



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EMANUELE DE SOUZA PACHECO**

**A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO  
COTIDIANO: um estudo sobre o trabalho com gêneros textuais no ensino médio**

Recife  
2017

EMANUELE DE SOUZA PACHECO

A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO  
COTIDIANO: um estudo sobre o trabalho com gêneros textuais no ensino médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade  
Federal de Pernambuco como requisito para a  
obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Lívia Suassuna

Recife  
2017

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Natalia Nascimento, CRB-4/1743

P116c Pacheco, Emanuele de Souza.  
A construção do currículo de língua portuguesa no cotidiano: um estudo sobre o trabalho com gêneros textuais no ensino médio. / Emanuele de Souza Pacheco. – Recife, 2017.  
211 f.: il.

Orientadora: Lívia Suassuna.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2017.  
Inclui Referências e Apêndices.

1. Currículo – Ensino Médio. 2. Ensino de Língua Portuguesa – Gêneros Textuais. 3. Língua Portuguesa – Ensino - Currículos. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Suassuna, Lívia. (Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.) UFPE (CE2021-039)

**EMANUELE DE SOUZA PACHECO**

**A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO  
COTIDIANO: um estudo sobre o trabalho com gêneros textuais no ensino médio**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 29/08/2017.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Livia Suassuna (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Clécio dos Santos Bunzen Júnior (Examinador Externo)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico esta pesquisa a todos os que foram ou são meus alunos,  
por me mostrarem os caminhos, por preencherem meus vazios  
com aprendizagens e afetos, por terem me tornado o que eu sou  
– inclusive professora.

## AGRADECIMENTOS

À *minha mãe, Josemary de Souza*, pelo amor incondicional, pela cumplicidade, por ser uma inspiração com seu olhar sensível e humano para o mundo e para as pessoas, pela calma que me passa, por me apoiar no percurso da vida e da academia, por ser o melhor que poderia ser.

*Ao meu pai, Emanuel Pacheco*, pelo amor incondicional, pelo vínculo afetivo que cada vez mais se fortalece, por me apoiar nas minhas escolhas pessoais e profissionais, por compreender minha maneira de estar no mundo, por ser meu porto seguro, por me acessar lá dentro com poucas palavras, por ser o melhor que poderia ser.

À *minha irmã, Natalia Pacheco*, pelo amor discreto, por me ajudar a lidar com o mundo como ele é, pelo apoio, pela parceria que será para sempre.

Às *minhas avós, Clotilde Leite e Ilda Pessoa*, pelo amor gratuito, pela estranha mania de ter fé na vida, pelo exemplo de força e graça, por me mostrarem que é possível ser feliz.

*Ao meu namorado, Vitor Bandeira*, por acreditar em mim, por compartilhar projetos de vida, sonhos e convicções, pelo esforço no movimento de ir além por mim e comigo, por compreender que amor e liberdade são conciliáveis, pelo grande apoio e paciência, pela serenidade.

*Aos meus amigos Alana Lima, Âni Queiroz (agora com Carmem), Jéssica Vilaça, João Lima e Raíssa Santos*, por serem meu porto seguro na infância, adolescência e vida adulta, por terem me ajudado a construir a minha visão de mundo, por me mostrarem que vale a pena existir e se relacionar, por resistirem à distância e aos caminhos diferentes a que a vida vem nos levando, pelos tantos e tantos momentos de alegria. *A Danielle Santiago*, pelo vínculo que resiste, pelas lembranças afetuosas.

*A Leonardo Amaral*, por termos nos encontrado e termos permanecido, por cuidar de mim, pela pureza e personalidade que não cedem, pela relação sincera, pelo amor.

*Aos meus amigos Jailton Nóbrega, Dolores Orange, Ester Simões, Pedro Reis, Bruna Ledo, Amaury Veras e Paula Antunes*, pela parceria em Letras, por estarem comigo e em mim, pelas tantas conversas que aliviam, por dividirmos angústias, alegrias, viagens e descobertas, por me lembrarem do que somos e do que ainda podemos ser.

Às minhas amigas e companheiras Ana Maria Areias, Flora Barbosa, Gisele Vidal, Juliana Brainer, Lilian Raposo, Roseane Cavalcanti e Socorro Pereira, por me ensinarem muito sobre o mundo, a vida e a educação, por me acompanharem no meu processo contínuo de me tornar mulher, por compartilharem medos e alegrias, por me deixarem entrar em suas vidas, e, claro, pelas cervejas, vinhos e sushis que compartilhamos com uma leveza que alivia a rotina.

A Mariana Maris, por ter me ensinado o que é estar disponível pro outro, pelo vínculo que estamos construindo, pelas cervejas que já foram e ainda virão.

A Maria Edite Lima, a quem muito admiro, por me mostrar que o tempo não cansa, não amargura e não corrompe quem acredita, por apostar em mim, por acompanhar minhas práticas com tantas contribuições, tanta sabedoria, cuidado e afeto.

A Ana Lídia Calazans, pelo brilho nos olhos, pelo otimismo que não cede, pelos sorrisos que resistem, por acreditar em mim, por respeitar o meu ritmo de trabalho e de vida.

A Renata Gabriel de Melo, por ter me dito, num dia, em sua sala, que não adianta sem encantamento, pela sensibilidade sem perder a firmeza, pelo ânimo que não arrefece, pelo acolhimento, pelas conversas densas e leves, pela amizade.

A Tia Mara, por ter desautomatizado o meu olhar pro mundo e pras pessoas; por ter me ensinado, ainda criança, a ser gente. A Tia Sheila e Tia Dora, pelas lembranças de aprendizagens e afetos.

A Dilza Maria, Fernando Ivo e Renan Freitas, pelas aulas tão importantes na minha formação como pessoa e educadora, por me ensinarem a ler o mundo e a mim mesma, por serem os grandes responsáveis pela minha relação de afeto com a linguagem.

À minha orientadora e sempre professora Livia Suassuna, pelas tantas aprendizagens, por me ajudar a continuar acreditando na educação e nas pessoas, por ter respeitado o meu ritmo estranho de produção, pela disponibilidade para me atender e me ajudar no que fosse necessário.

A Clécio Bunzen e Lucinalva de Almeida, pelo conhecimento que construíram comigo, pelas contribuições nessa pesquisa, por aceitarem fazer parte da minha banca.

A Luís Silva, Rafael Tenório, Diego Bezerra, Carla de Paula, Gustavo e Bob, por compartilharem do mesmo horizonte, pelos momentos de resistência e alegria, por me formarem politicamente, por me constituírem de uma maneira que nem imaginam.

A *Otávio Batista*, pela amizade, pelas conversas, por compartilhar de sentimentos e pensamentos tão particulares, por compreender minhas noias e meus sonhos – mesmo com seu niilismo precoce.

A *João Montenegro, meu querido tchubi*, pelas trocas, pela transparência, pelos momentos de alegria e angústia tão bem vividos, por permanecer.

A *Paula Santos*, pela amizade que construímos, pela conexão que aconteceu e acontece com tanta facilidade, por não me deixar esquecer dos valores que me e nos orientam na caminhada doida que é a vida.

*Rayra Farias, minha migs Ray*, pela parceria no mestrado, pela leveza, pelas risadas e temakis.

A *Joane Veloso*, pela empatia, pela calma com que me orientou, por me mostrar que eu não estava só.

A *Conceição Botelho*, pelos cuidados, pela maternagem distante, por torcer tanto por mim.

A *Andrezinho, Lulinha, Lúcia Campelo e André Machado*, por me acolherem enquanto professora e amiga, por me mostrarem que as relações podem ser humanas.

À *minha psicóloga, Melissa Azevedo*, por me ajudar a descobrir meus limites e minha potência, por me mostrar que sou mais do que racionalizações, por aliviar minhas culpas, por me ajudar no difícil e contínuo processo de construção do que eu sou.

A *César Cavalcanti, Iedo Ferraz, Eduardo Pacheco, Andrei Longo, Jacques Athar, Nilson Shurato, Thiago Calábria, Leandro César xuxu, Girllayne Marques, José Martins, Fernanda Mélo, Suellen Costa, Tiago Pacheco, Joana Pires, Carlla Lyra, Toni Lamenha, Isabel Constant, Hiago Rodrigues, Lis Veras, Maysa Toledo, Anderson Ramos, Júlio Oliveira, Gianni Paula, Fernando Wanderley, Flávia Vieira, Paulo César Pacheco, Vanicleide Jordão, Ana Virgínia Simões, Camila Vieira, Mariana Gomes, Maria Help e Isabela Bastos*, pelas experiências tão significativas, pelos encontros.

A *Dead Fish*, por me ensinar a dançar num ritmo que não me faz morrer. A *Radiohead*, por acompanhar meu processo angustiado de escrita, por ser catarse e tonar evidente o que eu não entendia. A *Milton Nascimento*, por me acompanhar nos momentos finais, por mostrar que a serenidade não é medíocre, por deixar muito claro que a minha chama não tem pavio. A *Drummond*, por me mostrar o que há de bonito e político na linguagem – que me atravessa.

