdependência entre cada eixo. No documento, a justificativa dessa associação entre as práticas de linguagem e os campos de atuação, não revela uma ligação efetiva entre os eixos estruturantes, apenas ressalta algo já condizente com o que espera-se dos campos e da abordagem dos gêneros nas orientações didáticas.

Na parte dos quadros, onde há toda a estruturação curricular do processo de ensino e aprendizagem, mais uma vez, não se mostra a articulação entre as práticas de linguagem. As mesmas se estruturam separadamente em consonância com objetos de conhecimento condizentes a essas práticas, não fazendo menção nenhuma à articulação com outro eixo de ensino.

Ainda se tratando dos quadros referentes ao “Organizador Curricular Língua Portuguesa”, no eixo da Leitura, da Produção de texto e da Oralidade, estão dispostas habilidades que levam em conta, em sua maioria, os aspectos sociais dos gêneros textuais e isso se torna um fato através da categorização dos objetos de conhecimento feita e apresentada na seção anterior, a qual revela que esse trabalho pedagógico tem como foco as “condições de

produção e circulação dos gêneros textuais”, a “leitura de gêneros textuais, considerando a situação comunicativa” e a “produção de gêneros orais e escritos, considerando a situação comunicativa”.

Nessas circunstâncias, quanto ao eixo da Leitura, é válido salientar que, além de trazer objetos de conhecimento referente às práticas sociais da língua, também traz algumas marcas superficiais nas habilidades correspondentes ao objeto de conhecimento “Apreciação estética/estilo”, que apontam para as características dos gêneros do campo de atuação artístico-literário, demonstrando que também se preocupa com os elementos linguísticos dos textos.

O eixo da Análise Linguística/Semiótica, por sua vez, traz marcas veementes que revelam as características dos gêneros, relacionando a leitura e a produção de textos aos seus aspectos formais e linguísticos. Isso indica que o foco maior dessa prática de linguagem adentra de maneira aprofundada nos aspectos composicionais dos gêneros, mas não é a única prática de linguagem a contemplar as especificidades dos textos, como já defendido.

4.4.2 O trabalho com a diversidade de gêneros textuais

O Currículo de Pernambuco demonstra preocupação com a diversidade textual e aponta que “[...] é imprescindível disponibilizar para os estudantes, ao longo da educação básica, o contato sistemático com uma variedade de gêneros” (PERNAMBUCO, 2019, p. 80). Nessa perspectiva, o documento indica que o trabalho com os gêneros em sua diversidade precisa se dar por meio dos eixos e, veementemente, por intermédio dos campos de atuação “[...] no intuito da produção e compreensão de sentidos materializados nos mais diversos gêneros textuais” (PERNAMBUCO, 2019, p. 82). Alicerçado na BNCC, o Currículo informa que o professor deve selecionar os gêneros a serem trabalhados de acordo com os campos de atuação, que são seis:

[...] campo da vida cotidiana, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública – considerando a importância deles para o uso da linguagem dentro e fora da escola, para o exercício da cidadania, para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico, para elaboração/consolidação de um projeto de vida e sociedade, para apreciação/fruição estética e simbólica da linguagem, para o exercício da empatia e do diálogo, entre outras dimensões formativas não menos importantes (PERNAMBUCO, 2019, p. 84).

É ressaltado pelo documento que a prática docente quanto à diversidade de gêneros deve ser orientada pelos cinco campos de atuação, pois eles evidenciam a importância das práticas cotidianas para o uso efetivo da língua e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Porém, dos seis campos que abrangem todo o nível de ensino, estão dispostos somente quatro campos de atuação para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foco de análise nesta pesquisa, que são o “campo da vida cotidiana”, “campo artístico-literário”, “campo das práticas de estudo e pesquisa” e o “campo da vida pública”.

O documento traz brevemente as características dos campos de atuação separados por duas etapas: Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental. Em se tratando dos campos de atuação dos Anos Iniciais, há o “campo da vida cotidiana” que representa a esfera familiar, escolar, cultural onde os textos circulam. O “campo artístico-literário” aborda a valorização dos saberes manifestados por meio das experiências estéticas, literárias e artísticas motivadas pelas práticas efetivas de leitura para formação do leitor-fruidor. O “campo das práticas de estudo e pesquisa” trata sobre o desenvolvimento e socialização de estudos, análise de dados, elaboração e divulgação de textos de cunho científico. Já o “campo da vida pública” se refere à participação dos estudantes nas práticas cidadãs, onde os indivíduos se inserem em momentos que os levam a refletir sobre o que acontece atualmente na sociedade em seu sentido amplo e na comunidade ao seu redor, como também as causas e consequências dos fenômenos sociais e como isso afeta a população (PERNAMBUCO, 2019).

Nos quadros onde estão os objetos de conhecimento e as habilidades, são sugeridos gêneros em todos os campos de atuação durante todos os anos iniciais, o que preconiza a diversidade textual em toda a etapa analisada. De acordo com Santos (2007, p. 18)

É preciso que os textos reais, fruto de situações reais de uso, passem a fazer parte do cotidiano escolar e não apenas os modelos escolares tradicionais baseados nos textos clássicos. Alega-se que não faz sentido ensinar formas textuais que não apresentam nenhuma função social e que só existem dentro dos muros da escola. Coloca-se, então, a necessidade de levar o aprendiz ao domínio dos diferentes textos tal qual eles aparecem nas práticas de referência. Isto porque, só a partir do domínio destes diferentes tipos textuais é que o aluno será capaz de responder satisfatoriamente às exigências comunicativas que enfrenta no dia-a-dia.

