

REFLEXÕES SOBRE DOCUMENTOS CURRICULARES BRASILEIROS ACERCA DO TRABALHO COM GÊNEROS DISCURSIVOS

REFLECTIONS ON BRAZILIAN CURRICULUM DOCUMENTS ON DISCOURSE GENDER

Telma Ferraz Leal

*Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
tfleal@terra.com.br*

Joselmo Santos de Santana

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Resumo

Esta pesquisa objetivou investigar a influência da abordagem bakhtiniana sobre propostas curriculares brasileiras, por meio de análise de conteúdo de 26 documentos elaborados na primeira década deste século. Foi constatado que há menção ao trabalho com diversidade textual em 25 documentos, sendo a palavra gênero citada em 96% dos documentos. Predominam, nos textos, orientações de que é necessário contemplar aspectos sociodiscursivos (96,15% dos documentos). Os aspectos composicionais (73,15%) e os relativos ao uso de recursos linguísticos (69,23%) são menos frequentes. Concluiu-se que há grande influência da abordagem bakhtiniana nos documentos, embora em muitos deles os pressupostos básicos dessa perspectiva teórica sejam explicitados de modo incipiente.

Palavras-chave: Currículo. Língua Portuguesa. Documentos curriculares. Gêneros discursivos, alfabetização.

Abstract

This study aimed to investigate the influence of Bakhtin's approach to Brazilian curricular proposals on the basis of the content analysis of 26 documents produced in the first decade of this century. It was found that 25 documents mention the work with textual diversity and 96% of them quoted the word "genre". Also, 96.15% of the documents emphasise the need to address sociodiscursive aspects of the texts. The compositional aspects (73.15%) and the use of linguistic resources (69.23%) are less frequent. It was concluded that there is great influence of Bakhtin's approach in the documents. However, in many of them the basic assumptions of this theoretical perspective are underdeveloped.

Keywords: Curriculum. Portuguese Language. Curriculum proposals. Discursive genres, literacy.

As concepções bakhtinianas sobre linguagem influenciam, hoje, diferentes pesquisadores e educadores. Também exercem influências sobre os profissionais envolvidos na elaboração de documentos curriculares, tal como foi indicado em pesquisa anterior, em que buscamos entender quais referenciais teóricos foram mobilizados na elaboração de propostas curriculares produzidas no início deste século. Dentre os conceitos tratados por esse autor – Bakhtin, o que aparece com maior incidência é o de gênero discursivo. No entanto, foi observado que não há uniformidade nos modos como tal conceito é mobilizado. Dessa forma, buscamos, neste artigo, tentar entender quais tipos de orientações apareceram nas propostas curriculares acerca do trabalho com gêneros em sala de aula.

Esse tipo de estudo justifica-se não apenas pela grande presença de referências a esse autor e ao conceito de gênero nos documentos curriculares e em outros materiais de formação de professores, mas também porque nos eventos científicos têm sido recorrentes os debates acerca do que é ensinar com base na abordagem dos gêneros. Dentre outros conflitos, destaca-se o debate acerca da necessidade, ou não, de promover, na Educação Básica, reflexões sobre as características do gênero. Há, ainda, algumas concepções presentes, sobretudo, em grupos de professores de que o trabalho com gêneros é efetivado na medida em que é garantida a diversidade textual em sala de aula. Há, portanto, diferentes posicionamentos e pressupostos a serem aprofundados quando se trata de entender as tendências atuais sobre o ensino da língua materna.

Para melhor discutirmos tais questões, buscamos fazer uma síntese de alguns princípios presentes na obra de Bakhtin sobre linguagem e sobre o conceito de gênero discursivo, para entendermos as implicações sobre o ensino da língua materna. Após essa primeira parte, serão expostas informações sobre a metodologia da pesquisa e, por fim, reflexões sobre o que foi identificado nas propostas curriculares investigadas.

Gênero discursivo segundo Bakhtin

O conceito de gênero na abordagem de Bakhtin (2000) assume certa centralidade, sobretudo, na discussão sobre linguagem. Para esse autor:

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. (BAKHTIN, 2000, p. 282).

Segundo Bakhtin (2000), no processo de interação são produzidos enunciados que são individuais, concretos e refletem as condições específicas em que são produzidos. No entanto, tais enunciados, apesar de serem únicos, guardam semelhanças com outros enunciados elaborados em situações similares, seja quanto à finalidade da comunicação, seja quanto ao espaço social onde ocorrem, seja quanto aos tipos de interlocutores ou mesmo suportes textuais onde circulam. Desse modo, eles se configuram segundo os parâmetros da esfera de utilização em que são formulados, e, assim, assumem relativa estabilidade. Bakhtin (2000, p. 279), em relação a tal questão, afirma que

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional.

Três dimensões, portanto, são reincidentemente referenciadas pelo autor: conteúdo dizível por meio dos gêneros, forma composicional e estilo. As três dimensões seriam articuladas em função dos parâmetros da interação: finalidades; tipos de destinatários, englobando tanto as características gerais dos grupos dos quais participam quanto os papéis desempenhados no momento da interação; espaços sociais onde ocorrem as interações; suportes textuais onde os textos circulam, dentre outros.

Bakhtin (2000) salienta o quanto as três dimensões citadas são inter-relacionadas:

O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro, etc.). O estilo entra como elemento na unidade de gênero de um enunciado. (BAKHTIN, 2000, p. 284)

Para Bakhtin (2000), o gênero instrumentaliza os interlocutores da comunicação no processo de produção e compreensão dos enunciados, pois o interlocutor adota para com o discurso produzido pelo seu parceiro da comunicação uma atitude responsiva ativa, ou seja, ao ouvir ou ler, responde ao que é produzido, mas “esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor” (p. 290). Para que seja possível, já nas primeiras palavras, ser iniciado o processo de resposta,

é necessário que haja um trabalho de antecipações de sentido e tais antecipações só são possíveis na medida em que há na memória registro de outras situações similares em que enunciados semelhantes tenham sido produzidos.

A ideia de resposta, no entanto, para Bakhtin (2000), não é algo que necessariamente se concretiza em enunciados verbais, pois, para ele

a compreensão responsiva ativa do que foi ouvido (por exemplo, no caso de uma ordem dada) pode realizar-se diretamente como um ato (a execução da ordem compreendida e acatada), pode permanecer, por certo lapso de tempo, compreensão responsiva muda (certos gêneros do discurso fundamentam-se apenas nesse tipo de compreensão, como, por exemplo, os gêneros líricos), mas neste caso trata-se, poderíamos dizer, de uma compreensão responsiva de ação retardada: cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte (BAKHTIN, 2000, p. 291).

Desse modo, o princípio da dialogicidade ultrapassa o mero diálogo entre parceiros imediatos, porque

O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores – emanantes dele mesmo ou do outro – aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados. (p. 291).