[...] em nossos estudos “com” os cotidianos das escolas há sempre uma busca por nós mesmos. Apesar de pretendermos, nesses estudos, explicar os “outros”, no fundo estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros. Mas nós somos também esses outros e outros “outros”. (FERRAÇO, 2003, p. 160)

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo principal analisar como se constrói o currículo de português no cotidiano do ensino médio quanto ao trabalho com gêneros textuais. Para isso, traçamos os seguintes objetivos específicos: investigar quais são as concepções de currículo, língua e gênero textual do professor; verificar quais critérios o docente utiliza para selecionar os gêneros textuais abordados em sala de aula; investigar quais as metas de aprendizagem do professor quando trabalha com gêneros textuais, e como ele as define; analisar os procedimentos de ensino utilizados no trabalho com gêneros no cotidiano da sala de aula. Para compreendermos melhor nosso objeto de pesquisa, foi necessário um aprofundamento nos estudos sobre currículo e, para tal, nos baseamos principalmente nos seguintes autores: Silva (2010, 2011), Ball (1989, 1994, 2011), Paiva, Frangella e Dias (2006), Lopes (2008, 2005) e Certeau (1994). Por termos nos proposto a analisar especificamente o currículo de língua portuguesa, foi necessário discorrermos sobre os documentos curriculares oficiais nesta área (BRASIL, 1999; 2006). Além disso, recorreremos a alguns teóricos, como Mendonça (2006), para tratar sobre como vêm sendo construídas as aulas de língua portuguesa no cotidiano. Quanto aos gêneros textuais, partimos das definições de Bakhtin (2003) e discorreremos sobre as problematizações feitas por Geraldini (2010), Rodrigues (2004; 2005) e Rojo (2005) em relação a esses tipos de enunciado. Também tratamos da didatização de gêneros textuais, de maneira que Bunzen (2004), Soares (2005) e Schneuwly e Dolz (2004) nos auxiliaram a compreender as propostas da Escola de Genebra, da Escola de Sidney e da Escola norte-americana. Realizamos uma pesquisa qualitativa, de cunho indiciário, com duas docentes de turmas do 2º ano do ensino médio. Uma lecionava no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) e a outra, em uma Escola de Referência no Ensino Médio (EREM). Fizemos uso de dois instrumentos de coleta de dados: a entrevista semiestruturada e a observação de aulas, além de realizarmos uma breve análise de documentos, quando necessário. Os resultados de nossa pesquisa nos deram indícios de que, na rede estadual de ensino de Pernambuco, há uma presença mais forte das estratégias de poder (CERTEAU, 1994) por meio das avaliações externas, de maneira que há uma tendência de que os gêneros sejam abordados enquanto objetos de ensino pela professora. Na instituição federal, a política de incentivo à Pesquisa parece influenciar bastante a prática de ensino dos professores, de modo que a formação acadêmica confluenta com uma perspectiva sociointeracionista da língua tende a levar a docente a uma abordagem dos gêneros mais como prática social do que como objeto de ensino. Entretanto, concluímos que as professoras não se submetem a esses contextos de modo passivo. Elas hibridizam (BALL, 1989) elementos diversos, como suas histórias, seus percursos acadêmicos, o currículo prescrito pelos contextos oficiais, o perfil e a demanda dos alunos, no intuito de alcançar os objetivos que lhes parecem pertinentes no trabalho com os gêneros textuais.

**Palavras-chave:** Currículo. Cotidiano. Ensino Médio. Língua Portuguesa. Gêneros textuais.

## ABSTRACT

The main objective of this research was to analyze how the Portuguese curriculum is constructed in the daily life of high school students in terms of working with textual genres. To this end, we outlined the following specific objectives: to investigate what are the teacher's conceptions of curriculum, language and textual genre; to verify what criteria the teacher uses to select the textual genres to be used in the classroom; investigate what the teacher's learning goals are when working with textual genres, and how he/she defines them; analyze the teaching procedures used in working with genres in the everyday classroom. To better understand our research object, it was necessary to deepen our studies on curriculum and, to do so, we mainly based ourselves on the following authors: Silva (2010, 2011), Ball (1989, 1994, 2011), Paiva, Frangella and Dias (2006), Lopes (2008, 2005) and Certeau (1994). Because we proposed to specifically analyze the Portuguese language curriculum, it was necessary to discuss the official curriculum documents in this area (BRASIL, 1999; 2006). Furthermore, we resorted to some theorists, such as Mendonça (2006), to examine how Portuguese language classes have been constructed in everyday life. With regard to textual genres, we started from Bakhtin's (2003) definitions and discussed the problematizations made by Geraldi (2010), Rodrigues (2004; 2005), and Rojo (2005) in relation to these types of enunciation. We also dealt with the teaching of textual genres, so Bunzen (2004), Soares (2005), and Schneuwly and Dolz (2004) helped us to understand the proposals of the Geneva School, the Sydney School, and the North American School. We conducted a qualitative research, of indicative nature, with two teachers of 2nd year high school classes. One taught at the Federal Institute of Pernambuco (IFPE) and the other, at a High School Reference School (EREM). We used two data collection tools: a semi-structured interview and class observation, besides a brief document analysis, when necessary. The results of our research gave us indications that, in the state school system of Pernambuco, there is a stronger presence of power strategies (CERTEAU, 1994) through external evaluations, so that there is a tendency for the teacher to approach genres as teaching objects. At the federal institution, the Research incentive policy seems to influence the teachers' teaching practice a lot, so that the academic background confluent with a social-interactionist perspective of language tends to lead the teacher to approach genres more as a social practice than as a teaching object. However, we concluded that teachers do not submit to these contexts in a passive way. They hybridize (BALL, 1989) diverse elements, such as their histories, their academic paths, the curriculum prescribed by the official contexts, the students' profile and demands, in order to achieve the goals that seem pertinent to them when working with textual genres.

**Keywords:** Curriculum. Everyday life. High School. Portuguese Language. Textual genres.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES**

**AL** – Análise Linguística

**AMUPE** – Associação Municipalista de Pernambuco

**BCC** – Base Curricular Comum

**BDE** – Bônus de Desempenho Educacional

**CEE** – Conselho Estadual de Educação

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**CNTE** – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

**DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais

**DCNEM** – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

**ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio

**EM** – Ensino Médio

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**EREM** – Escola de Referência em Ensino Médio

**FIES** – Fundo de Financiamento Estudantil

**FAFIRE** – Faculdade Frassinetti do Recife

**IDEPE** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco

**INEP** – Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**IFPE** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** – Ministério da Educação

**OCEM** – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

**OTM** – Orientações Teórico Metodológicas

**P1** – Professora 1

**P2** – Professora 2

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PCN +** – Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais

**PCNEM** – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

**PROUNI** – Programa Universidade para Todos

**SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica

**SAEPE** – Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco

**SE** - Secretaria Estadual de Educação

**SIEPE** – Sistema de Informações da Educação de Pernambuco

**UFPE** – Universidade Federal de Pernambuco

**UPE** – Universidade de Pernambuco

**UNDINE** - União dos Dirigentes Municipais de Educação

**UNESCO** – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization  
(Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 – Correspondência entre objetivos específicos e instrumentos de coleta de dados.....	62
QUADRO 2 – Detalhamento das aulas observadas da professora 1.....	86-87
QUADRO 3 - Correspondência entre as questões do simulado aplicado pela P2 e os descritores da matriz de referência do SAEPE.....	127
QUADRO 4 – Detalhamento das aulas observadas da professora 2.....	130

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Ementa de língua portuguesa do 3º período do curso integrado de Química do IFPE.....	73-74
FIGURA 2 – Habilidades de língua portuguesa previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.....	75-76
FIGURA 3 – Questões escritas pela P1 no quadro para que os alunos refletissem sobre o conto “A carteira”, de Machado de Assis.....	93
FIGURA 4 – Questões do livro didático selecionadas pela P1 para o trabalho com o conto “A causa secreta”, de Machado de Assis.....	98-101
FIGURA 5 – Enunciado escrito no quadro pela P1 para avaliação sobre o conto “Cantiga de esponsais”, de Machado de Assis.....	102
FIGURA 6 – Currículo oficial de língua portuguesa para o 4º bimestre do 2º ano do ensino médio da rede estadual de ensino de Pernambuco.....	108
FIGURA 7 – Matriz de referência do SAEPE.....	120
FIGURA 8 – Avaliação/simulado aplicado pela P2 durante o período de observação.....	122-126
FIGURAS 9 e 10 – <i>Slides</i> da sequência do <i>Powerpoint</i> “Coesão textual”, vencedor do concurso Professor Autor da rede estadual de ensino de Pernambuco.....	137-138
FIGURAS 11 e 12 - <i>Slides</i> da sequência do <i>Powerpoint</i> “Coesão textual”, vencedor do concurso Professor Autor da rede estadual de ensino de Pernambuco.....	139
FIGURA 13 - <i>Slide</i> da sequência do <i>Powerpoint</i> “Coesão textual”, vencedor do concurso Professor Autor da rede estadual de ensino de Pernambuco.....	140
FIGURAS 14 e 15 - <i>Slides</i> da sequência do <i>Powerpoint</i> “Coesão textual”, vencedor do concurso Professor Autor da rede estadual de ensino de Pernambuco.....	141
FIGURA 16 - <i>Slide</i> da sequência do <i>Powerpoint</i> “Coesão textual”, vencedor do concurso Professor Autor da rede estadual de ensino de Pernambuco.....	142
FIGURA 17 – <i>Slide</i> da sequência do <i>Powerpoint</i> “Relações textuais indicadas por meio de expressões conectoras”, vencedor do concurso Professor Autor da rede estadual de ensino de Pernambuco.....	144

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	24
1.1 NOÇÕES DE CURRÍCULO(S).....	24
1.2 A CONSTRUÇÃO DO(S) CURRÍCULO(S) NUM CICLO DE POLÍTICAS.....	26
<i>1.2.1 Neoliberalismo, educação e currículo no ensino médio</i> .....	29
<i>1.2.1.1 O currículo do ensino médio e as avaliações do ENEM e do SAEPE</i> .....	33
<i>1.2.2 O currículo enquanto prática e o estudo do cotidiano</i> .....	37
1.3 O(S) CURRÍCULO(S) DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO.....	39
<i>1.3.1 Concepções de linguagem e documentos curriculares oficiais</i> .....	39
<i>1.3.2 A construção do(s) currículo(s) de língua portuguesa no cotidiano do ensino médio</i> .....	47
<i>1.3.3 Gêneros textuais</i> .....	49
1.3.3.1 Gêneros textuais e ensino.....	51
<b>2. FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	56
2.1 PARADIGMAS INVESTIGATIVOS.....	56
2.2 CAMPO DE PESQUISA DO CORPUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	57
<i>2.2.1 Descrição do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)</i> .....	59
<i>2.2.2 Perfil da professora 1 (P1)</i> .....	60
<i>2.2.3 Descrição da Escola de Referência do Ensino Médio (EREM)</i> .....	60
<i>2.2.4 Perfil da professora 2 (P2)</i> .....	61
2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS.....	62
2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	64