Seguindo essa linha de pensamento, o documento traz em várias passagens a importância de se levar vários gêneros para a sala de aula, sabendo que estes estão inseridos em diversas esferas discursivas. É ressaltado por ele que, assim como os campos de atuação, os gêneros textuais transitam de um campo para outro e, de fato, isso é visto nos quadros, o que possibilita muitas opções de atuação e ajuda o professor a não restringir sua prática a um campo por vez.

Ao mesmo tempo em que se preocupa com a variedade de gêneros, percebe-se que o Currículo sugere ao professor os gêneros a serem trabalhados, ou seja, dependendo dos

encaminhamentos didáticos, o professor escolhe quais gêneros trabalhar para se alcançar os objetivos traçados. Há muitas sugestões para se trabalhar com a diversidade textual, onde cada campo de atuação propõe e complementa o texto, nas respectivas habilidades, informando que há outros gêneros do campo jornalístico, do campo publicitário, do campo da vida cotidiana, e do campo da atuação cidadã que podem ser abordados. Nessa perspectiva de escolha, pelo professor, do gênero a ser trabalhado em sala de aula, Leal e Suassuna (2014, p. 18) comentam que

[...] o entendimento do currículo como um dispositivo de criação de identidade permitiria ao professor escolher e trabalhar conteúdos que objetivassem o desenvolvimento das potencialidades de conhecimento sobre a língua e seu uso, ao lado de uma formação mais ampla para o aprendizado global e o exercício da cidadania.

E, de fato, é isso que se percebe nas proposições e argumentos do Currículo em sua totalidade, pois nas habilidades a serem apresentadas mais à frente, ele recomenda alguns gêneros textuais e orienta o professor para a abordagem de outros, de acordo com o campo de atuação.

O trabalho com gêneros textuais no Currículo é evidenciado, também, desde a alfabetização⁵, sendo mencionado que a inserção da criança em situações de letramento depende, essencialmente, de práticas de alfabetização contextualizadas através dos diversos gêneros textuais. Em suas palavras, “[...] é fundamental que o processo de alfabetização aconteça tendo como ponto de partida os gêneros pertencentes aos campos de atuação da sua vida cotidiana e de práticas efetivas de linguagem” (PERNAMBUCO, 2019, p. 86-87). Esses gêneros permeiam a vida em sociedade e são parte integrante das práticas concretas de linguagem, estando essas práticas imersas nos campos artístico-literário, como também da vida cotidiana no ciclo da alfabetização. Conforme Mendonça (2007, p. 48)

É importante lembrar que o acesso aos usos sociais da escrita e da leitura, que se concretizam nos diversos gêneros textuais, ocorre mesmo com indivíduos analfabetos [...] Por isso, não é preciso esperar que a criança esteja alfabetizada para deixá-la entrar em contato com textos dos mais diversos gêneros. Este é, a propósito, o princípio básico da proposta de alfabetizar letrando: a apropriação do sistema de escrita e a inserção nas práticas de leitura e escrita se dariam de forma simultânea e complementar.

Por isso, são propostos gêneros adequados à alfabetização, como salienta o documento, “[...] que circulam no cotidiano das crianças, como bilhetes, cartas, diários, receitas culinárias, listas, playlists, dentre outros, precisam ser tratados como objeto de análise e de estudo,

⁵ É válido salientar que os gêneros permeiam o processo, mas a alfabetização não é o foco deste trabalho.

constantemente [...]” (PERNAMBUCO, 2019, p. 88). Estes gêneros se materializam em textos mais curtos, que exploram a consciência fonológica das palavras e a compreensão de outros aspectos para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética nos 1º e 2º anos.

Levando em conta que é preciso inserir os estudantes em práticas efetivas de letramento, o documento aponta a necessidade de gêneros adequados ao nível de escolaridade e às práticas cotidianas de uso da língua para que haja significação do que está sendo estudado. A esse respeito, Kleiman fala dos pontos positivos de se incluir no trabalho de sala de aula os textos do cotidiano:

De fato, eles têm valor pedagógico de destaque quando são utilizados como recursos pedagógicos para construir a auto-segurança do aluno quanto à sua capacidade de ler e escrever: listas, bilhetes, receitas, avisos, letreiros, “outdoors”, placas de rua, crachás, camisetas e *buttons* de transeuntes, enfim, a escrita ambiental em sua enorme variedade amplia significativamente o acervo de textos mais legíveis, devido à sua curta extensão e à complementação do sentido via imagens acessíveis e imediatamente compreensíveis. Outro aspecto que me parece relevante para a seleção curricular é a função do texto na vida social do aluno, convidando também a ampliação do conjunto de textos de modo a incluir gêneros próprios do cotidiano do aluno (KLEIMAN, 2007, p. 10).