Podemos afirmar, portanto, que, ao produzir um texto, mobilizamos na memória conhecimentos relativos ao que fazem outras pessoas ao interagirem em situações semelhantes à que está sendo vivenciada, pois

O enunciado está repleto de ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma dada esfera da comunicação verbal. Ele deve ser considerado como uma resposta a enunciados anteriores: refuta-os, confirma-os, baseia-se neles, completa-os. (p. 317)

Desse modo, o enunciado é, ao mesmo tempo, individual e fruto de construções sociais. Para melhor explicar esse conceito, três parâmetros são acionados por Bakhtin (2000): a alternância dos locutores; o acabamento; a expressividade.

Quanto à alternância dos locutores, é dito que

Todo enunciado (...) comporta um começo e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão). O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. (p. 294)

Vê-se, portanto, que o início e o fim de um enunciado podem depender da disposição do sujeito para participar da interação ou de seus propósitos, mas depende também do tempo disponível, no caso dos enunciados orais, ou do espaço, no caso dos enunciados escritos, assim como dos papéis desempenhados pelos que estão participando da interação (as relações de poder que determinam quem escreve e quem lê, quem fala mais e quem fala menos, o quanto pode ser escrito ou não), assim como dos suportes e práticas culturais em que tais enunciados são gerados (os espaços disponíveis nos jornais ou na televisão, por exemplo). Há, portanto, características dos gêneros adotados que restringem o tempo ou o espaço de produção do enunciado, definindo as condições de alternância dos locutores.

Para passar de um enunciado ao outro, no entanto, o sujeito busca finalizar o que tem a dizer, ou seja, busca provocar um efeito de acabamento, promovendo a sensação de que seu enunciado tem unidade de sentido, que, para Bakhtin ocorre em função de três fatores indissociavelmente ligados no todo orgânico do enunciado: o tratamento exaustivo do objeto do sentido; o intuito, o querer dizer do locutor; as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento.

Quanto ao tratamento exaustivo, pode-se dizer que o conteúdo sobre o qual se produz um enunciado

é inesgotável, porém, quando se torna tema de um enunciado (...) recebe um acabamento relativo, em condições determinadas, em função de uma dada abordagem do problema, do material, dos objetivos por atingir, ou seja, desde o início ele estará dentro dos limites de um intuito definido pelo autor. (p. 300)

No entanto,

O querer dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera de comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto de sentido), conjunto constituído dos parceiros, etc. (p. 301)

Além de destacar como parâmetros para conceituar enunciado, a alternância dos locutores e o acabamento, Bakhtin (2000) também se refere à ideia de expressividade. Nesse caso, ele se refere à relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado. Para ele, todo enunciado tem expressividade, pois há uma relação emotivo-valorativa do locutor com o objeto. Tal relação, mais uma vez, não é uma propriedade apenas da existência individual, ela é construída na cultura e determina o leque de gêneros a serem escolhidos para participação em uma dada situação de interlocução.

Como pode ser verificado nos postulados defendidos por Bakhtin (2000), há um pressuposto geral de que a interação ocorre por meio de enunciados construídos com base nos gêneros do discurso disponíveis em dado momento histórico:

Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos que recriá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase que impossível. (p. 302)

As ideias de Bakhtin sobre a língua e sobre gêneros têm sido, como foi dito anteriormente, mobilizadas por muitos autores, em variados tipos de escritos acadêmicos e textos de orientação aos professores. Cristóvão e Machado (2009), ao tratarem do conceito de gênero, discutem o postulado de gênero como instrumento cultural, travando diálogo com Schneuwly (1994):

O autor nos relembra que, no quadro da epistemologia marxista, que é assumida pelo grupo de Genebra, a atividade humana é concebida como sendo constituída por três polos, envolvendo um **sujeito** que age sobre **objetos ou situações**, utilizando-se de objetos específicos, sócio-historicamente elaborados, que se constituem como **ferramentas** para o agir. (p. 127)

No esteio do pensamento marxista, as autoras assumem que

Essas ferramentas determinariam o comportamento do indivíduo, guiando, aperfeiçoando e diferenciando sua percepção da situação em que se encontra e dos objetos sobre os quais atua. (p. 127)

Os gêneros seriam, então, ferramentas para o agir, instrumentos culturais que estariam disponíveis para uso em diferentes situações de interação, para a produção e a compreensão de enunciados. Desse modo, a escola teria o papel de promover a apropriação desses instrumentos.

No entanto, os modos de didatização desses objetos de aprendizagem não estão dados neles mesmos, sendo necessário construir uma teoria pedagógica que dê sustentação a tal proposta. Entender quais são as interpretações relativas às implicações da perspectiva dos gêneros é importante por propiciar uma sistematização do que já foi feito e explicitação das principais tensões presentes hoje entre educadores. Nesta pesquisa, tentamos entender quais foram as interpretações dos que se dedicaram a elaborar documentos oficiais neste início de século acerca dos pressupostos acima elencados.

Metodologia do estudo

Com base na análise de conteúdo de Bardin (2007), foram analisadas 12 propostas curriculares de capitais e 14 de estados brasileiros, totalizando 26 documentos, que foram elaborados na primeira década deste século.

Quadro 1 – Documentos analisados

Região	Documentos municipais	Documentos estaduais
Norte	Rio Branco (2004)	Amazonas (s/d, após 2002), Rondônia (s/d, iniciado em 2008)
Nordeste	Natal (2008), Recife (2004), Teresina (2008)	Maranhão (2000), Pernambuco (2009), Alagoas (2010), Sergipe (2011)
Centro-oeste	Campo Grande (2008), Cuiabá (2000)	Goiás (2009), Mato Grosso (2011)
Sudeste	Belo Horizonte (2010), Rio de Janeiro (2010), São Paulo (2007), Vitória (2006)	Minas Gerais (2004), Rio de Janeiro (2010), São Paulo (2008), Espírito Santo (2009)
Sul	Florianópolis (2010), Curitiba (2006)	Santa Catarina (2005), Paraná (2010)

Fonte: Elaboração própria

Inicialmente, foi realizada a leitura das propostas curriculares, com vistas a identificar as características comuns presentes nos documentos e, assim, formular algumas categorias de análise (pré-análise). Em seguida, foram elaborados quadros para registro das ocorrências referentes às categorias elencadas (exploração do material), havendo, neste momento, inserção de novas categorias e alteração de categorias construídas anteriormente. Por fim, a partir dos quadros preenchidos, foi realizado o tratamento dos resultados.

Análise dos documentos curriculares: quais orientações são dadas aos professores?