<b>3. ANÁLISE DE DADOS</b> .....	66
3.1 INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO (IFPE) – PROFESSORA 1 (P1)....	66
<b>3.1.1 Entrevista com a P1</b> .....	66
3.1.1.1 <i>A concepção de língua, gênero e currículo da P1</i> .....	66
3.1.1.2 <i>Os critérios para a seleção de gêneros textuais a serem trabalhados pela P1</i> ...	72
3.1.1.3 <i>A definição de metas de aprendizagem no trabalho da P1 com gêneros textuais</i> .....	82
<b>3.1.2 Observação de aulas da P1</b> .....	86
3.1.2.1 <i>Procedimentos de ensino da P1 no trabalho com gêneros textuais em sala de aula</i> .....	87
3.2 ESCOLA DE REFERÊNCIA DO ENSINO MÉDIO (EREM) – PROFESSORA 2 (P2).....	103
<b>3.2.1 Entrevista com a P2</b> .....	103
3.2.1.1 <i>A concepção de língua, gênero e currículo da P2</i> .....	103
3.2.1.2 <i>Os critérios para a seleção dos gêneros textuais trabalhados pela P2</i> .....	111
3.2.1.3 <i>A definição de metas de aprendizagem no trabalho da P2 com gêneros textuais</i> .....	118
<b>3.2.2 Observação de aulas da P2</b> .....	130
3.2.2.1 <i>Procedimentos de ensino da P2 no trabalho com gêneros textuais em sala de aula</i> .....	131
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	147
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	154
<b>ANEXO A</b> .....	161
<b>ANEXO B</b> .....	162
<b>ANEXO C</b> .....	165
<b>ANEXO D</b> .....	171
<b>ANEXO E</b> .....	174
<b>ANEXO F</b> .....	176
<b>ANEXO G</b> .....	181

<b>ANEXO H</b> .....	185
<b>ANEXO I</b> .....	187
<b>ANEXO J</b> .....	190
<b>ANEXO K</b> .....	194

## INTRODUÇÃO

Como acentuou Williams (apud MOREIRA, 1990, p. 213), “todo currículo implica uma seleção da cultura, um conjunto de ênfases e omissões, que expressa, em determinado momento histórico, o que se considera ser educação”. Nesse sentido, estudos que abordam currículos prescritos/praticados enquanto uma construção histórica e social são de grande importância para compreendermos diversas questões do contexto educacional – desde as mais amplas, como as relacionadas às políticas educacionais, até as questões micro, que se referem ao cotidiano escolar.

Negar a universalidade e o essencialismo do currículo é torná-lo mais passível de mudanças e questionamentos, afinal, refletir sobre a sua historicidade nos permite repensar os conteúdos a serem ensinados na escola. Soares (2002, p. 156) propõe que pensemos:

(...) por que processos e com que critérios certas áreas de conhecimentos, e não outras, são escolhidas para compor o currículo escolar? Por que processos e com que critérios certos conteúdos, recortados de um certo campo de conhecimento, constituem-se em uma disciplina escolar?

Não se trata apenas de substituir o currículo atual por outro mais justo e consistente, mas de assumi-lo enquanto espaço de disputa em que são projetadas distintas concepções de educação e de sociedade. Nesse sentido, a ideia é defender um currículo que abra “o campo do social e do político para a produtividade e a polissemia, para a ambiguidade e a disseminação do processo de significação e de produção de sentido” (SILVA, 2010, p. 9). Não basta, portanto, tratar do currículo como uma listagem de conteúdos; é preciso considerá-lo como um campo complexo de disputa e de contínua construção de conhecimentos.

Nessa perspectiva do currículo enquanto movimento, questiona-se a ideia de política educacional restrita ao contexto oficial ou às medidas tomadas pelo Estado. Ball (1994) enfatiza a relevância das micropolíticas e chama atenção para a articulação entre diversas instâncias políticas no que denomina de ciclos de políticas. Para o autor, o currículo é construído continuamente numa articulação entre o contexto de influência, que consiste nos princípios básicos que orientam os discursos políticos; o contexto de produção, em que há a elaboração dos documentos oficiais; e o contexto da prática, que corresponde ao cotidiano em que são recriados os princípios mais gerais e os textos

escritos. Contudo, vale destacar que não há uma fronteira nítida entre tais contextos; Ball (1994) trabalha com a perspectiva do hibridismo, segundo a qual não haveria originalidade dos discursos; estes se reconstruiriam continuamente a depender do contexto, num processo de deslizamento de sentidos por meio de negações e negociações.

Nesse sentido, o currículo não se constrói apenas no contexto oficial. Há uma recontextualização no cotidiano, na qual o professor tem um importante papel, afinal, ele é responsável também por determinar os objetos e objetivos de ensino, e escolher os procedimentos metodológicos a serem usados em sala de aula. O professor, assim, pode e deve ser considerado curricularista (LOPES, 2008), na medida em que constrói e reconstrói o currículo no cotidiano, aproximando-se ou distanciando-se do que é prescrito em documentos oficiais ou defendido pela academia, instâncias nas quais, é importante destacar, também não há uma estabilidade e homogeneidade de discursos.

No caso do ensino de língua portuguesa, o professor, nos últimos vinte e cinco anos, tem sido orientado tanto em sua formação docente quanto por meio de documentos curriculares a trabalhar com gêneros textuais numa perspectiva da linguagem como interação. O livro “O texto na sala de aula”, de J. W. Geraldini, publicado em meados dos anos 1980, é considerado um marco por ter proposto que o texto, numa abordagem mais discursiva, se tornasse o objeto central das aulas de língua portuguesa. Posteriormente, além do texto, considerou-se a proposta de trabalho com gêneros textuais, a qual foi reforçada com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), lançados pelo Ministério da Educação sequencialmente nos anos de 1997, 1998 e 1999.

De acordo com Bakhtin (2003), os gêneros surgem de contextos sociocomunicativos variados com a função de contribuir com o processo de interação social, diferenciando-se “em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação” (p. 283). Mas, segundo Rodrigues (2004, p. 416), “seria ingênuo crer que quando pesquisas discutem a noção de gênero estejam falando do mesmo objeto”. Rojo (2005), por exemplo, já se dedicou a estudar a diferença entre os conceitos de *gênero textual* e *gênero discursivo*. Dessa forma, é possível afirmar que, no campo das teorias educacionais, o conceito de gênero textual vem sendo recontextualizado, ressignificado, havendo abordagens distintas para uma proposta que, a princípio, poderia parecer uma só.

Os diversos discursos sobre gêneros textuais continuamente dialogam entre si e se articulam, por meio de negações e negociações, no contexto da sala de aula, onde o professor faz suas escolhas e intervenções. Dessa maneira, os PCN, as teorias sociointeracionistas, e tantos outros elementos dos contextos oficial e não oficial não são meramente reproduzidos na escola. Na perspectiva de recontextualização por hibridismo, não há verticalidade entre os campos nem originalidade de discursos, assim, num fluxo contínuo e imprevisível, “os textos são desterritorializados, deslocados das questões que levaram à sua produção e realocados em novas questões, novas finalidades educacionais” (LOPES, 2008, p. 32).

Exemplo dessa relocalização de textos com novas finalidade educacionais é a proposta de trabalho com gêneros textuais em livros didáticos – material que, no nosso contexto educacional, também funciona como documento curricular, na medida em que orienta a prática de ensino de alguns professores. Cereja e Magalhães (2009), por exemplo, se propõem a contemplar, no livro “Português Linguagens” dos 6º e 7º anos, a língua enquanto atividade social, num trabalho discursivo com gênero; segundo análise de Souza e Freitas (2012, p. 309),

há uma quantidade satisfatória de textos. No entanto, percebemos que as atividades propostas para o trabalho com os gêneros continuam voltadas para a língua enquanto um código restrito e, de certa forma, imutável. O que se foca, majoritariamente, nesses exercícios é o ensino da norma padrão.

Poderíamos apontar uma contradição ou deturpação no processo de recontextualização ocorrido no livro didático; contudo, mais importante é, como já dito, assumir o currículo enquanto arena de conflito e de mudança, onde o que está em jogo é a ressignificação dos discursos por meio de negociações e não o ideal de aproximação máxima entre produção e reprodução.

Da mesma forma, a prática do professor de português em sala de aula não deve ser avaliadas apenas na sua aproximação ou distanciamento de determinadas teorias ou documentos, mas em sua complexidade e especificidade, o que demanda uma reflexão sobre o processo de recontextualização de discursos legitimados sobre gêneros, considerando também aspectos como a formação do docente, a comunidade e a escola em que está inserido, o grupo-classe com o qual lida, os recursos didáticos que utiliza, as estratégias de interação e várias outras questões particulares da sala de aula.

Para Gonçalves (2012, p. 9), a teoria de gêneros de Bakhtin parece “não fazer parte de forma efetiva da prática dos professores, fato decorrente da demora que as teorias levam para migrar para as escolas. Por outro lado, devido à vulgarização científica, a teoria pode ser utilizada de forma ressignificada nas salas de aula”. A autora tem uma visão verticalizada dos contextos, de modo que as teorias, produtoras do currículo, se sobrepõem às práticas, campo desprivilegiado onde não é possível sequer a implementação de ideias. Indo de encontro a essa perspectiva, propõe-se aqui uma investigação da prática enquanto teoria e também enquanto produtora do currículo.