Nesse caminho analítico, Kleiman (2007) e o Currículo de Pernambuco (2019) conversam e concordam quanto a essa abordagem da diversidade de gêneros das mais variadas esferas sociais dentro do contexto escolar. A conexão entre as práticas de linguagem e os campos de atuação no documento, com vistas à diversidade textual, conduz à percepção de que essa variedade acompanha a progressão do ensino dos gêneros, onde o professor não fica somente no campo de atuação da vida cotidiana, mas também pode trazer o campo artístico-literário com uma abordagem adequada ao ensino e, assim, sucessivamente. Em outras palavras: assim como os gêneros textuais perpassam todo o processo de escolarização, eles também acompanham a progressão do ensino, que se adequa ao nível de complexidade à medida que tem um olhar voltado à abordagem dos elementos sociais, formais e linguísticos dos gêneros, partindo da introdução, no ciclo da alfabetização, para o aprofundamento e consolidação desses conhecimentos nos demais anos.

4.4.3 Aspectos relativos aos gêneros textuais propostos como objetos de ensino e aprendizagem

O documento, de maneira geral, abrange efetivamente as três vertentes que se espera sobre as características dos gêneros textuais, sendo elas sociais, formais e linguísticas. Ele

explicita a finalidade dos gêneros, como também as práticas de linguagem interligadas aos campos de atuação, proporcionando a inserção efetiva em práticas reais de uso da língua através dos diversos gêneros, contemplando os aspectos sociais destes. As características sociais, formais e linguísticas dos gêneros são fundamentais para sua apropriação. Mendonça (2007), a respeito disso, diz que

Nesse sentido, o docente deve **articular sempre o conhecimento macro sobre o gênero** – função social, formas de circulação, interlocutores privilegiados, temas frequentes, organização geral da informação – **e o conhecimento micro** a respeito – estruturação dos períodos, escolha de palavras, expressões, etc. Dito de outro modo, o professor deve estar atento para o fato de que **essa organização micro dá sustentação para que o gênero cumpra sua função social; as escolhas lingüístico-discursivas** presentes num dado gênero não são aleatórias, mas ali estão para permitirem que um gênero funcione socialmente (MENDONÇA, 2007, p. 76-77, grifos nossos)

Em sua parte teórica, é perceptível que o Currículo centraliza a discussão nos aspectos sociais, no uso social da língua, na situação comunicativa, nos aspectos lingüístico-discursivos, mas as outras vertentes não são colocadas no mesmo patamar argumentativo. As práticas de linguagem também orientam mais para os aspectos sociais do que aos outros, precisando que o leitor se aprofunde para perceber algumas informações mescladas no texto sobre as demais características.

Em algumas práticas de linguagem, como na Análise Linguística/Semiótica, é orientado que o professor trabalhe aspectos lingüísticos e estilísticos dos gêneros textuais, referindo-se aos aspectos formais e linguísticos. Como se pode visualizar, no eixo da produção de textos, repetindo-se na oralidade, um de seus objetivos de ensino para os gêneros textuais ressalta que se deve “[...] (1) analisar os diferentes contextos e situações sociais nos quais os textos são produzidos e sobre as diferenças – em termos formais, estilísticos e linguísticos – que tais contextos determinam;” (PERNAMBUCO, 2019, p. 81). Dessa maneira, enquanto a Análise Linguística/Semiótica traz os aspectos lingüísticos e formais dos gêneros, a Produção de texto e a Oralidade trazem as três vertentes destes e a Leitura, por sua vez, traz uma essência nitidamente social quanto aos aspectos dos gêneros. Mas, mesmo assim, as práticas de linguagem revelam, de uma maneira geral, que devem ser trabalhados os aspectos sociais, formais e linguísticos.

Assim, é preconizado nos objetivos de ensino dos eixos que os estudantes analisem diferentes contextos e situações comunicativas de produção de textos, bem como reflitam, em termos formais, estilísticos e linguísticos, sobre esses fatores, empregando e compreendendo a

produção de sentido do uso dos aspectos notacionais e gramaticais, conforme o contexto de interação (PERNAMBUCO, 2019). Santos, Mendonça e Cavalcante (2007, p. 30) dizem que

Ao trazerem textos variados para a sala de aula, ultrapassando, portanto, o trabalho com frases soltas, muitos professores acreditam ter achado a solução para os desafios do letramento. Entretanto, apenas a presença da diversidade textual na sala de aula não é suficiente; é preciso trabalhar, de fato, com essa diversidade. Abordar efetivamente os gêneros textuais naquilo que têm de específico supõe conhecer o que os distingue uns do(sic) outros, isto é, as suas características.

As autoras falam que trabalhar com a diversidade textual na sala de aula não é apenas levar variados textos, mas de fato trabalhar com eles em suas totalidades. Para tanto, é preciso considerar não só os seus aspectos sociais, mas também formais e linguísticos para que haja uma articulação ampla e concreta entre as características dos gêneros e a sua abordagem no contexto escolar.