Como foi anunciado anteriormente, o debate acerca do que é trabalhar na perspectiva dos gêneros contempla questões diversificadas, que giram em torno de algumas perguntas: Do que estamos falando quando afirmamos que trabalhamos na perspectiva dos gêneros? Diversificar os gêneros nas atividades

de leitura e escrita já caracterizaria um trabalho nessa perspectiva? Realizar atividades com diversificação e delimitação de propósitos e destinatários dos textos seria o pressuposto central? É legítimo o ensino que contempla teorização sobre os gêneros ou isso caracterizaria um ensino meramente descritivo? É necessário realizar atividades de reflexão sobre as características dos gêneros? É possível / necessário realizar atividades de reflexão sobre os gêneros de modo articulado às ações de leitura e produção de textos?

Uma primeira constatação feita foi que há menção ao trabalho com diversidade textual em 25 documentos, sendo a palavra gênero citada em 96% dos documentos analisados, confirmando uma tendência apontada em análises de documentos do final do século XX, que afirmou que a “maioria das propostas estão sintonizadas com algumas tendências ditas contemporâneas” (Marinho, 2007, p. 87).

Apesar de haver alta incidência de referências à noção de gênero, não há uniformidade no modo de tratar tal conceito. Nas práticas de professores, por exemplo, é comum encontrar experiências que enfatizam a teorização sobre as características dos gêneros e práticas que não conduzem a reflexões sobre esses instrumentos culturais. Uma terceira via é a do trabalho em que são realizadas reflexões sobre as características dos gêneros de modo articulado ao trabalho de leitura e produção de textos.

Há, desse modo, três tendências centrais. Uma que considera que é importante realizar atividades de reflexão sobre as características dos gêneros e uma que considera que tais reflexões não são importantes e conduzem a um ensino prescritivo e descritivo. Em relação às que realizam reflexões sobre as características dos gêneros, há as que conduzem atividades desarticuladas das ações de leitura e produção de textos e há as que articulam tais dimensões do ensino.

Autores como Dolz e Gagnon (2010, p. 509) argumentam que uma das vantagens de trabalhar com gêneros repousa na existência da diversidade de práticas textuais, o que permite adotar uma abordagem comparativa dos gêneros. Desse modo, defendem a importância de favorecer atividades de reflexão sobre os gêneros.

Cristóvão e Machado (2009, p. 134) também fazem referência às atividades reflexivas, ao sistematizarem as características de sequências didáticas em uma perspectiva sociointeracionista:

Os diferentes componentes que entrariam na atividade de linguagem relacionada ao gênero em estudo seriam trabalhadas isoladamente, por meio de atividades diversas, desenvolvendo-se uma metalinguagem sobre esses componentes e abordando-se o gênero em seus diferentes aspectos (estrutura, unidades linguísticas particulares, elementos do conteúdo etc.).

Lima (2010) defende tal dimensão do ensino e argumenta que “considerar a diversidade não significa escolher, como objeto de estudo, todos os gêneros, nem ensiná-los todos de uma vez, como também tornar o ensino dos gêneros como prescrição a ser seguida” (p. 42). Concluindo o argumento, a autora aponta a necessidade de uma seleção do que será trabalhado nos gêneros. A autora argumenta que, dentro da diversidade de gêneros, há a necessidade de se escolher que aspecto(s) será(ao) trabalhado(s) em sala de aula.

Em consonância com esses autores, a proposta do estado do Amazonas também explicita a ideia de que é preciso focar em algumas características do gênero:

Atividades com diversos tipos de texto (narrativas, anúncios, publicitários, contos de fadas, de assombração, mitos, lendas, fábulas, músicas), observando as características de cada um, sua importância para a vida social, a linguagem utilizada, a quem se destina. (AMAZONAS, NI, p. 48)

A proposta catarinense também sinaliza para a concepção de que é necessário realizar um trabalho reflexivo e não apenas de uso, quando dispõe que é preciso possibilitar ao aluno a “observação e manipulação de variados textos, pertencentes a diversos gêneros presentes em diferentes suportes, orientando a exploração desse material” (SANTA CATARINA, 2005, p. 25).

Resta, no entanto, outro dilema: É válido um trabalho de teorização sobre características dos gêneros em situações em que não se esteja realizando atividades de leitura e produção de textos? Há propostas com ênfase em um ensino mais descritivo das propriedades dos gêneros?

Em relação a tais perguntas, foi possível verificar que 57,69% dos documentos faziam referência pelo menos uma vez a orientações relativas à reflexão sobre características do gênero de um modo geral, sem vincular tais orientações às atividades de leitura e produção de textos e 96,15% dos documentos em pelo menos um trecho indicavam que seria importante refletir sobre as características dos gêneros em atividades de leitura e produção de textos. Na realidade, todos os documentos que em algum trecho fizeram referência à necessidade de refletir sobre as características dos gêneros, sem explicitar que isso deveria ocorrer em alguma atividade de leitura ou produção de textos, em outros trechos realizaram tais articulações.

Fica claro, portanto, que prevalece, embora em alguns documentos de maneira muito incipiente, o pressuposto de que é necessário realizar reflexões sobre os gêneros, mas a ênfase é que isso aconteça de modo articulado ao ensino de leitura e produção de textos.

Foram variados os exemplos dados nos documentos sobre características que podem ser objeto de reflexão no trabalho com os gêneros. São abordadas questões como a reflexão sobre a inserção da saudação inicial da carta,

o caráter chamativo da manchete, o uso de verbos no imperativo nos manuais de instrução, dentre outras caracterizações possíveis. São contempladas, portanto, características quanto à forma composicional e quanto ao uso de recursos linguísticos típicos dos gêneros em estudo. Abaixo vemos trechos de como esse tema aparece nos documentos.

Identifica elementos presentes em notícias: manchete, legenda, crédito (quem fez a foto) e lide (o que, quem, onde, como, quando, por que). (TERESINA. 2008, p. 172)

Atender a mobilidade de texto solicitado na proposta de produção, considerando o leitor e a finalidade do texto e as características do gênero jornalístico (notícia). (GOIÁS. 2009, p. 248)

O trabalho didático que oportuniza a apropriação do funcionamento da língua materna é pautado na escolha e na abordagem de determinados gêneros textuais para cada ciclo de aprendizagem, de acordo com diferentes níveis de complexidade e de possibilidades manifestos em cada um dos gêneros, para que os estudantes apreendam características específicas e percebam as funções e intencionalidades das diferentes formas expressivas e temas focados. (CURITIBA, 2006, p. 208)

Os fragmentos acima mostram que estava presente, em alguns documentos, a ideia de que refletir sobre os gêneros é algo relevante no ensino da língua. Como foi dito anteriormente, o estudo mostrou que foram mais recorrentes as orientações de que as reflexões fossem realizadas de modo articulado às ações de leitura e produção de textos, como pode ser observado abaixo.