Nesse panorama, a presente pesquisa tem como **objetivo principal analisar como se constrói o currículo de português no cotidiano do ensino médio no que se refere ao trabalho com gêneros textuais**. Para isso, pretende-se investigar quais e como são feitas as escolhas do professor quanto aos objetos de ensino (o que ensinar) e às alternativas metodológicas (como ensinar). Já os objetivos específicos desta pesquisa são os seguintes:

- investigar quais são as concepções de currículo, língua e gênero do professor;
- verificar quais critérios o professor utiliza para selecionar os gêneros textuais abordados em sala de aula;
- investigar quais as metas de aprendizagem do professor quando trabalha com gêneros textuais, e como ele as define;
- analisar os procedimentos de ensino utilizados no trabalho com gêneros no cotidiano da sala de aula.

Trata-se de uma pesquisa cujo intuito é desinvisibilizar as práticas cotidianas enquanto dimensão produtora do currículo. Não há modelos fechados para o trabalho com gêneros textuais em sala de aula, mas disputas e possibilidades cotidianamente vivenciadas. Nesse sentido, Geraldi (2010, p. 79) afirma:

o que importa não é repetir nos moldes detectados pela atividade objetivante de outros, mas aprender na experiência das práticas a produzir conhecimento assumindo o lugar de sujeito da atividade objetivante, lugar até agora reservado a ‘eleitos’ letrados, que apresentam suas reflexões sob o grande guarda-chuva da cientificidade.

Assim, fica claro que não há uma significação fixa a ser extraída dos gêneros textuais enquanto objeto de ensino/aprendizagem. Propondo-se a investigar as práticas

curriculares que produzem conhecimento acerca de gêneros e ensino de gêneros, a presente pesquisa visa contribuir para desinvisibilizar as possibilidades de significação cotidianamente (re)construídas pelo professor, as quais podem ser também consideradas políticas curriculares.

Além desta introdução, que esclarece os objetivos da pesquisa e suas possíveis contribuições, esta dissertação conta com a fundamentação teórica, a exposição dos fundamentos e procedimentos metodológicos adotados para a realização do estudo, a análise dos dados coletados em entrevistas e observações de aulas, e as considerações finais.

Na fundamentação teórica, inicialmente apresentamos as diferentes concepções de currículo e, depois, partindo da ideia de que este é um campo de disputa (SILVA, 2010), discorremos sobre o que Ball (1989) denomina ciclo de políticas. Na perspectiva do autor, o currículo é produto de uma constante negociação entre diversos contextos, de forma que passamos a estudar alguns deles. Dedicamos um tópico para abordar, com base em Ball (2001), Suassuna (2004) e outros estudiosos, a relação entre neoliberalismo, educação e currículo do ensino médio. Nesse mesmo tópico, apresentamos também as propostas de documentos curriculares, como a LDB, as DCN, e os PCN. Por considerarmos que avaliações externas, como o ENEM e o SAEPE, são elementos que, entre outras coisas, caracterizam o modelo neoliberal, além de também serem documentos curriculares, dedicamos um tópico para tratar dessas provas. Posteriormente, pelo fato de o foco desta pesquisa estar na construção do currículo no contexto da prática, discutimos sobre a “invenção do cotidiano” na escola, tendo como principal base os estudos de Certeau (1994).

Depois, tendo em vista que procuramos compreender como são trabalhados os gêneros textuais em aulas de português no ensino médio, passamos a tratar especificamente do currículo de língua portuguesa nessa etapa escolar. Inicialmente discorremos sobre as concepções de linguagem e mais especificamente como a perspectiva sociointeracionista influenciou os documentos curriculares oficiais na área de língua portuguesa. Apresentamos as propostas gerais tanto de documentos nacionais (BRASIL, 1999; 2006), como de estaduais (PERNAMBUCO, 2008; 2012; 2013). Além disso, tomamos como base alguns teóricos, como Mendonça (2006), para tratar sobre como vêm sendo construídas as aulas de língua portuguesa no contexto da prática. Tendo constatado que a referência ao trabalho com gêneros textuais é recorrente tanto nos documentos curriculares quanto na prática de ensino de professores, passamos a

discorrer sobre esses tipos de enunciado. Partimos das definições de Bakhtin (2003) e posteriormente apresentamos as problematizações feitas por Rodrigues (2004; 2005) e Rojo (2005) em relação às perspectivas textual e discursiva dos gêneros. Depois tratamos especificamente da didatização de gêneros textuais, de maneira que utilizamos estudos de Bunzen (2004), Soares (2005) e Schneuwly e Dolz (2004) para compreender as propostas da Escola de Genebra, da Escola de Sidney e da Escola norte-americana. Também, apresentamos as críticas de Geraldi (2010) no que concerne à abordagem dos gêneros enquanto objetos de ensino, e não como práticas sociais.

Como indicamos, a fundamentação teórica é seguida pelos fundamentos e procedimentos metodológicos, parte em que tratamos dos paradigmas investigativos que norteiam esta pesquisa, sendo ela qualitativa e de caráter indiciário. Apresentamos também alguns aspectos relevantes dos nossos sujeitos de pesquisa, uma professora da rede federal de ensino e outra da rede estadual, e dos campos de coleta, a saber: o Instituto Federal de Pernambuco (*campus* Recife) e uma Escola de Referência do Ensino Médio no bairro da Várzea. Ainda nesta parte da dissertação, esclarecemos nossos procedimentos de coleta (entrevista e observação de aulas) e de análise de dados, sendo esta última realizada com base nas categorias teóricas que delimitamos.

Quanto à análise de dados, ela está dividida em dois grandes blocos: o primeiro se refere à análise da prática da professora do IFPE, a quem chamamos P1; e o segundo diz respeito à prática da docente da EREM observada, a quem chamamos de P2. Esses blocos, por sua vez, estão divididos de acordo com os instrumentos usados na coleta de dados: entrevista e observação de aulas. As seções dedicadas à análise das entrevistas foram divididas de acordo os três primeiros objetivos específicos de nossa pesquisa, os quais propõem a investigação: a) das concepções de currículo, língua e gênero do professor; b) dos critérios utilizados pelo docente para selecionar os gêneros textuais abordados em sala de aula; c) das metas de aprendizagem traçadas pelo professor quando trabalha com gêneros textuais. Em relação à seção de análise dos dados coletados nas observações de aula, ela apresenta uma subseção destinada à compreensão dos procedimentos de ensino utilizados pelo professor no trabalho com gêneros textuais – questão que contempla o quarto e último objetivo específico da pesquisa.

Por fim, temos as considerações finais. Nela voltamos a fazer uma síntese da pesquisa, e apresentamos as conclusões às quais chegamos com o desenvolvimento deste trabalho. Procuramos também mostrar as contribuições desta dissertação para a

área de currículo e ensino de língua portuguesa, e apontamos para pesquisas que podem vir à tona a partir dos resultados aqui encontrados.

## 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1 NOÇÕES DE CURRÍCULO(S)

Por muito tempo, a escola foi encarada como uma instituição neutra, e a ideia de que o sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto uma empresa era naturalizada. Foi sob a vigência dessa concepção, a qual Saviani (2012) classificou de *não-crítica*, que surgiu a necessidade de sistematizar os objetos e os objetivos da educação escolarizada. De acordo com Silva (2011), o termo “currículo” surgiu pela primeira vez em 1902, mas foi apenas em 1918 que passou a ser considerado um campo especializado de estudo. O currículo era encarado como uma atividade burocrática de mapear as habilidades necessárias para as diversas ocupações existentes em um determinado modelo econômico. Assim, embora sempre tenha existido, foi, pela primeira vez, definido: tratava-se de uma questão organizacional, mecânica.

Em contraponto a essa teoria tradicional, começam a surgir, na década de 1960, as teorias críticas, que salientam a não neutralidade da escola e do currículo:

Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais, desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. (SILVA, idem, p. 30)

Nessa nova perspectiva de currículo, foi feita uma leitura do funcionamento da escola e da cultura por meio de metáforas econômicas. Bourdieu (1999) afirma que não é por acaso que a cultura de prestígio na escola seja justamente a das classes dominantes: seus valores, seus hábitos e sua linguagem. Na medida em que essa cultura é mais valorizada e garante a obtenção de vantagens materiais e simbólicas, ela se constitui como *capital cultural* que faz parte de um *mercado de bens simbólicos*.

De acordo com essa teoria da educação – a qual Saviani (2012) classificou como *crítico-reprodutivista* –, o currículo vigente, privilegiando determinados conteúdos e comportamentos em detrimento de outros, desempenhava a função de legitimar o capital cultural, definindo a cultura dominante como um padrão a ser seguido. Nessa

perspectiva, portanto, a escola contribuiria para perpetuar desigualdades. No entanto, as críticas dos chamados reprodutivistas foram ressignificadas e encaradas por muitos como uma contribuição para uma mudança efetiva da função da escola. Nem redentora nem vilã, a mesma passou a ser encarada como relevante no processo de transformação da sociedade. Surgiram, assim, várias propostas de mudanças no ensino formal; a escola passou a ser vista, nessa concepção crítica, como um potencial instrumento de emancipação da chamada classe oprimida.

Enquanto distintas concepções de educação apontavam para diferentes modelos e ideais de escola, outras teorias – sob o impacto dos estudos culturais, das teorias da enunciação e do pós-estruturalismo – questionam se existe, de fato, um padrão ideal de escola e currículo a ser instaurado. Como aponta Silva (2011), essas novas teorias questionam a proposta de emancipação por meio de determinado modelo de escola, pois encaram isso como uma nova homogeneização da realidade, cuja fluidez e instabilidade deveriam ser consideradas.

Nessa perspectiva, fez-se urgente a mudança na ideia de currículo: de conjunto de conhecimentos de uma cultura estanque e reificada, o currículo passou a ser visto como um campo de luta em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo social, relacionando-se diretamente com uma ideia de cultura essencialmente dinâmica. Foi abalado o “consenso” em torno do conhecimento que deve ser selecionado e trabalhado na escola; foi exposto “o entrecruzamento das práticas de significação, de identidade social e de poder” na construção do currículo (SILVA, 2010, p. 29).