Através de uma visão que leva em conta o contexto interacionista e sociodiscursivo da língua, os anos iniciais do ensino do ensino fundamental têm como foco central a alfabetização das crianças aliada aos eixos estruturantes da análise linguística, leitura, produção de textos e oralidade e propõe que essa apropriação se dê por meio de situações significativas de uso da língua. E, como o Currículo bem coloca, é preciso trazer o caráter sistêmico da língua (conteúdos gramaticais e regras) para o seu funcionamento na sociedade. Em suas palavras,

[...] implica deslocar tal ensino, centrado em conteúdos gramaticais e de reconhecimento de signos e regras desvinculados das práticas de linguagem, e **realocá-lo no âmbito da compreensão do funcionamento da língua**, das suas variações, das atividades de construção de sentidos, da relação existente entre as modalidades (oral e escrito) e das práticas de linguagem. **Isso não sugere que seu caráter sistêmico deve ser ignorado, mas que esse caráter deve ser visto e estudado reflexivamente e a serviço dos usos e da produção de sentido** (PERNAMBUCO, 2019, p. 78, grifo nosso).

É possível perceber que o Currículo de Pernambuco enfatiza, com frequência, a perspectiva social da língua e a abordagem dos gêneros também segue uma perspectiva para a produção de sentidos a partir do estudo reflexivo destes. O documento evidencia que o foco específico da língua deve ser colocado em função de seu caráter social, proporcionando um estudo dos aspectos sociais dos gêneros, como também dos formais e linguísticos. Sobre isso, Marcuschi (2005, p. 21) salienta que os gêneros textuais funcionam mais pelas suas funções sociocomunicativas do que por suas especificidades linguísticas e formais, porém

[...] é bom salientar que embora os gêneros textuais não se caracterizem nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou lingüísticos, e sim por aspectos sócio-comunicativos e funcionais, isso não quer dizer que estejamos desprezando a forma. Pois é evidente, como se verá, que em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos serão as funções.

Nessas circunstâncias, propor um trabalho com os gêneros demanda uma articulação efetiva de todos esses aspectos e, para melhor organizar os dados encontrados, foram construídas categorias a partir dos quadros do Currículo de Pernambuco, evidenciando que há orientações claras que levam em conta os elementos formais, lingüísticos e sociais dos gêneros. Cada categoria ressalta a presença e a abordagem destes a partir das práticas de linguagem, campos de atuação, objetos de conhecimento e habilidades, se preocupando em orientar o professor sobre como trabalhar determinados gêneros e ajudar o estudante a desenvolver a ligação entre as suas características e as funções no meio social, nos contextos de letramento.

As categorias construídas foram divididas em três partes que têm como base os aspectos sociais, os aspectos formais e os aspectos lingüísticos dos gêneros. As três categorias sobre as **1) Condições de produção e circulação dos gêneros textuais; a 2) Leitura de gêneros textuais, considerando a situação comunicativa; e a 3) Produção de gêneros orais e escritos, considerando a situação comunicativa** se fundamentam na perspectiva social dos gêneros, trazendo objetos de conhecimento e habilidades que evidenciam as situações reais de uso da língua, considerando o contexto de produção, a identificação da função dos gêneros, como também relacionando a organização à produção na sala de aula e ao seu propósito social. Como se pode observar, as três categorias citadas organizam os aspectos sociais dos gêneros identificados nos objetos de conhecimento e habilidades.

Quadro 2: Objetos de conhecimento e habilidades do Currículo de Pernambuco conforme os aspectos sociais dos gêneros textuais

Categorização dos objetos de conhecimento	Objetos de conhecimento do Currículo de Pernambuco relacionados aos gêneros textuais	Exemplos de habilidades do Currículo de Pernambuco, correspondente ao objeto de conhecimento.
--------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Condições de produção e circulação dos gêneros textuais</p>	<p>Reconstrução das condições de produção e recepção de textos</p>	<p>(EF15LP01PE) Identificar a função social de textos que circulam no cotidiano, nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam e que os gêneros possuem funções sociais relacionadas aos campos de atuação nos quais circulam.</p>
<p>Leitura de gêneros textuais, considerando a situação comunicativa</p>	<p>Compreensão em leitura</p>	<p>(EF12LP04PE) Ler, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.</p>
<p>Produção de gêneros orais e escritos, considerando a situação comunicativa</p>	<p>Escrita autônoma</p>	<p>(EF04LP25PE) Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de dicionário, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa: os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular; o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto) e o tema/ assunto do texto. e o tema/assunto/finalidade do texto.</p>
	<p>Escrita autônoma e compartilhada</p>	<p>(EF01LP17PE) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.</p>

	Escrita compartilhada	(EF12LP12PE) Planejar e produzir em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto.
	Escrita colaborativa	(EF03LP20PE) Produzir cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais ou revistas), dentre outros gêneros do campo político-cidadão, com opiniões, críticas, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa: interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular; o suporte (qual é o portador do texto)e o tema/assunto do texto.
	Produção de textos	(EF03LP25PE) Planejar e produzir textos para apresentar resultados de observações e de pesquisas em fontes de informações, incluindo, quando pertinente, imagens, diagramas e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa: interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular; o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, forma e o tema/assunto do texto.
	Produção de texto oral	(EF12LP06PE) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente e/ou por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