Na prática de leitura dos textos é importante que o professor alfabetizador saiba e explique às crianças que os elementos constitutivos (estrutura) dos gêneros textuais são aqueles que dão sentido e forma ao texto, como, por exemplo, no gênero carta, os elementos constitutivos são: local e data, saudação ao destinatário, corpo do texto, expressão de despedida e assinatura do remetente. (CAMPO GRANDE. 2008, p. 122)

Um saber importante que integra a capacidade de ler com compreensão diz respeito a prestar atenção nos componentes formais do texto: a) sua estrutura composicional, isto é, sua organização em partes; b) os recursos linguísticos que emprega (por exemplo: se usa o discurso direto ou discurso indireto; se usa muitos diminutivos; em que tempo estão os verbos que utiliza; se usa gíria, ou uma linguagem coloquial, ou linguagem muito culta; se tem mais frases curtas ou mais frases longas) (MINAS GERAIS, 2004. caderno 2, p.47)

Há, portanto, o alerta de que o ensino deve contemplar os usos, mas também os conhecimentos sobre os gêneros. Resta, então, a questão relativa à relevância de realização de tais reflexões.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 65-69), a esse respeito, discutem sobre gêneros na escola, mostrando que a escolha de um gênero decorre de decisões didáticas. Eles argumentam que, no intento de ensinar os alunos, a escola sempre trabalhou com gêneros, “pois toda forma de comunicação – portanto, também aquela centrada na aprendizagem – cristaliza-se em formas de linguagem específicas”. Mais adiante os autores salientam que nesse intento é importante levar em conta que

Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo, apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor reproduzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Isso implica transformação, pelo menos parcial, do gênero para que esses objetivos sejam atingidos e atingíveis com o máximo de eficácia: simplificação do gênero, ênfase em certas dimensões etc. (p. 69)

Há na passagem acima o comentário acerca da necessidade de transformar os gêneros. Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que na escola os gêneros além de já serem gêneros a comunicar passam a ser “gêneros a aprender”. Nesse sentido, para os autores, os gêneros constituem o instrumento de mediação de toda estratégia didática e material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade.

A partir do exposto acima, considera-se relevante incluir, nas estratégias didáticas, situações de reflexão sobre características dos gêneros. Para autores como Dolz e Schneuwly (2004), delimitar quais características enfatizar em cada momento da escolaridade é uma das tarefas do professor, pois ele teria que, ao iniciar qualquer programa de ensino, definir os modelos didáticos dos gêneros, com o objetivo de explicitar o conhecimento implícito do gênero. Para tanto, os autores elencam três princípios inseparáveis a serem considerados na elaboração de modelos didáticos:

- Princípio da *legitimidade* (referência aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas);
- Princípio de *pertinência* (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem);
- Princípio de *solidarização* (tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados). (p.70)

Os autores apresentam duas grandes características desse modelo didático: (1) o modelo representa uma síntese, com objetivo prático, que orienta as

intervenções dos professores; (2) o modelo evidencia as dimensões ensináveis a partir das quais as sequências didáticas podem ser concebidas.

Em Bakhtin (2006; 1997), como já foi exposto anteriormente, três dimensões nos parecem fundantes/definidores do gênero e seria importante considerá-las para a definição dos modelos didáticos de gêneros: dimensão sociointerativa, incluindo os conteúdos dizíveis por meio dos gêneros e, conseqüentemente, as esferas de interlocução; a forma composicional e o estilo.

Para Brait (2010),

As esferas dão conta da realidade plural da atividade humana ao mesmo tempo em que se assentam sobre o terreno comum da linguagem verbal humana. Essa diversidade é condicionadora do modo de apreensão e transmissão do discurso alheio, bem como da caracterização dos enunciados e de seus gêneros. (p. 147)

Vê-se que compreender também os elementos da esfera de circulação de um enunciado/gênero pode contribuir para a interpretação dos textos que circulam na sociedade.

A segunda dimensão determinante do gênero é sua forma composicional. Se por um lado os gêneros têm um caráter plástico, eles são mutáveis; por outro, há de se considerar que eles também têm, uns mais outros menos, certa estabilidade. Nas palavras de Dolz e Schneuwly (2004), os gêneros são caracterizados por terem um plano comunicacional. Essa reflexão faz perceber que a manchete de jornal tem uma estrutura, que a receita, o editorial, a entrevista possuem aspectos que lhes são estruturantes.

Ao tratar da dimensão do estilo, dentro do modelo didático, não se abordaria apenas o estilo individual, mas o estilo socialmente construído. Para Bakhtin (2006), os estratos mais profundos da estrutura dos enunciados são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está sujeito o locutor. O autor é, sem descartar a possibilidade de inovação, o representante autorizado de um grupo, de um lugar social. Por isso, a partir do estilo empregado em uma propaganda, por exemplo, pode-se identificar o lugar de onde o autor está falando. Para melhor discutir os tipos de orientações presentes nos documentos curriculares, as categorias foram agrupadas em três blocos, que refletem as dimensões acima expostas: (1) Aspectos sociointerativos; (2) forma composicional; (3) aspectos linguísticos, que dizem respeito ao estilo.

Esses três tipos de características foram contemplados no conjunto dos documentos, embora nem todos os documentos tenham contemplado as três dimensões do gênero, como pode ser observado na Tabela 1.

Tabela 1 – Dimensões do gênero contempladas nos documentos curriculares

Categoria	Secretarias Municipais	Secretarias Estaduais	Frequência Total	%
É preciso promover reflexão sobre os gêneros discursivos quanto a aspectos sociointerativos.	11	14	25	96,15
É preciso promover reflexão sobre os gêneros discursivos quanto a aspectos composicionais.	09	08	17	65,38
É preciso promover reflexão sobre os gêneros discursivos quanto a aspectos linguístico-gramaticais.	04	04	08	30,76

Fonte: Elaboração própria

No tocante aos aspectos sociointerativos vê-se que grande percentual de documentos contemplaram a categoria elencada, contudo, há documentos que abordam a questão de maneira bastante genérica, como as propostas de Natal, Campo Grande, Vitória, Sergipe, Pernambuco, Maranhão, Alagoas, Rondônia, Goiás, Espírito Santo, Santa Catarina e Rio de Janeiro – estado e município, e outros, que trazem orientações de forma mais detalhada, como Rio Branco, Recife, Teresina, Belo Horizonte, Curitiba, Florianópolis, Amazonas, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraná e São Paulo – estado e município. Tal detalhamento, no entanto, nem sempre implica aprofundamento das reflexões, pois algumas vezes se constituem apenas em listagem de objetivos didáticos, como ocorre com o documento de Recife.