Nessa defesa de uma perspectiva mais ampla e aberta de currículo, Nóbrega e Suassuna (2014) chamam atenção para

a confusão conceitual entre currículo e conteúdos curriculares; toma-se, frequentemente, uma coisa pela outra, o que acaba por reduzir o currículo a uma mera lista de assuntos que devam ser aprendidos na escola. Essa listagem se faz aleatoriamente, com base, sobretudo, nos índices de livros didáticos e manuais de ensino, perdendo o currículo sua necessária vinculação com um projeto pedagógico e de sociedade. (p. 930)

O currículo, assim, não é mais concebido como uma listagem de saberes, mas como uma ação política, um dispositivo de subjetivação (SANTOS & PARAÍSO, 1996). Ação política porque autoriza determinados especialistas em detrimento de outros; gera documentos que visam orientar a prática pedagógica (diretrizes, guias curriculares, livros didáticos, etc.); define papéis de professores e alunos; estabelece o

que seria o conhecimento válido; fabrica, enfim, saberes, competências, sucessos e fracasso. Dispositivo de subjetivação porque, segundo Santos e Paraíso (idem, p. 37), “constrói identidades e subjetividades, uma vez que, junto com os conteúdos das disciplinas escolares, se adquirem na escola percepções, disposições e valores que orientam os comportamentos e estruturam personalidades”.

## 1.2 A CONSTRUÇÃO DO(S) CURRÍCULO(S) NUM CICLO DE POLÍTICAS

Conforme já dito, esta pesquisa tem como objetivo compreender como se constrói o currículo na sala de aula no que se refere ao trabalho com gêneros textuais. Portanto, fica evidente que consideramos a prática enquanto espaço de produção curricular. Porém, vale salientar que ela não foi estudada como uma iniciativa isolada, mas como parte de um processo maior, uma arena de conflitos onde vários contextos se opõem, se associam, se influenciam e se relacionam. É o que Ball (1989) denomina ciclo de políticas. Nessa perspectiva, a escola não seria espaço de implementação de prescrições curriculares, mas sim lugar de criação no diálogo com o que foi prescrito. Utilizando termos de Bernstein (1996), diríamos que a sala de aula é um espaço de recontextualização. Aludindo a esse conceito trazido pelo autor, Lopes (2008, p. 28) explica que

A recontextualização constitui-se a partir da transferência de textos de um contexto a outro, como da academia ao contexto oficial de um Estado nacional, ou do contexto oficial ao escolar. Cada contexto é interpretado como um campo recontextualizador pedagógico, podendo este campo ser oficial – quando marcado pelas relações sociais a partir do Estado – ou não-oficiais – quando marcado pelas relações das agências externas ao Estado.

O campo internacional, a esfera econômica e o campo de controle simbólico (ligado à cultura) são considerados oficiais, enquanto as produções acadêmicas e o contexto escolar são não oficiais. Embora o intuito desta pesquisa seja desinvisibilizar a prática do professor em sala de aula, não podemos analisá-la sem considerar os campos classificados como oficiais, afinal estes dialogam com a prática e vice-versa. Nesse sentido, Lopes (2008) frisa que

não é possível analisar a recontextualização das políticas na escola sem considerar a capacidade de o Estado atuar como regulador de ações nessas instituições. Tal capacidade materializa-se nos processos de avaliação, de distribuição de recursos e na disseminação de discursos curriculares capazes de constituir as práticas pedagógicas. (p. 30)

Ao se estudar o currículo praticado também na relação com as tentativas de regulação do Estado, é possível uma compreensão da “política curricular como um campo de luta e de embate de projetos em constante disputa por diferentes grupos, sujeitos e governos” (PAIVA et al., 2006, p. 254). Essa abordagem permite um estudo mais aprofundado das práticas de ensino, tendo em vista que elas são pensadas na relação com questões da política internacional, do país, da economia, da cultura, da academia.

Entretanto, apesar de o conceito de recontextualização ser de grande relevância para pensarmos as articulações entre os níveis macro e micro, ele também carrega em si certa noção fragmentada e hierárquica no que diz respeito aos contextos oficiais e não oficiais. Segundo Lopes (2005, p. 55), “a alteração dos significados e mudança dos fins sociais dos discursos é interpretada [por Bernstein] como deturpação”, ou seja, como algo negativo a ser solucionado com uma maior aproximação entre produção e reprodução. Nessa perspectiva, a prática curricular parece não ser legítima caso se distancie do que prescrevem as teorias educacionais, precisando o professor buscar caminhos para implementar o que foi produzido por outros sujeitos em outros contextos.

Como alternativa a essa separação e verticalidade entre contextos, Ball (1994) sugere a associação da análise crítica de políticas (pressuposto de Bernstein) à perspectiva do pós-estruturalismo, de forma que os processos de recontextualização são por ele considerados não apenas uma bricolagem de discursos e textos, mas também processos produtores de discursos híbridos. Por meio da chamada recontextualização por hibridismo, “os discursos perdem as suas marcas originais: são rompidas coleções organizadas pelos sistemas culturais e novas coleções são formadas, os processos simbólicos são desterritorializados e os gêneros impuros se expandem” (LOPES, 2008, p. 31). Nessa concepção, o processo de recontextualização não corresponde, portanto, a uma sobreposição ou complementaridade de discursos, mas é uma tradução, um deslizamento de sentidos e significados que se dá de maneira dinâmica, contínua e imprevisível.

No que se refere ao currículo, o conceito de hibridismo nos auxilia a diluir as fronteiras e a hierarquia entre os diversos contextos de produção, e a compreender a resignificação de discursos não como uma incoerência, mas como um processo necessário que coloca em crise o reconhecimento da autoridade “ao gerar desvios ambivalentes e sentidos imprevisíveis” (LOPES, 2005, p. 59). Assim, a prática na

escola não é julgada de acordo com a sua fidelidade em relação a pesquisas acadêmicas ou documentos oficiais; é analisada tendo em vista tais questões, mas não limitada a elas, afinal é valorizada a produção cotidiana do imprevisível – o que rompe com o ideal de estabilidade do currículo que comentamos no primeiro tópico da pesquisa.

Enquanto produtor do currículo no cotidiano, o professor dialoga com o sistema econômico, a cultura, a política internacional, as políticas estatais, a academia e muitos outros campos, oficiais ou não. Mais do que um diálogo, trata-se de um hibridismo entre tais campos e o contexto escolar, numa construção e reconstrução contínua do currículo – o que, conforme já mencionado, Ball (1989) denomina como ciclo de políticas. De acordo com o autor,

Políticas (...) são intervenções textuais, mas também trazem em si constrangimentos materiais e possibilidades. A resposta a esses textos tem consequências “reais”. Essas consequências são experienciadas no terceiro e principal contexto, o contexto da prática, a arena da prática à qual a política se refere, para a qual é endereçada. (BALL, 1989, p. 21).

Nessa perspectiva, é essencial explorar as recontextualizações que as propostas curriculares sofrem na escola/na prática no intuito de que os sujeitos que atuam em tal campo não sejam vistos como mero implementadores, mas enquanto produtores, curriculistas. Lopes (2008, p. 32) não concorda com

A simples exaltação da hibridização, sem a devida análise de quais são os novos significados instituídos pelos produtos culturais híbridos formados. (...) Dessa maneira, mostram-se como questões fundamentais: quais textos são privilegiados e quais são desconsiderados, quais discursos se constituem, quais orientações passam a ser valorizadas, quais finalidades educacionais visam ser atingidas e por quais mecanismos essa recontextualização se desenvolve.

Se pretendemos tratar dos currículos praticados na sua relação com outros contextos e na sua especificidade, é importante que busquemos respostas (sempre provisórias) para tais questionamentos. Nesta pesquisa, é na análise dos dados que poderemos compreender quais textos são mais e menos considerados em sala de aula, e também como ocorre a recontextualização de discursos de outros campos do ciclo de políticas. Entretanto, antes, julgamos necessário o estudo sobre esses tais campos a fim de melhor compreendê-los. Nesse sentido, nas duas subseções a seguir, nos dedicamos ao contexto de influência e ao contexto de produção, ou seja, tratamos da relação entre neoliberalismo, educação e currículo do ensino médio; e também dos documentos

curriculares oficiais. Assim, poderemos compreender melhor as relações de poder e as negociações que estão em jogo na construção do currículo no contexto da prática – campo para o qual também dedicamos um subtópico.

### *1.2.1 Neoliberalismo, educação e o currículo do ensino médio*

Segundo Ball (2001), notadamente há, no processo de globalização, uma emergência de ideias e visões estreitamente empresariais e privatistas, de maneira que vêm acontecendo mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais em diversos meandros da sociedade. Nesse movimento, o Estado passa ser visto como uma entidade burocrática e improdutiva e que, por essa razão, deve ser regido por gestões mais eficientes e austeras, que gerem resultados positivos rapidamente. É nesse sentido que, ainda de acordo com Ball (2001), os autores governamentais ao longo dos últimos trinta anos passaram a constituir políticas de tendências marcadamente neoliberais, caracterizadas por uma visão mercadológica, sobretudo no que concerne aos serviços públicos prestados.

Vale ressaltar que, apesar de o fenômeno da globalização, em certo sentido, difundir valores homogêneos, existem particularidades em relação a como e em que grau essas reestruturações são inseridas nas diferentes localidades. Para Popkewitz (apud BALL, 2001), pode-se encontrar "uma particular internacionalização de ideias assim como uma reflexão ‘nacional’ específica sobre como estas ideias se concretizam”.

No entanto, prezamos aqui pelas similaridades, pelo que pode ser identificável como algo comum em todas essas mudanças estruturais. É a “unidade articulada” a que se refere Michael Apple (apud BALL, 2001):

encontra-se inserida, na educação e no setor de serviços públicos em geral, em estratégias de reformas genéricas que por sua vez repousam na instalação de um conjunto de tecnologias de políticas que “produzem” ou promovem novos valores, novas relações e novas subjetividades nas arenas da prática. (BALL, 2001, p. 103).