	<p>Planejamento de texto oral Exposição oral</p>	<p>(EF01LP23PE) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, relato de experiência, seminário, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p>
	<p>Planejamento de texto</p>	<p>(EF15LP05PE) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa: (os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular; o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema) pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.</p>
	<p>Planejamento e produção de texto</p>	<p>(EF03LP22PE) Planejar e produzir, com a ajuda do professor e em colaboração com os colegas, telejornal para público infantil com algumas notícias e textos de campanhas, de interesse temático infantil, local e/ou regional, que possam ser repassados oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa: (interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular; o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, forma do texto a organização específica da fala nesses gêneros e o tema/assunto dos textos.</p>
	<p>Planejamento de texto / Progressão temática e paragrafação</p>	<p>(EF35LP09PE) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos, atentando para pertinência temática, progressão, segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.</p>

Fonte: Própria (2019)

As habilidades evidenciadas nessa parte revelam a presença dos gêneros textuais em suas orientações e trazem consigo as diversas maneiras de explorar as características sociais deles. É perceptível que as habilidades abordam muito a questão do “Planejar e produzir” textos com propósito social e, de maneira menos recorrente, o “Identificar” a função comunicativa do gênero, os interlocutores, o contexto de circulação e o ato de ler textos da vida cotidiana, vislumbrando a sua organização e esfera discursiva. Esses dados revelam a perspectiva curricular de se trazer o contexto sociocultural do educando para dentro dos muros da escola. A esse respeito, Bakhtin (1997) destaca a mediação que os gêneros textuais, por ele denominados de “enunciados concretos” ou “gêneros do discurso”, realizam ao permear pela sociedade como materialização do uso da língua e, portanto, intrínseca à vida humana.

A segunda parte do agrupamento traz os aspectos formais dos gêneros textuais através da categoria **4) Características formais dos gêneros textuais**. Essa categoria traz as marcas estruturais dos textos através do objeto de conhecimento “Forma de composição”. Como pode-se perceber na tabela abaixo, a frequência do documento em utilizar esse termo para se referir aos aspectos formais dos gêneros guia o leitor à percepção da identificação, comparação e produção de textos, ressaltando a sua aparência.

Quadro 3: Objetos de conhecimento e habilidades do Currículo de Pernambuco conforme os aspectos formais dos gêneros textuais

Categorização dos objetos de conhecimento	Objetos de conhecimento do Currículo de Pernambuco relacionados aos gêneros textuais	Exemplos de habilidades do Currículo de Pernambuco, correspondente ao objeto de conhecimento
Características formais dos gêneros textuais	Forma de composição do texto	(EF03LP16PE) Identificar e reproduzir, em textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem, digitais ou impressos), a formatação própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e a diagramação específica dos textos desses gêneros (lista de ingredientes ou materiais e instruções de execução – "modo de fazer").

	Forma de composição dos textos/Adequação do texto às normas de escrita	(EF02LP25PE) Identificar e reproduzir com ajuda do professor, em relatos de experimentos, entrevistas verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.
	Forma de composição dos textos Coesão e articuladores	(EF04LP23PE) Identificar e reproduzir, em verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica desse gênero (título do verbete, definição, detalhamento, curiosidades), considerando a situação comunicativa: (os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular; o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto) e o tema/assunto do texto, em atividade de leitura e escrita.
	Forma de composição de gêneros orais	(EF35LP10PE) Identificar, planejar e produzir gêneros textuais orais, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversação espontânea, seminários, aulas expositivas, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.).
	Formas de composição de narrativas	(EF35LP29PE) Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista, com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas.
	Formas de composição de textos poéticos	(EF35LP31PE) Identificar, em textos versificados, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas, através de leitura, oralização e análise dos referidos textos.

	Forma de composição de textos poéticos visuais	(EF04LP26PE) Observar, em poemas concretos, o formato, a distribuição e a diagramação das letras do texto na página e a direção da escrita, em atividade de leitura, reconhecendo o efeito de sentido.
	Forma de composição de textos dramáticos	(EF04LP27PE) Identificar, em textos dramáticos, marcadores das falas das personagens e de cena, em atividade de leitura e dramatização de textos.
	Leitura de imagens em narrativas visuais	(EF15LP14PE) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias, cores, proporção, profundidade, brilho, posição de personagem, expressões faciais, dentre outros recursos) destacando semelhanças e diferenças entre os gêneros.
	Apreciação estética/Estilo	(EF15LP17PE) Apreciar e comentar poemas visuais e concretos, compreendendo os efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.

Fonte: Própria (2019)

É possível perceber que os objetos de conhecimento e as habilidades se interligam e orientam, com veemência, o ensino dos gêneros em função de suas características formais, começando e se encerrando somente na composição dos textos. São evidenciadas características como a formatação do texto, a distribuição e a diagramação próprias dos gêneros em suas versões orais e escritas, as suas características linguístico-expressivas e composicionais, assim como os seus recursos gráficos para entender a sua estrutura e aprender a diferenciá-los quando comparados a outros gêneros textuais que tenham estrutura parecida.