Os aspectos sociodiscursivos foram contemplados em quase todos os documentos. Essa categoria abarca desde as orientações relativas à necessidade de refletir sobre as finalidades do texto, considerando seu contexto de circulação, até os tipos de interlocutores envolvidos nas situações de interação e suportes e espaços de circulação dos textos. Os exemplos a seguir ilustram bem tais tipos de recomendações:

Revisar a produção de textos para a sua publicação e divulgação, observando principalmente as questões de coesão e coerência, ortografia e pontuação, uso apropriado do gênero textual segundo contexto sócio-comunicativo. (NATAL, 2010, p. 48)

Produzir textos de diversos gêneros, considerando suas especificidades e contextos sociais de uso. (RECIFE, 2004, p. 28)

Reconhecer a função social de determinados textos. (RIO DE JANEIRO – estado, 2010, p. 61)

Cada gênero textual, por sua finalidade e características recorrentes, impõe modos de leitura mais apropriados. Por outro lado, no momento de escrevê-los é necessário considerar as marcas linguísticas que os caracterizam para adequá-los à situação socioverbal. E, para aprender isso, uma forma produtiva é o convívio com muitos e variados textos, em atividades de *uso* (falar, ouvir, ler, escrever) e de *reflexão*, tanto sobre seus aspectos discursivos (situação sociointerativa em que foi produzido) quanto textuais (sua estrutura e marcas linguísticas recorrentes no gênero). (PARANÁ, 2010, p. 139)

Essas orientações indicam que é preciso trabalhar com as características sociointerativas dos gêneros. Como já afirmou Dolz e Schneuwly (2004), dentre as capacidades requeridas aos sujeitos nas atividades de linguagem, está a de adaptar-se às características do contexto e do referente. No ensino, abordar tal aspecto é trabalhar com o que há de social no gênero, o modo de evocar o destinatário, o papel assumido pelo autor, a situação que gerou a escrita do texto tendo em vista que não há texto sem contexto. Nascimento e Rosa (2006), estudando as dimensões ensináveis dos gêneros a partir de cartas do leitor, chegam à conclusão que sobre tais características dos gêneros é possível definir os objetivos e elaborar modos de intervenção para que os alunos superem suas capacidades de leitura e produção.

A segunda orientação elencada na pesquisa diz respeito aos aspectos composicionais dos gêneros. Tal aspecto engloba a distribuição gráfico-espacial do texto no suporte, o tipo textual predominante e os que aparecem articulados a ele (narração, descrição, argumentação...), os componentes textuais mais comuns ao gênero. Abaixo pode ser verificado como essa questão aparece nos documentos investigados.

Cada gênero possui seus elementos constitutivos, por exemplo, na carta, os elementos constitutivos são a data, a saudação (para quem se escreve), a ideia que se quer passar, o assunto, o texto em si; a despedida e o remetente (quem escreve). (CAMPO GRANDE, 2008, p. 114) No desdobramento das questões relativas à tipologia textual, encontra-se a definição do esquema próprio dos textos narrativos, que incluem, com algumas variações, cenário, tempo, espaço, personagens intervenientes (principais e secundários), conflito gerador, desfecho. O reconhecimento destes elementos é fundamental para o entendimento global da narrativa. (1EF, 2EF, EM). (PERNAMBUCO, 2009, p. 71)

Nos extratos acima se pode perceber que a forma composicional aparece, geralmente, por meio de exemplificação de gêneros específicos. O referencial curricular de Campo Grande toma como exemplo as características composicionais da carta. Para o documento de Pernambuco, as características composicionais de textos, pertencentes ao agrupamento das narrativas, contribuem para a interpretação do texto.

O terceiro aspecto geral investigado nos documentos curriculares foi relativo às orientações para o trabalho com os aspectos linguístico-gramaticais, que muitas vezes têm relação com o estilo dos gêneros. Sobre essa temática, a Proposta Curricular da rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, referindo-se ao desenvolvimento da leitura e da escrita, afirma:

é necessário desenvolver um trabalho em que o contexto de produção e as características que definem os gêneros e tipologias textuais sejam enfocados, com o objetivo de possibilitar a compreensão e a produção

dos textos e, sobretudo, possibilitar que os conteúdos tradicionais do ensino de Língua Portuguesa (como gramática, ortografia, pontuação etc.) sejam trabalhados em função das práticas de compreensão e produção de textos orais e escritos e de reflexão sobre a língua e a linguagem. Um trabalho que considere tais conteúdos como algo que deve ser efetivamente ensinado e aprendido e não como conhecimentos estanques e fragmentados. (BELO HORIZONTE, 2010, p. 19)

De forma mais contundente, a proposta curricular de Florianópolis argumenta:

Se o gênero discursivo é o objeto de ensino nessa abordagem, o texto é a unidade de trabalho. No jogo da interlocução, ele concretiza um lugar social, uma esfera de atividade discursiva, um conjunto de recursos linguísticos e estilísticos utilizados por seu produtor em direção a interlocutores, reais ou imaginados, e em circunstâncias específicas. Por isso, em sua análise devem estar integradas as várias dimensões de que ele é manifestação: de onde se fala (lugar social numa esfera de atividade), com quem se fala (lugar social – reação, interpretação, resposta), como se fala e com que objetivos; e que recursos linguísticos são utilizados nessas condições de produção (gramática, notações, jogos de linguagem). É só nesse nível que faz sentido explorar a gramática. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 57)

Não se trata, pois, de tomar o texto como pretexto para o estudo da gramática, uma vez que o trabalho com gênero enfoca o texto em seu funcionamento, em seu contexto de produção/leitura e evidencia as significações geradas mais do que as propriedades formais que lhe dão suporte (Rojo e Cordeiro, 2004). Abaixo apresentamos os tipos de orientações que cada documento contemplou:

Quadro 2 – Dimensões dos gêneros contemplados nos documentos

ESTADOS	É preciso promover reflexão sobre os gêneros discursivos quanto a aspectos sociodiscursivos	É preciso promover reflexão sobre os gêneros discursivos quanto a aspectos composicionais	É preciso promover reflexão sobre os gêneros discursivos quanto a aspectos linguístico-gramaticais.
Santa Catarina	X		
Paraná	X		X
Rio de Janeiro	X	X	
Minas Gerais	X	X	
São Paulo	X	X	X
Espírito Santo	X		X
Goiás	X	X	
Mato Grosso	X		X
Maranhão	X		
Pernambuco	X	X	
Alagoas	X	X	
Sergipe	X		
Amazonas	X	X	
Rondônia	X	X	

MUNICÍPIOS	É preciso promover reflexão sobre os gêneros discursivos quanto a aspectos sociodiscursivos	É preciso promover reflexão sobre os gêneros discursivos quanto a aspectos composicionais	É preciso promover reflexão sobre os gêneros discursivos quanto a aspectos linguístico-gramaticais.
Florianópolis	X	X	X
Curitiba	X	X	
Belo Horizonte	X	X	X
Rio de Janeiro	X	X	
São Paulo	X	X	
Vitória	X	X	
Campo Grande	X	X	
Cuiabá			
Teresina	X	X	X
Recife	X		
Natal	X		X
Rio Branco	X	X	

Fonte: Elaboração própria

Como pode ser verificado no Quadro 2, quatro documentos (15,4%) trazem indicações que contemplam as três dimensões. A principal dificuldade indiciada pelos dados é a de articular o trabalho de análise linguística às demais dimensões do gênero, sobretudo considerando-se os aspectos sociodiscursivos. Provavelmente tal fenômeno seja decorrência da forte influência da tradição do ensino de gramática que desvinculava os elementos linguísticos das situações de uso.