Dentre as especificidades desse paradigma neoliberal quanto à prestação de serviços públicos, podem-se destacar a busca por eficiência, economicidade, eficácia e qualidade. Aparece também nesse novo cenário, de acordo com Ball (2001), a figura do “gestor”, que teria a função de promover, com total liberdade decisória, a alocação de

recursos a fim de tornar a seara pública mais competitiva, isto é, voltada para uma lógica empresarial.

Na área da educação pública não é diferente. Essas ideias advindas de um pensamento neoliberal trazem uma série de novos mecanismos que estão aptos a desencadear uma reformulação mais mercadológica dessa prestação estatal. Dessa forma, o sistema educacional passa a atender e também a ser orientado pelas razões do mercado (BIANCHETTI, 2001).

Dentro desse novo contexto, as instituições de educação terminam seguindo uma “cultura de autointeresse”, na qual se torna mais importante obter resultados internos, através da competição, do que de fato atender as demandas sociais e educacionais da coletividade. É o que atesta Bernstein (apud BALL, 2001, p. 1941) quando diz que “a posição de mercado descentralizado constrói uma identidade que responde a estímulos exteriores e não a uma identidade guiada por uma dedicação interior”. Essa nova perspectiva estrutural gera uma nova forma de controle sobre os funcionários, exigindo-se deles, conforme Wilmmott (1993, p. 522), “[...] que simultaneamente reconheçam e se responsabilizem pela relação entre a segurança do seu posto de trabalho e a sua contribuição para a competitividade dos bens e dos serviços que produzem”. Segundo Ball (2001), os professores também entram nessa lógica de controle gerencial, a qual impele o docente a que obtenha resultado individual e também institucional quanto às demandas mercadológicas em nome dos órgãos educacionais superiores.

Nesse sentido, numa perspectiva neoliberal, pode-se afirmar que a educação deixa de ser um direito social e torna-se um produto (SUASSUNA, 2004). Essas imposições mercadológicas, de acordo com Frigotto (2001), promovem uma educação voltada mais para os resultados e quantificações, na medida em que a própria experiência de aprendizagem passa a ser vista como produto, e não como um processo social de formação humana.

Ball (2001, p. 108) comenta:

No contexto deste novo ambiente moral, o/a estudante é cada vez mais mercantilizado. Cada estudante é posicionado/a e avaliado/a de uma forma diferente no mercado educacional, ou seja, o processo de competição institucional no mercado apela a uma “economia do valor do/a estudante”. Nos sistemas onde o recrutamento está diretamente relacionado ao financiamento e indicadores do desempenho são publicados como “informações do mercado”, os “custos” educacionais e da reputação do/a estudante, e não os seus interesses e necessidades, passam a ser centrais na resposta dos “produtores” aos que exercem o seu direito de escolha.

Dentro dessa lógica, também ocorre, segundo Bianchetti (2001), a formação de um sistema educacional voltado para o mercado de trabalho, no qual os ditames da meritocracia são seguidos, e cada indivíduo “conquista” sua posição de acordo com suas habilidades e capacidades.

A política educacional do Brasil não está descolada da tendência acima mencionada. Segundo Carnoy (2002), a reorganização do modo de produção capitalista e a expansão dos valores neoliberais exerceu, aqui, um grande impacto no que se refere à profissionalização dos sujeitos. Dessa forma, houve um esforço para que o País se adequasse às novas demandas do mercado e da educação globalizada. Propõe-se a expansão e reorganização curricular do ensino médio, pois, de acordo com Carnoy (idem), o sistema educacional bem estruturado e trabalhadores mais qualificados poderiam “contribuir para atrair capitais de financiamento globalizados que desempenham um papel cada vez mais importante na economia mundial” (p. 25).

No entanto, vale ressaltar que, no mesmo contexto histórico em que havia essa expansão dos valores neoliberais, acontecia uma ampla discussão a respeito dos rumos da educação. Em 1985, período de redemocratização do Brasil, professores foram chamados para discutir propostas curriculares que estavam sendo gestadas. Segundo Martins (2008), a ideia não era criar uma normatização, de maneira que a construção das propostas se dava “de forma essencialmente aberta, dialógica, marcada pela possibilidade da contradição” (p. 3). Desse modo, havia uma disputa política no que diz respeito à finalidade e ao novo desenho curricular do ensino médio.

É nesse cenário que, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é publicada, consagrando o ensino médio como parte da educação básica. Segundo Arroyo (1999), havia uma aposta muito grande na reforma curricular, pois acreditava-se que a iniciativa de inovar a escola passaria pela seleção de conteúdos e competências nela ensinados. Assim, em 1998, em consonância com a LDB, são divulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), nas quais essa etapa de ensino é definida pelo seu papel de formação geral do cidadão e do futuro trabalhador.

Parecia haver, portanto, uma tentativa de conciliação entre as necessidades da economia e as questões de formação crítica e humana defendidas pelos educadores envolvidos na construção das propostas curriculares. Para Zan (2005), fica clara no documento a predominância de princípios neoliberais, quando se fala bastante na necessidade de assimilação de mudanças tecnológicas e na adaptação às novas formas

de organização do trabalho. De acordo com as Diretrizes Curriculares, o trabalho é “o contexto mais importante da experiência curricular do ensino médio” (p. 43). Mesmo assim, vale ressaltar que existe também no documento uma preocupação com a questão da cidadania e da contextualização de conteúdos, “concebida tanto como concretização dos conteúdos em situações próximas e vivenciais quanto como articulação entre teoria e prática e, ainda, como instrumento pedagógico capaz de atribuir significado ao conhecimento escolar” (FRANCO & BONAMINO, 1999, p. 27).

No plano cognitivo, as DCNEM propõem três grandes áreas de conhecimento: “Linguagens e Códigos”; “Ciências da Natureza e Matemática” e “Ciências Humanas” — que incluem as tecnologias correlatas. Entretanto, para Franco e Bonamino (1999), o documento tem um baixo perfil operacional, de forma que o MEC tomou para si a tarefa de definir habilidades básicas a serem desenvolvidas no currículo do ensino médio. Em contraste à proposta participativa que deu origem à LDB e às DCNEM, foram publicados, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Segundo Martins (2009), eles comportavam certo retrocesso, pois advieram “das instâncias administrativas, e não de proposta previamente discutida, mesmo que forma mínima, entre os professores” (p. 4). Contudo, o documento não deixava de contribuir com as perspectivas socioconstrutivista da educação e sociointeracionista da língua, que ganhavam força na época.

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM) em 1999, são adotadas as quatro premissas da educação proposta pela UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver, aprender a ser. Entretanto, o foco no ensino médio está no “aprender a aprender”, tendo em vista a finalidade de o aluno criar meios de continuar o seu aprendizado após a escolarização, ou seja, na universidade ou no mundo do trabalho. Além disso, os PCNEM explicitam que o currículo deve ser organizado conforme uma base comum nacional e uma parte diversificada. A primeira ocuparia 75% do tempo de trabalho escolar, e ajudaria o aluno a “buscar informação, gerar informação, usá-la para solucionar problemas concretos na produção de bens ou na gestão e prestação de serviços” (BRASIL, 1999, p. 30). Fica clara, novamente, a ideia do ensino médio como um campo de criação da autonomia do estudante para o mundo do trabalho.

No documento, existe uma forte referência ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas. Segundo Hirata (1994), essa noção de competência adveio de um discurso empresarial; já para Oliveira (1999), trata-se um conceito relacionado ao

conhecimento prático, que podemos associar novamente ao mundo do trabalho. Para Zan (2005), além dessa ideia de produtividade, termos como “aprender a aprender” e “competências” apontam para uma aproximação dos documentos oficiais a pilares do escolanovismo e da psicologia.

No entanto, há muitas críticas quanto ao fato de essa proposta desconsiderar questões sociais e culturais e reforçar a homogeneização do currículo, acabando por ter um caráter prescritivo. Lopes (2002) aponta que os PCNEM não consideram as disputas políticas em torno da significação do currículo, apenas defendem a necessidade da formação de pessoas adaptadas a um novo mercado.

#### *1.2.1.1 O currículo do ensino médio e as avaliações do ENEM e do SAEPE*

Conforme já visto, Ball (2001) considera que reformas educacionais baseadas no mercado são conduzidas por uma ideologia meritocrática e de competição. Dessa forma, a avaliação seria um importante pilar, pois tanto permite o controle de qualidade da educação como estimula a concorrência entre estabelecimentos de ensino. Dalarosa (apud SUASSUNA, 2004) indica que a defesa da produtividade reforça a ideia de que o resultado é mais importante que o processo de aprendizagem. Nesse sentido, há uma preocupação exacerbada com índices e números, mais do que com a realidade escolar em si, de maneira que ganham destaque as avaliações externas.

No Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) surgiu com a publicação das DCNEM de 1998. O exame inicialmente funcionava como ferramenta voluntária de autoavaliação para alunos concluintes do ensino médio, entretanto havia a indicação de que iria compor, progressivamente, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com as funções de:

- I – avaliação sistêmica, que tem como objetivo subsidiar as políticas públicas para a Educação Básica;
- II – avaliação certificadora, que proporciona àqueles que estão fora da escola aferir seus conhecimentos construídos em processo de escolarização, assim como os conhecimentos tácitos adquiridos ao longo da vida;
- III – avaliação classificatória, que contribui para o acesso democrático à Educação Superior (BRASIL, 1998, p. 201).

Tanto o Ministério da Educação (MEC) quanto o Conselho Nacional de Educação (CNE) conduzem suas ações de definição de políticas públicas a partir dos resultados de avaliações como o ENEM e a Prova Brasil. Segundo o *site* do Instituto

Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>1</sup>, os indicadores obtidos com as avaliações auxiliam o Estado a “subsidiar a formulação, reformulação e monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino”.