Também é perceptível que os verbetes utilizados no início de algumas habilidades desse segundo agrupamento trazem um entendimento equivocado do que seja uma aprendizagem reflexiva. Nos termos “identificar e reproduzir” transparece um deslize argumentativo,

demonstrando uma ruptura com o trabalho reflexivo da Análise Linguística/Semiótica, que o documento propõe em sua parte teórica. Além disso, o uso de tais termos aponta que o documento percebe os aspectos formais dos gêneros, frutos dessa reflexão, como simplesmente uma reprodução da estrutura do gênero já pronto. Fazendo uma crítica à educação conteudista e bancária, Freire (1996) fala que a tarefa fundamental do professor para ultrapassar um ensino que visa depósito e reprodução

[...] é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim. Ele precisa de se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele, como aluno se estabeleça. É por isso, repito, que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor (FREIRE, 1996, p. 45).

Nesse ponto de vista, o educador salienta que o ensino não deve se resumir à transferência, memorização e, conseqüentemente, reprodução, mas deve objetivar o desenvolvimento integral do educando numa relação dialógica e reflexiva. Sendo assim, adentra-se ao terceiro agrupamento dos quadros do Currículo, onde há a presença dos aspectos linguísticos através da categoria **5) Características linguísticas dos gêneros**, identificadas nos objetos de conhecimento e habilidades. Nesse grupo, pode-se visualizar a tabela abaixo com as especificidades dos gêneros textuais e os seus elementos linguísticos.

Quadro 4: Objetos de conhecimento e habilidades do Currículo de Pernambuco conforme os aspectos linguísticos dos gêneros textuais

Categorização dos objetos de conhecimento	Objetos de conhecimento do Currículo de Pernambuco relacionados aos gêneros textuais	Exemplos de habilidades do Currículo de Pernambuco, correspondente ao objeto de conhecimento
Características linguísticas dos gêneros	Apreciação estética/Estilo	(EF12LP18PE) Apreciar e comentar poemas e outros textos versificados, observando rimas, jogos de palavras, recursos gráficos, sonoridade e aliteraões, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo, fruição e seus efeitos de sentido.

	<p>Leitura colaborativa e autônoma</p>	<p>(EF15LP16PE) Ler e/ou sinalizar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas, atentando para seus aspectos linguístico-estilísticos.</p>
	<p>Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica</p>	<p>(EF35LP22PE) Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação, marcas linguísticas e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto, e sua relevância para a construção de sentidos dos textos.</p>
	<p>Textos dramáticos</p>	<p>(EF35LP24PE) Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena e a relevância desses aspectos para a construção de sentido.</p>
	<p>Performances orais</p>	<p>(EF03LP27PE) Recitar cordel e cantar repentes e emboladas, preferencialmente locais e regionais, observando as rimas, obedecendo ao ritmo e à melodia, atentando para a construção de sentidos dos referidos gêneros.</p>

Fonte: Própria (2019)

Os aspectos linguísticos dos gêneros têm como foco o trabalho com as palavras, considerando as marcas linguísticas dos textos, as falas presentes nos diálogos, as rimas consoantes ao ritmo, as aliterações e jogos de palavras, observando seus aspectos linguístico-estilísticos em cada gênero textual, atentando para a construção de sentidos. O que é possível observar através dessas habilidades, é que o documento orienta o contato com textos,

observando suas marcas linguísticas. Ele não informa enfaticamente que o estudante tem que apreciar diferenciados gêneros, mas sim textos de cunho narrativo, oral, dramático, fantasioso, que despertem a imaginação e a criança possa brincar com as palavras presentes nesses textos, não informando ao professor a exploração de determinados gêneros para entender seus elementos linguísticos.

Sabendo disso, esses objetos de conhecimento e habilidades retirados da prática de Análise Linguística/Semiótica ressaltam que o trabalho desses elementos precisa ser com os textos, trazendo poucas menções aos gêneros e suas especificidades linguísticas. Focalizando no texto de uma maneira geral, essa prática de linguagem orienta para a abordagem da pontuação, morfologia, morfologia/sintaxe, morfossintaxe, discurso direto e indireto no texto e não na reflexão de cada um desses elementos desse nos gêneros. Como pode-se observar, a respectiva habilidade propõe que o estudante aprenda a

(EF35LP22PE) Perceber diálogos em **textos narrativos**, observando o efeito de sentido de **verbos de enunciação, marcas linguísticas e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto**, e sua relevância para a construção de sentidos dos textos. (PERNAMBUCO, 2019, p. 119, grifo nosso).

A habilidade acima referente ao objeto de conhecimento **Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica**, pontua que o estudante tenha contato com textos narrativos e observe os aspectos linguísticos desses textos, deixando de inteirar o leitor de um trabalho com análise linguística relacionada aos gêneros textuais, o que indica uma quebra de argumento, pois em sua parte teórica o Currículo evidencia que o conhecimento dos modos de organização linguística deve ser pautado “Sempre no intuito da produção e compreensão de sentidos materializados nos mais diversos gêneros textuais” (PERNAMBUCO, 2019, p. 82) e não é exatamente isso que as orientações didáticas, nesse aspecto, ressaltam. Mendonça (2007, p. 38) atenta para o fato de que

[...] para o sociointeracionismo, o ensino de língua não pode restringir-se à análise de formas linguísticas em si, como portadoras de significados invariáveis e pré-definidos. (...) É um pressuposto essencial do sociointeracionismo o fato de que os sentidos não existem por si sós; na verdade, os sentidos constroem-se na interação verbal e são, portanto, resultado das condições de produção dos discursos: quem diz o que, para quem, em que situação, através de que gênero textual, com que propósito comunicativo e com que escolhas lingüísticas e extralingüísticas.