Em relação ao trabalho voltado para o desenvolvimento das capacidades de leitura e produção de textos, mesmo sem referências aos elementos linguísticos, houve vinculação com o trabalho na perspectiva dos gêneros textuais, principalmente quanto aos aspectos sociointerativos. Nesta dimensão foram encontradas diferentes tipos de orientações, como pode ser observado na Tabela 2.

Tabela 2 – Recomendações dos documentos sobre aspectos sociointerativos contemplados nos documentos em situações de leitura e produção de texto

Categoria	Secretarias Municipais	Secretarias Estaduais	Frequência Total	%
É preciso promover reflexões sobre o contexto de produção do texto lido	09	07	16	61,53
É preciso promover reflexões sobre o suporte textual do texto lido	09	06	15	57,69
É preciso promover reflexões sobre os destinatários prováveis dos textos lidos	06	06	12	46,15
É preciso promover reflexões sobre as intenções dos autores do texto lido.	07	04	11	42,30
É preciso promover reflexões sobre a situação que gerou a escrita do texto	06	07	13	50,00
É preciso promover reflexões sobre o suporte textual onde o texto será escrito	03	06	09	34,61
É preciso promover reflexões sobre os destinatários prováveis dos textos	10	11	21	80,76
É preciso promover reflexões sobre os papéis assumidos na autoria dos textos	06	04	10	38,46

Fonte: Elaboração própria

Os dados evidenciam que é defendido nos documentos curriculares que, além de ter o que escrever, é preciso que os alunos saibam para que, para quem, de que forma e por quais meios escrever. De igual modo ao lerem é importante identificarem o que está escrito, para que, de que forma, por quais meios. Tais orientações estão em consonância com o que autores que tratam da didatização da língua vêm defendendo.

Rosa (2011), por exemplo, investigando o conhecimento sobre o gênero notícia verbalizado por alunos e sua relação com produção de tal gênero, aponta a necessidade de explicitar para o aprendiz, para quem ele está escrevendo, sobre o que e para que está escrevendo, que papel ele assumirá ao escrever, onde circulará seu texto, em qual suporte circulará e em qual gênero deverá ser organizado. O conhecimento desses parâmetros impõe restrições aos textos e determina escolhas, as quais devem ser respeitadas para que os textos dos alunos atendam aos propósitos interlocutivos.

Para ilustrar tal tipo de preocupação pode-se citar a Orientação Curricular de Mato Grosso, que afirma que o processo de desenvolvimento da capacidade discursiva do estudante

torna-se mais fácil e viável, uma vez que os textos são lidos e escritos, considerando-se determinadas condições de produção (interlocutores, intenção, **contexto**), que, por sua vez, requerem a utilização de recursos gramaticais / linguísticos / discursivos adequados. O efeito de sentido pretendido depende da articulação entre esses recursos. (MATO GROSSO, 2011, p. 29)

Na ocasião de leitura o aluno pode ser levado a refletir sobre o contexto e como ele influenciou a escrita dos textos. Na ocasião de escrita, o aluno pode ser estimulado a refletir que ações discursivas são requeridas pelo contexto imediato, tendo em vista que, como salientado por Bakhtin (2006), qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais de enunciação, pela situação social mais imediata. O autor vem argumentar como o contexto influencia a formulação do enunciado.

Os dados expostos na Tabela 2, além de sinalizarem, como exposto no parágrafo anterior, que os documentos defendem que é preciso considerar os aspectos sociointerativos tanto no trabalho com leitura quanto produção de textos, também mostra que tais orientações aparecem com ênfases diferenciadas nesses dois eixos.

A categoria “reflexão sobre o contexto de produção do texto lido”, por exemplo, aparece em 61,53% dos documentos, enquanto a “reflexão sobre a situação que gerou a escrita do texto” apareceu em 50% das propostas curriculares.

Quanto à reflexão sobre o suporte textual, em 57,69% dos documentos há orientações que indicam a importância de realizar discussão sobre o suporte

onde o texto lido foi socializado em sua origem, enquanto as reflexões sobre o suporte onde o texto a ser escrito irá circular aparece em apenas 34,61% das propostas curriculares.

Tal discussão poderia favorecer bastante a construção das representações sobre a situação de interação que motivou a escrita do texto. Esse debate é importante porque as estratégias discursivas dos autores têm relação direta com o contexto de circulação dos textos.

O estudo de Rosa (2011) acerca do aspecto acima citado aponta que 90% dos alunos que foram sujeitos de sua pesquisa explicitam de forma clara o conhecimento acerca dos suportes onde o gênero notícia circula. Talvez por ser um gênero de fácil acesso por parte dos estudantes esse conhecimento é comumente verbalizado. Ainda assim, como aponta a autora, são necessárias sucessivas redescrições representacionais para que tal conhecimento se torne consciente e plenamente verbalizado, sobretudo por que as variações na estrutura da linguagem da notícia são também influenciadas pelo suporte.

Abaixo vemos exemplos de como os documentos apresentam essa orientação nos dois eixos de ensino citados:

Quando se começa a leitura sabendo quem escreveu o texto, quando escreveu, com que objetivos e funções, para circular em que suporte e atingir que público, já se definem as linhas que vão orientar e facilitar o trabalho de interpretação e compreensão do texto. (MINAS GERAIS, 2004, caderno 2, p. 47)

Aprender a escrever implica a aprendizagem de diversos procedimentos comuns aos escritores: é preciso escolher um gênero, dependendo dos objetivos do escritor e do contexto, pensar no que escrever e como escrever para que as ideias fiquem claras e bem encadeadas, escolhendo palavras que embelezem ou tornem mais objetivo o discurso, por exemplo. É preciso escrever considerando quem lerá o texto, em que locais esse texto circulará, em que portador ou suporte será publicado, a linguagem adequada e aquilo que se sabe sobre as convenções ortográficas e a pontuação. (SÃO PAULO, 2008, p. 97)