Com o tempo, o ENEM passou a servir não só como indicativo para ações governamentais, mas também como critério de seleção para o acesso à universidade. Segundo Santos (2011), o número de inscrições no ENEM deu um salto em 2004, quando foi instituído o Programa Universidade Para Todos (PROUNI). Atualmente, o ENEM é adotado também para obtenção do financiamento estudantil através do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), e é um meio de acesso a quase todas as universidades públicas do Brasil.

Num contexto em que as avaliações externas vêm tendo cada vez mais relevância no cenário educacional nacional, estados e municípios têm organizado seus próprios sistemas de avaliação. O governo de Pernambuco adotou, nos anos 2000, o Sistema de Avaliação Educacional em Pernambuco (SAEPE): o objetivo era verificar como estava o nível de proficiência dos alunos da rede estadual de ensino. Em 2005, o exame foi aplicado novamente, porém seus resultados somente foram consolidados e divulgados em 2007. Então, a partir de 2008, a prova do SAEPE passou a ser realizada anualmente, e seus resultados passaram a compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE). Os estudantes da rede estadual são avaliados nas disciplinas de português e matemática em três etapas do ensino básico: 3º, 6º e 9º anos do ensino fundamental, e 3º ano do ensino médio.

Segundo o Sistema de Informações da Educação de Pernambuco, *site* oficial do governo do estado<sup>2</sup>, os principais objetivos do SAEPE são:

- Produzir informações sobre o grau de domínio dos estudantes nas habilidades e competências consideradas essenciais em cada período de escolaridade avaliado. Estes são pré-requisitos indispensáveis não apenas para a continuidade dos estudos, mas para a vida em sociedade.
- Monitorar o desempenho dos estudantes ao longo do tempo, como forma de avaliar continuamente o projeto pedagógico de cada escola, possibilitando a implementação de medidas corretivas, quando necessário.
- Contribuir diretamente para a adaptação das práticas de ensino às necessidades dos alunos, diagnosticadas por meio dos instrumentos de avaliação.

---

<sup>1</sup> <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>

<sup>2</sup> <http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=5912>

- Associar os resultados da avaliação às políticas de incentivo com a intenção de reduzir as desigualdades e elevar o grau de eficácia da escola.
- Compor, em conjunto com as taxas de aprovação verificadas pelo Censo Escolar, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco – IDEPE.

Os objetivos supracitados evidenciam que o SAEPE estabelece quais habilidades e competências são essenciais “não apenas para a continuidade dos estudos, mas para a vida em sociedade”. Dessa forma, a proposta e a prova do SAEPE são elementos curriculares na medida em que não apenas prescrevem conteúdos (caracterizados como essenciais), como também controlam a aprendizagem dos alunos e monitoram continuamente o projeto pedagógico de cada escola do estado. Nesse sentido, o cotidiano na sala de aula dialoga com avaliações externas, como o ENEM e o SAEPE, devido a uma prescrição que vem acompanhada de certo controle – o qual aponta para consequências no cotidiano das escolas, professores e alunos monitorados.

Conforme afirma Connel (2010, p. 21), as notas e, portanto, as avaliações “são também minúsculas decisões jurídicas, com *status* legal, que culminam em grandes e legitimadas decisões sobre as vidas das pessoas – o avanço na escola, a seleção para um nível mais alto de instrução, as expectativas de emprego”. Além de classificar e selecionar os estudantes mais bem “preparados” para o ensino superior, numa fabricação de “sucessos” e “fracassos”, os resultados tanto do ENEM como do SAEPE permitem a composição de índices de desenvolvimento e dados quantitativos que supostamente auxiliam na compreensão do panorama educacional no Brasil e em Pernambuco. A sistematização desses dados é determinante para o direcionamento de políticas de incentivo aos estabelecimentos de ensino, o que, no estado de Pernambuco, é conhecido como “bônus”: os educadores das escolas que obtêm um bom desempenho no SAEPE recebem um valor em dinheiro como recompensa.

Na rede estadual de ensino de Pernambuco, o Bônus de Desempenho Educacional (BDE) é concedido para os profissionais de escolas que apresentaram uma melhoria na média da proficiência dos alunos no SAEPE e na média da taxa de aprovação. As metas traçadas para as escolas não são as mesmas, mas sim calculadas de acordo com as peculiaridades de cada contexto. A bonificação varia de 50% a 100%: os estabelecimentos de ensino que obtiverem “um índice global abaixo de 50% não recebem o bônus; a escola que alcançar 50% da meta estipulada recebe a metade do bônus; a partir daí, o valor é proporcional ao percentual da meta atingido” (BONAMINO & SOUSA, 2012, p. 11). Em Pernambuco, o valor total alocado pelo

governo para o pagamento do bônus é fixo, mas não fica previamente estabelecido um valor máximo ou mínimo para cada educador. De toda forma, é fato que os professores competem por essa bonificação no fim do ano, pois ela representa um considerável acréscimo a um salário historicamente defasado.

Além disso, é comum a divulgação do *ranking* entre as escolas que obtiveram os melhores ou piores desempenhos nos exames, de forma que, assim como os alunos, os profissionais e suas escolas também são submetidos a um processo avaliativo. Dessa maneira, conforme aponta Gentili (1995), embora exista um esforço de homogeneização por parte de políticas educacionais que estabelecem as mesmas metas para diferentes realidades escolares, há ao mesmo tempo a defesa de que cada escola tem autonomia para executar seus projetos pedagógicos e, assim, são elas mesmas as maiores responsáveis pelo sucesso ou fracasso nas avaliações externas. Para Rosar (2001), as unidades escolares se veem isoladas e entram numa competição não só pela valorização dos seus educadores e alunos, mas também pelos recursos destinados à educação – entre os quais figura o bônus já citado anteriormente.

No entanto, é importante frisar que os objetivos principais do SAEPE apontam para a avaliação como parâmetro não apenas para as políticas de Estado, mas também para a reflexão interna acerca do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido em cada escola. Segundo Marinaldo Alves de Souza, que atuava como coordenador de avaliação do estado de Pernambuco em 2012, é preciso sair dos números para as análises e das análises para as ações:

O sistema nos revela quais são as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes de cada ano. A partir dos resultados, a escola/professores redireciona o ensino com o objetivo de trabalhar os conteúdos referentes a essas habilidades e competências.<sup>3</sup>

Nesse sentido, não apenas os conteúdos prescritos pelas avaliações, mas também os seus resultados orientariam o currículo praticado pelo professor em sala de aula. Assim, o ENEM e o SAEPE seriam documentos oficiais de avaliação e produção do currículo. Se os exames apontam para algum problema no desenvolvimento de determinada competência, o docente se voltaria para ela a fim de preencher essa lacuna. Há, portanto, uma perda de parte da autonomia do docente, afinal sua interferência no

---

<sup>3</sup> PERNAMBUCO. Secretaria de Educação de Pernambuco. SAEPE – 2012. v. 2 (jan/dez. 2012), Juiz de Fora, 2012 – Anual. Disponível em: <http://www.saepe.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/05/SAEPE-RGE.pdf>

processo de aprendizagem dos alunos é orientada pelo resultado de avaliações externas, as quais, segundo Afonso (2000), valorizam os resultados quantificáveis em detrimento da interpretação das respostas dos alunos na construção do conhecimento.

É importante frisar que a boa reputação de uma Escola de Referência do Ensino Médio está muito relacionada aos resultados obtidos no ENEM e no SAEPE. Tais avaliações externas fornecem a base para as escolhas das famílias e dos alunos, que passam a figurar como clientes que decidem qual tipo de serviço querem usufruir. A qualidade da escola passa a ser garantida também pela clientela – que deve merecer frequentar os considerados melhores colégios. Para Ball (2000), trata-se de um sistema estratificado em que, em resposta a um modelo educacional que estimula a competição, as escolas “filtram” e selecionam os seus estudantes. Segundo Connell (2000), há uma tendência de legitimação social das desigualdades entre alunos: aqueles considerados mais “fracos” e “desinteressados” estão fadados a permanecer assim, e a lógica da meritocracia prevalece no sistema educacional.

### ***1.2.2 O currículo enquanto prática e o estudo do cotidiano***

De maneira geral, o termo “políticas curriculares” é associado a medidas situadas na política formal, como se não houvesse política e produção de currículo no cotidiano e nas relações entre sujeitos. Essa perspectiva restrita nos leva a desvalorizar uma dimensão relevante do currículo: a prática em sala de aula – âmbito classificado por Ball (1989) de micropolítica e para o qual nos voltamos na presente pesquisa.

Embora sejam vários os estudos que tratam dos documentos oficiais e/ou das práticas de ensino supostamente orientadas por estes documentos, Paiva, Frangella e Dias (2006) constatam que dificilmente a prática em si é estudada como produtora de políticas. Assim, o intuito desta pesquisa é contribuir para evidenciar que na escola existe uma invenção contínua do currículo no cotidiano. Para Certeau (1994), esse tipo de invenção se dá por meio das “artes de fazer”, as quais alteram objetos e códigos impostos por outro contexto, dando-lhes novos significados. Dessa forma, os documentos curriculares oficiais ou políticas de controle do Estado não levariam a uma reprodução fiel em sala de aula daquilo que é proposto aos professores. Embora estes muitas vezes sejam vistos como “não produtores de cultura”, compõem um coletivo anônimo com intensa atividade cultural e movimentos de criação e inventividade (CARVALHO, 2002).

Portanto, a compreensão do currículo no contexto escolar requer a análise da manipulação dos discursos oficiais pelos praticantes que não o fabricaram. Segundo Certeau (1994, p. 39),

[...] A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de ‘consumo’: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante.