Nesse sentido, ao trazer uma abordagem contextualizada desses objetos de conhecimento provenientes da prática de análise linguística/semiótica, é preciso partir dos

gêneros textuais e explorar os aspectos linguísticos dentro deles para entender as funcionalidades desses conhecimentos dentro dos textos que circulam socialmente.

Por fim, a categoria **6) Construção do Sistema de Escrita Alfabética a partir dos gêneros** não foi citada na discussão, pois, apesar de ter os gêneros em sua diversidade como “pano de fundo”, tem um maior enfoque na Apropriação do Sistema de Escrita. Os objetos de conhecimento categorizados, como já explanado, ressaltam a construção do Sistema de Escrita Alfabética através de orientações específicas para essa apropriação, deixando a exploração e compreensão dos seus aspectos sociais, formais e linguísticos para as outras categorias.

5 PALAVRAS FINAIS

A pesquisa em evidência proporcionou reflexões enriquecedoras sobre as concepções de currículo e ampliou nossos conhecimentos sobre a abordagem dos gêneros textuais em sala de aula. Entendemos que o currículo não é neutro, mas que perpassa todo o processo de ensino e aprendizagem e vai além dele numa perspectiva social, política e ideológica de acordo com as correntes educacionais que vigoram atualmente. A concepção de currículo no documento ressalta um viés sociocultural que vai além do prescrito e evidencia o vivido, que orienta o professor para tomar suas recomendações como base, mas que ele não se atenha somente a elas.

Percebemos que o ensino de Língua Portuguesa no país avançou bastante, mas ainda tem muito a caminhar diante dos desafios da nossa realidade política e educacional. Apesar de autores como Geraldi (2011), Soares (2009), Marcuschi (2008), que são referência sobre linguagem, letramento e gêneros textuais, terem começado seus estudos há tanto tempo sobre uma educação contextualizada e popular, que leva em conta o contexto sociocultural do educando, é visível que o ensino de Língua Portuguesa passou a ser desafiado, cabendo a nós, educadores, mostrarmos através da teoria e prática que é um caminho possível convergir a leitura de mundo e a leitura da palavra através dos gêneros textuais.

Diante das análises, concluímos que a presença e a abordagem dos gêneros textuais no Currículo de Pernambuco são visíveis no documento e trazem uma abordagem pragmática que parte de contextos reais de uso da língua para o ensino-aprendizagem. A presença dos gêneros no viés do letramento indica a preocupação do Currículo em orientar o uso de textos reais no contexto escolar e ir além numa perspectiva contextualizada com as práticas que ocorrem socialmente.

O objetivo da pesquisa foi alcançado, uma vez que os resultados apontam para uma concepção de gênero textual que está em consonância com o que dizem os autores. O Currículo de Pernambuco preocupa-se em levar a diversidade textual para a sala de aula e explorar com os alunos a apropriação das características sociais, formais e linguísticas dos gêneros de maneira que o letramento seja evidenciado.

Numa perspectiva analítica, o Currículo de Pernambuco falha quando evidencia em seus fundamentos teóricos as várias características dos gêneros, sem antes introduzir uma discussão teórica sobre o conceito de gênero textual. Os objetivos de ensino do componente curricular Língua Portuguesa quanto aos gêneros textuais não se encontram de maneira clara e objetiva como a análise sinalizou, necessitando de uma investigação minuciosa, para perceber que o Currículo objetiva que os alunos precisem ler e produzir textos, como também refletir sobre

eles em sua totalidade, partindo das práticas sociais. Sabendo disso, acreditamos que esses objetivos precisam estar mais claros para os profissionais da educação que são o público-alvo do documento.

No quadro das orientações didáticas, a esperada articulação entre as práticas de linguagem da Leitura, Produção de textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica não é contemplada para que, de fato, essa apropriação das características seja efetiva no ensino e aprendizagem. Outros pontos que precisam ser destacados é o uso recorrente da expressão “identificar e reproduzir” quanto à forma e estrutura de alguns gêneros textuais que se encontra em algumas habilidades no documento. Isso indica um sério equívoco já que a perspectiva dos gêneros não é reproduzir, mas produzir e refletir sobre seus usos na sociedade. O termo “memorização” e alguns erros ortográficos no texto do Currículo, ressaltam que este necessita de revisões minuciosas, não apenas pela ortografia, mas pelas lacunas conceituais percebidas com as leituras.

Nos questionando sobre como os documentos curriculares têm auxiliado o professor na tarefa de promover a apropriação dos diversos gêneros textuais e de suas práticas de uso por parte dos alunos desde os anos iniciais, respondemos a questão da pesquisa concluindo que os documentos têm, sim, orientado práticas e embasado concepções que norteiam a ação do professor e, justamente por isso, estes documentos curriculares são tão importantes e devem ter um cuidado e responsabilidade teórico-metodológica enorme com o ensino-aprendizagem.