A terceira questão que se coloca diz respeito à reflexão sobre o destinatário. No ensino da leitura, 46,15% das propostas curriculares aconselham que os docentes reflitam sobre qual seria o destinatário pretendido do texto e as marcas deixadas pelos autores que possibilitam tal interpretação. Já nas discussões sobre produção de textos, 80,76% salientam tal aspecto, falando sobre a necessidade de pensar nos leitores dos textos para definir as estratégias discursivas. Comparando leitura e produção de texto, fica evidente que a indicação de reflexões sobre os interlocutores que devem interagir por meio dos textos foi mais recorrente no eixo de produção de texto que no de leitura. Os exemplos abaixo ilustram os modos como essas recomendações aparecem:

O Ensino de Língua Portuguesa que propomos tem como Objetivos colaborar para que o aluno: Organize e estruture textos escritos, coerentes, coesos, adequados aos seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados. (RIO BRANCO, 2004, p. 25) Ler é também um ato social entre leitor e autor, os quais interagem a partir de objetivos e necessidades socialmente determinados. Ao produzir um texto, quem escreve tem em mente determinado leitor e escreve baseado nas pressuposições que faz desse interlocutor; este, por sua vez, reage ao texto baseado na imagem que faz do autor. Portanto, autor e leitor, com maior ou menor consciência, ficam inseridos num universo cultural e ideológico. (PARANÁ, 2010, p. 142)

Refletindo acerca do destinatário no enunciado Bakhtin (1997), afirma:

Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado. (p. 322)

Para o autor esse fator determina, entre outras coisas, a escolha do gênero, a escolha dos procedimentos composicionais e dos recursos linguísticos. Consideramos a partir do exposto que o destinatário é um dos principais elementos a ser considerado na escolha e estruturação de um texto, o que torna importante a reflexão acerca desse aspecto no ensino-aprendizagem de língua portuguesa a partir dos gêneros textuais.

A quarta questão abordada trata da reflexão sobre a pressuposta intencionalidade do autor do texto e do papel assumido pelo autor no ato da escrita.

A intencionalidade do autor é ressaltada em apenas 42,30% dos documentos, como no trecho abaixo:

Ler implica também perceber o que está explicitado, subentendido ou omitido em um texto e ainda processos de análise e de síntese, que levam à compreensão da intenção do autor e ao estabelecimento de relações entre diferentes formas expressivas e de visão de mundo. (CURITIBA, 2006, p. 208)

Para Bakhtin (1997), dois fatores determinam o texto: seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto. Aprender a possível intenção do autor implica buscar as pistas que evidenciem os efeitos de sentido buscados por ele.

A reflexão sobre o papel desempenhado pelo autor no momento da escrita, o que significaria tomar consciência sobre os tipos de relações estabelecidos entre a pessoa que escreve e a que lê o texto, aparece em apenas 38,46% dos documentos curriculares. Tal questão, sem dúvidas, exige um aprofundamento

maior acerca dos princípios fundamentais das perspectivas mais enunciativas, pois implica ir além dos aspectos mais observáveis das interações. Pressupõe apreender as relações de poder, as relações afetivas e os diferentes modos como os interlocutores se relacionam nas diferentes esferas sociais de interação. O passo inicial é definir/perceber/informar-se acerca de quem é esse locutor, de qual o lugar ele fala, que efeitos deseja causar no leitor. Para Rodrigues e Leal (2010),

Falar em texto sob tal perspectiva implica considerar a existência de um autor, que tem um posicionamento específico em relação a um determinado tema, e de um interlocutor (o leitor, em se tratando de textos escritos), que, agindo de maneira ativa no processo de construção dos sentidos, também se posicionará valorativamente frente à referida temática. (p.118)

Ainda segundo as autoras, para a formação de sujeitos conscientes de sua posição na sociedade, capazes de agir socialmente e intervir nas práticas sociais, é fundamental ajudá-los a reconhecer os posicionamentos ideológicos nos textos com os quais interagem. Nesse ponto as autoras tocam em um ponto fundamental e fazem pensar que na sala de aula os professores precisam problematizar por que e por quais meios o autor construiu o escrito estudado. Os trechos abaixo ilustram tal categoria:

Outro ponto relevante que o aluno necessita compreender é que **o autor assume diferentes papéis: o de quem planeja, o de quem escreve e o de quem lê para revisar e corrigir as falhas detectadas**. Na reescrita, as intervenções de colegas e/ou professor serão significativas no sentido de contribuírem apontando falhas e/ou sugerindo formas mais adequadas **para contemplar aquilo que o autor pretendia dizer**. (PARANÁ, 2010, p. 147)

Assim, para se produzir um texto em sala de aula é preciso que: Se tenha o que dizer; Se tenha uma razão para dizer; Se tenha para quem dizer; **O autor se constitua no sujeito que diz**; Se escolham as estratégias para dizer. (AMAZONAS, sd, p. 40; 43)

Adequar suportes e gêneros, considerando os papéis e **posições assumidos** pelos enunciadores ou leitores em contextos específicos de enunciação. (RONDÔNIA, sd, p. 24)

Nas atividades de escrita, é importante desenvolver com os alunos uma reflexão sobre o que é escrever e sobre as especificidades dessa modalidade de linguagem, com o objetivo de levar os alunos a compreender os aspectos inerentes ao processo de produção escrita: Para quem estou escrevendo? O que eu quero escrever? Como eu posso escrever? Quem vai ler o que eu estou escrevendo? Onde ele está? Será que ele vai entender o meu texto? Para que estou escrevendo? (BELO HORIZONTE, 2010, p. 11)

Conclusão

Na busca de entender como os documentos curriculares brasileiros abordam o tratamento dado ao trabalho com gêneros textuais no ensino da língua materna, essa pesquisa foi realizada. As evidências mostraram que, em sua maioria, os currículos deste início de século fazem referência à importância de um ensino de língua portuguesa pautado na noção de gênero discursivo, com influência da proposta genebriana desenvolvida a partir da filosofia da linguagem na perspectiva bakhtiniana. Apenas um documento analisado não faz referência ao conceito de gênero, pois foi construído sob outros parâmetros teóricos.

Apesar da grande incidência de referência ao conceito de gênero, há diferenças quanto ao modo de abordar tal conceito. Há alguns documentos que apenas margeiam os pressupostos teóricos defendidos pela perspectiva sociointeracionista. Esses documentos, embora apresentem algumas recomendações mais gerais acerca da necessidade de articular o ensino da língua materna às práticas de ensino, não aprofundam em questões mais sutis, tais como as que dizem respeito às reflexões sobre os tipos de relações vivenciadas pelos interlocutores por meio dos textos produzidos.

Diferentemente, os currículos mais consistentes quanto à adoção da proposta de ensino por meio dos gêneros se dispuseram a apresentar os motivos para adoção da proposta dos gêneros e a partir disso abordaram os meios para o ensino de leitura e produção de texto dentro dessa perspectiva.

Conclui-se, portanto, que há uma influência marcante das abordagens sociointeracionistas sobre as orientações didáticas presentes nos documentos, embora os pressupostos teóricos não sejam assumidos de modo mais aprofundado em alguns documentos, sobretudo em relação aos parâmetros que exigem maior distanciamento das práticas tradicionalmente consolidadas. Não são inseridas recomendações acerca de como a análise linguística articula-se aos aspectos sociodiscursivos e composicionais dos gêneros. As reflexões sobre as práticas de linguagem e os tipos de relações estabelecidos por meio dos diferentes gêneros também não foram recorrentes, sendo necessário, portanto, um trabalho formativo mais aprofundado sobre o tema.

Referências

ALAGOAS, Secretaria de Estado da Educação. *Referencial curricular da Educação Básica para as escolas públicas de Alagoas*. Secretaria de Estado da Educação. Projeto de Cooperação Técnica MEC-PNUD-SEE/AL. Alagoas, 2010. 93p.

AMAZONAS, Secretaria de Estado da Educação do. *Proposta curricular do ensino fundamental do 1º ao 3º ano do I ciclo*. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC. Amazonas, s/d. 79p.

- AMAZONAS, Secretaria de Estado da Educação do. *Proposta curricular do ensino fundamental do 4º e 5º ano do II ciclo*. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC. Amazonas. s/d. 84p.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. [tradução a partir do francês por Maria Ermantina Gilvão; revisão da tradução: Marina Appenzeller]. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 230 p.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. 193 p.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA. 2007. 223 p.
- BELO HORIZONTE, Secretaria Municipal de Educação. *Proposições Curriculares Ensino Fundamental Língua Portuguesa Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte*. Secretaria Municipal de Educação. Belo Horizonte, 2010, 71 p.
- CAMPO GRANDE, Secretaria Municipal de Educação de. *Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino: 1º e 2º ano do Ensino Fundamental*. Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Campo Grande, 2008. 328 p.
- MACHADO, Anna Raquel; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia L. (orgs.). *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. 184 p.
- CUIABÁ, Secretaria Municipal de Educação de. *Escola de Sará: Cuiabá nos ciclos de formação – na política educacional do presente, a garantia do futuro*. Elaboração Diretoria de Endino e Pesquisa. Cuiabá: SME, 2000. 217 p.
- CURITIBA, Secretaria Municipal de Educação de. *Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba*. Secretaria Municipal de Educação. Curitiba. 2006. 311 p.
- DOLZ, Joaquin; GAGNON, Roxane. El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*. trad. Verónica Sánchez. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Ginebra – Suiza, Vol. 38, nº 2, p. 497-527, marzo, 2010.
- ESPÍRITO SANTO, Secretaria de Estado da Educação. *Currículo básico da escola estadual: ensino fundamental – anos iniciais*. Secretaria da Educação. Espírito Santo, 2009. 130 p.
- FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Fundamental. *Proposta Curricular / Prefeitura Municipal de Florianópolis*. – Florianópolis, 2008. 217 p.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 276 p.
- GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação. *Reorientação curricular do 1º ao 9º ano – Matrizes Curriculares – Currículo em debate*. Secretaria de Estado da Educação. Goiás, 2009. 324 p.
- LIMA, Leila B. A. *Orientações sobre o ensino dos gêneros discursivos na Base Curricular Comum de Pernambuco e no livro didático de língua portuguesa: encontros e desencontros*, 2010. 324 p. **Dissertação de Mestrado em Educação**. Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife.
- MARANHÃO, Gerência de Desenvolvimento Humano. *Proposta Curricular – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia – Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série*. São Luiz, 2000. 183 p.
- MARINHO, Marildes. Currículos da escola brasileira: elementos para uma análise discursiva. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho. Minho, 20(1), p. 163-189, 2007.
- MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. *Orientações curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso*. Secretaria de Estado de Educação – Superintendência de Educação Básica – Área de Linguagens. Mato Grosso, 2011. 117 p.

- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização*. Secretaria de Estado da Educação. Ceale/FaE/UFMG. Minas Gerais, 2004. 221 p.
- MORAIS, Artur G. de; FERREIRA, Andréa T. B. Avaliação do texto escrito: uma questão de concepção de ensino e aprendizagem In: BRANDÃO, Ana C. P. LEAL, T. F. *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. 1. ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 154 p.
- NASCIMENTO, Elvira L.; ROSA, Camila B. Gêneros Textuais da Mídia Impressa: Em Busca das Dimensões Ensináveis. In: ANAIS VI Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul – CELSUL. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC Florianópolis, 6 p. 2006.
- NATAL, Secretaria Municipal de Educação. *Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Língua Portuguesa – Ciências Naturais – Matemática – História e Geografia*. Secretaria Municipal de Educação. Natal – RN, 2008. 174 p.
- PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais*. Secretaria de Estado da Educação, Curitiba 2010. 102 p.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. *Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco: língua portuguesa*. Secretaria de Educação. – Recife: SE. 2008. 110 p.
- RECIFE, Secretaria de Educação. *Proposta Pedagógica da rede Municipal de Ensino de Recife – Construindo Competências*. Ed. Universitária/UFPE. Recife, 2004. 131 p.
- RIO BRANCO, Secretaria de Educação. *Proposta Curricular de 1ª a 4ª série*. Secretaria de Educação. Rio Branco, 2004. 285 p.
- RIO DE JANEIRO, Secretaria Municipal de Educação do. *Orientações curriculares: áreas específicas – língua portuguesa*. Secretaria Municipal de Educação – Subsecretaria de Ensino – Coordenadora de Educação. Rio de Janeiro. 2010. 70 p.
- RIO DE JANEIRO, Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental – anos iniciais*. Secretaria de Estado da Educação – Coordenação de Ensino Fundamental. Rio de Janeiro, 2010. 183 p.
- ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís S. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modos de fazer. In. SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. 239 p.
- RONDÔNIA, Secretaria do Estado da Educação. *Referencial curricular de Rondônia*. Porto Velho, s/d. 86 p.
- SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. *Proposta curricular de Santa Catarina: estudos temáticos*. Florianópolis: IOESC, 2005. 192 p.
- SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I*. Secretaria Municipal de Educação – Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo: SME / DOT, 2007. 212 p.
- SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação. *Orientações curriculares do Estado de São Paulo: língua portuguesa e matemática – ciclo I*. Secretaria da Educação. São Paulo: FDE, 2008. 36 p.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. 239 p.
- SERGIPE, Secretaria Estadual de Educação de. *Referencial curricular: rede estadual de ensino de Sergipe*. Secretaria Estadual de Educação – SEED. Sergipe. 2011. 132 p.
- TERESINA, Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Diretrizes Curriculares do Município de Teresina*. Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC. Teresina, 2008. 349 p.
- VITÓRIA, Secretaria Municipal de Ensino de. *Diretrizes curriculares para o ensino fundamental*. Secretaria Municipal de Ensino. Vitória. 2004. 30 p.