Diante dessa pesquisa, concluímos que o Currículo de Pernambuco auxilia na apropriação dos diversos gêneros, mas o docente deve ter uma postura de professor-pesquisador e investigar crítica e reflexivamente em suas leituras o documento, não o tendo como princípio de sua prática, mas como um dos meios que orientam os caminhos didáticos de suas aulas. Também sinalizamos que, para ir além do documento, é preciso que toda a gestão da educação no Estado, dos municípios pernambucanos, como também os cursos de formação de professores inicial e continuada, estejam preparados para as potencialidades e limites dos documentos curriculares, preparando os professores para serem pesquisadores de sua própria prática como transformação do âmbito escolar e das concepções que o acompanham.

Indo além da pesquisa, ao enxergar o seu impacto curricular e conceitual, salientamos que ela não se encerra com esta monografia, mas pretende avançar num sentido democrático e acadêmico em função dos interesses socioculturais e científicos para uma abordagem efetiva dos gêneros discursivos na vida escolar dos educandos. As possibilidades que esta monografia abre às futuras pesquisas podem se dar através da investigação das concepções dos professores

sobre o currículo em língua portuguesa; do planejamento para o trabalho com gêneros textuais na sala de aula; e da pesquisa por meio de observações da prática de professores.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Gabriela Souto. A língua portuguesa e o nascimento do vernáculo brasileiro. **Analecta**, v. 11, n. 2, p. 103-112, 2010. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/analecta/article/view/2720>. Acesso em: 30 ago. 2019.
- AULA MAGNA de Paulo Freire em Goioerê. Autor Desconhecido. Universidade Estadual de Maringá: Goioerê. Obra de Paulo Freire, 1992. Palestra em vídeo (56 min). Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/3230>. Acesso em: 12 nov. 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior).
- BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo; SOUZA, Ivane Pedrosa de. Sala de aula: avançando nas concepções de leitura. In: BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo; SOUZA, Ivane Pedrosa de (org.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 11-22.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4295794/mod_resource/content/1/BARDIN%2C%20L.%20%281977%29.%20Análise%20de%20conteúdo.%20Lisboa_%20edições%2C%2070%2C%20225..pdf. Acesso em: 18 maio 2019.
- BOBBITT, John Franklin. **The Curriculum**. Tradução portuguesa e introdução de João Menelau Paraskeva. Lisboa: Didáctica Editora, 2004.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2007.
- BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 139-160.
- CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; MELO, Cristina Teixeira Vieira de. Gêneros orais na escola. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 89-102.
- CAVALCANTI, Joane Veloso Pina; SILVA, Marcela Thaís Monteiro da; SUASSUNA, Lívia. Como os professores definem o que ensinar? Um estudo sobre a construção/prática de currículos de Língua Portuguesa. In: LEAL, Telma Ferraz; SUASSUNA, Lívia. **Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: reflexões sobre o currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. p. 8-22. (Coleção Língua Portuguesa na Escola).
- DE PIETRI, Émerson. Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de língua portuguesa. **Currículo sem fronteiras**. v.7, n.1, p. 263-283, 2007. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/pietri.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2019.

DE PIETRI, Émerson. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Revista brasileira de educação**, v. 15, n. 43, p. 70-83, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a05v15n43.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2019.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 35-60.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 41-70.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 61-78.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 81-108.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia da pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda Vailati; MULLER, Ana Lúcia. Mas o que é mesmo “gramática”? *In*: FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda Vailati; MULLER, Ana Lúcia. **Mas o que é mesmo “gramática”?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 11-33. Disponível em: <https://linguistica1uff.files.wordpress.com/2018/08/franchi-mas-o-que-ecc81-mesmo-gramacc81tica.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 39-47.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009. Disponível: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

GUIMARÃES, Eduardo. A língua portuguesa no Brasil. **Revista Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 24-28, 2005. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a15v57n2.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2019.

KLEIMAN, Angela Bustos. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196>. Acesso em: 13 dez. 2019.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. É possível ensinar a produzir textos! Os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita. *In*: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 45-63.

LEAL, Telma Ferraz; SUASSUNA, Livia. **Ensino da Língua Portuguesa na educação básica**: reflexões sobre o currículo. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005. p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino de língua. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 146-225.

MARIANI, Bethania. Políticas de Colonização Lingüística. **Revista do Programa de Pós-graduação em Letras**, Santa Maria, n. 27, p. 73-82, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/download/11900/7322>. Acesso em: 30 ago. 2019.

MENDONÇA, Márcia. Gêneros: por onde anda o letramento?. *In*: SANTOS, Carmi Ferraz. **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 37-56.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 7-31. Disponível em: http://www.aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/178644/mod_resource/content/1/13.%20Currículo%20e%20Cultura%20e%20Sociedade.pdf. Acesso em: 27 abr. 2019.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco**: ensino fundamental. Área de Linguagens. Recife: A Secretaria, 2019. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/19487/Linguagens.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2019.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).

READING THE WORLD. TORRES, Carlos Alberto; FREIRE, Paulo. Access Network. Obra de Paulo Freire, 1990. Entrevista em vídeo (35 min). Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/3298>. Acesso em: 17 nov. 2019.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 7-16.

SANTOS, Carmi Ferraz. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros. *In*: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra (org.) **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-26.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero?. SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra (org.). **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 27-41.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda Becker. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-177.