Podemos associar o que Ball (1989) chama de contextos oficiais à produção racionalizada e barulhenta mencionada por Certeau. As propostas oficiais relacionadas ao currículo seriam mais visíveis e legitimadas, entretanto, não explicam por si só o que acontece na sala de aula. Haveria uma “astúcia” do dia a dia que permitiria aos professores, de maneira descentralizada, num movimento silencioso e quase invisível, criar formas próprias de “consumir” os produtos impostos pelos campos oficiais. Ao lidar com orientações externas ao contexto escolar e com as relações de poder implicadas nisso, os docentes estariam sujeitos ao que Certeau (1994) denomina “estratégias”. Contudo, como uma microrresistência a isso, existem as chamadas “táticas”, as quais são vivenciadas internamente, num movimento dinâmico que possibilita desde a utilização até a manipulação e alteração do discurso hierarquicamente imposto.

Diante disso, Certeau (1994, p. 17) sugere que desloquemos o foco “do consumo supostamente passivo dos produtos recebidos, para a criação anônima, nascida da prática, do desvio no uso desses produtos”. Seria preciso, então, conceber o professor como um sujeito ativo que se reapropria dos lugares, transformando-os em espaços. Carvalho (2002) explica que, na perspectiva de Certeau, o lugar se torna um espaço com a ação de sujeitos históricos e o significado que eles lhe conferem. Sendo assim, a escola seria um espaço praticado, em um tempo e circunstâncias específicos, pelos docentes, pelos alunos, e por todos os sujeitos que a compõem. As táticas e os improvisos seriam constantes, afinal, trata-se de um espaço de fazeres e saberes, de produção de currículo.

Essa questão da imprevisibilidade é um aspecto relevante na invenção do cotidiano. Segundo Certeau (1994, p. 100), a astúcia “opera, golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ‘ocasiões’ e dela depende, sem base para estocar benefícios,

umentar a propriedade e prever saídas”. Nesse sentido, não haveria como o professor planejar exatamente como aconteceriam as recontextualizações dos discursos oficiais no contexto da prática. Caberia a ele aproveitar as situações em que percebesse uma maior possibilidade de autonomia e de recriações. Em relação a esse ponto, Certeau (1994) afirma que um campo está mais sujeito à astúcia quando são mais fracas as forças submetidas à direção estratégica. Pensando no contexto escolar, poderíamos interpretar que quanto menor o controle e monitoramento do Estado, maiores as chances de construção de táticas para subverter a “ordem imposta através de microdiferenças, desvios sutis e criações anônimas, que irrompem com a vivacidade o dia a dia, não se capitalizam” (FERRAÇO, 2004, p. 125).

A perspectiva de Certeau (1994), portanto, nos auxilia a pensar o currículo da escola não apenas como uma representação oficial, mas também, principalmente, como uma materialização cotidiana, construída por meio de diferentes formas de “caça não autorizada”. Assim, é preciso analisar com o devido cuidado a prática do professor, considerando a importância desse sujeito no emaranhado de elementos que se articulam e formam redes de significado no contexto escolar.

### 1.3 O(S) CURRÍCULO(S) DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

#### *1.3.1 Concepções de linguagem e documentos curriculares oficiais*

Tendo em vista que a ideia de currículo vem sendo repensada, as práticas pedagógicas no ensino de língua portuguesa também vêm sofrendo grandes questionamentos, pois, como afirma Geraldi (2006, p. 40),

os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, nas nossas atividades concretas em sala de aula, ao caminho [político] por que optamos.

Não é possível determinar qual caminho político e qual concepção de língua vêm sendo escolhidos atualmente, afinal, como já dito, o contexto educacional é um campo de disputa em que coexistem distintos projetos de escola e de sociedade. Não havendo uma homogeneidade na prática escolar, o que podemos fazer é tratar das distintas e diversas concepções de currículo e linguagem presentes na sala de aula, a fim de compreendermos como elas se relacionam no contexto da prática.

Sob a influência da gramática tradicional, existe uma concepção de língua que – assim como a cultura e o currículo –, é vista como algo fixo e predeterminado a ser transmitido aos alunos; a linguagem é encarada como a expressão do pensamento. Já sob a influência da teoria da comunicação, a língua é vista como um código, um conjunto de signos que se combinam segundo regras. Trata-se de um sistema estável, um instrumento de comunicação que garante a transmissão de informações entre emissor e receptor.

A mais recente concepção de linguagem rompeu com a ideia de que a língua é um sistema rígido. No contexto da linguística da enunciação, a linguagem é concebida como uma atividade constitutiva, cujo espaço de realização é a interação humana. Assim como o currículo passa a ser considerado como produto e produtor de uma realidade social, a linguagem passa a ser vista enquanto prática social. Segundo essa concepção, usar a língua é, por si só, uma ação; trata-se, de acordo com Bakhtin (2003), do fenômeno social da interação realizada através do enunciado.

Segundo o autor, “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. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas” (p. 280). Nesse sentido, o texto limitado a uma visão estritamente linguística não interessava a Bakhtin, pois não corresponde à essência de um enunciado inteiro. Para o autor, todo discurso vive fora de si mesmo; dessa forma, os aspectos extralinguísticos devem ser levados em consideração, afinal eles também constituem, em sua dimensão social, o enunciado. Nessa perspectiva discursiva do texto, o mesmo é encarado, no debate sobre o ensino-aprendizagem, como um enunciado que tem uma função ideológica particular, autor e destinatário, e que mantém relações dialógicas com outros textos. Trata-se, portanto, de um texto-enunciado inserido em um discurso.

Num contexto em que as noções de currículo e de língua passam a ser revistas, o currículo de português começa a ser questionado no que concerne a “valores, habilidades e conteúdos (...), principalmente considerando que os alunos realizam experiências diversificadas e procedem de diferentes contextos socioculturais” (MARCUSCHI & VIANA, 1997. p. 26). Foi apontada certa contradição entre uma perspectiva discursiva da língua e um currículo que valoriza só uma cultura, um só conhecimento e uma linguagem única (a dominante e ditada pela gramática normativa) em detrimento de todas as outras possibilidades de discurso.

Assim, é nos anos de 1980 que vem à tona um movimento crítico no que diz respeito ao ensino tradicional de português (SOARES, 1998). Diversos linguistas passaram a defender uma renovação pedagógica, e a publicação do livro “O Texto na Sala de Aula”, organizado por João Wanderley Geraldi, foi um marco no que se refere às reflexões sobre a centralidade do texto no ensino da língua. Nas palavras de Pietri (2003), havia um forte “discurso de mudança”, e tal discurso influenciou as políticas educacionais, tendo culminado com a publicação das novas diretrizes para disciplina de português no Brasil. Embora propostos de maneira vertical, os já citados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) também dialogam com esse “discurso de mudança”. Especificamente em relação ao ensino médio, esse documento propõe o trabalho com as seguintes competências:

1. Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.
  2. Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.
  3. Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.
  4. Respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação.
  5. utilizar das linguagens como meios de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores; e saber colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção.
  6. Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
- (BRASIL, 1999, p. 126-131)

Para Silva (2010), nas habilidades mencionadas percebemos a influência da perspectiva sociointeracionista da linguagem, já que os significados ultrapassam “o aspecto formal da língua, pois o estudo isolado desse aspecto sem levar em conta a inter-relação pragmática, semântica e gramatical própria da funcionalidade da língua, desvincula o aluno do seu caráter social” (p. 24). A recontextualização dessa concepção de linguagem no documento fica mais explícita no trecho: “a unidade básica da linguagem verbal é o texto”, que é compreendido “como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico” (BRASIL, 1999, p. 39).

Além de referidas competências linguísticas, o documento curricular em questão estabelece também o perfil esperado de um aluno no ensino médio. Em síntese, o estudante deve estar pronto para lidar com diferentes situações de interação em sala de aula, percebendo a língua, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral, como meio de viabilizar a compreensão e os discursos empregados nas mais diversas situações da vida. Podemos depreender uma orientação para o desenvolvimento de uma competência linguística que não se baseia apenas no domínio da norma padrão, mas no emprego da língua enquanto prática social.

O trabalho com gêneros textuais já era proposto pelos PCNEM: de acordo esse documento, os textos se organizam a partir de “certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a esse ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino” (BRASIL, 1999, p. 23). Além de uma explícita orientação para o trabalho com gêneros em sala de aula, podemos perceber, nesse trecho, uma referência a Bakhtin, segundo o qual os gêneros são constituídos de conteúdo temático, estilo verbal (seleção ordenada nos recursos da língua) e construção composicional (BAKHTIN, 2003). Entretanto, segundo Santana (2014), uma boa parte dos professores teve dificuldade de compreender o que era proposta pelos PCNEM, visto que parecia se tratar mais de um documento teórico do que didático. Assim, foram publicadas, três anos depois, as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Além do já mencionado conjunto de habilidades, esse documento traz critérios para a seleção de conteúdo e as competências são classificadas como: interativa, textual e gramatical.

Fica claro que, nos PCN, procura-se propor a abordagem sociointeracionista da língua portuguesa. Entretanto, vale ressaltar que houve também uma assimilação das novidades provenientes da Escola de Genebra com relação aos gêneros textuais – veremos essa proposta de didatização dos gêneros em tópico a seguir. Segundo Martins (2009), embora seja inegável o avanço que o documento comportava,

aparece, de modo mais ou menos explícito, a tendência para a didatização ou para a escolarização dos gêneros do discurso, algo que não se coaduna, por princípio, com a teorização de base bakhtiniana, que daria sustentação, seja a essa proposta, seja aos pressupostos da Escola de Genebra (p. 4)

Para a autora, os PCN apresentam uma tendência à reestabilização do fato linguístico, de maneira que comportam certo retrocesso. Assim, na tentativa de didatizar os gêneros textuais, teria havido uma recontextualização da teoria de Bakhtin, de modo que a maleabilidade e instabilidade próprias ao funcionamento da linguagem perderam espaço para os aspectos mais estáveis dos gêneros.

Conforme já mencionado, a publicação dos PCN foi realizada paralelamente ao movimento de criação da LDB e das DCN. Esses documentos são advindos de um maior diálogo entre Estado e educadores, e deram origem às Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Tendo sua produção iniciada em 2004 e concluída em 2006, esse documento foi publicado como proposta de organização curricular e também de procedimentos metodológicos de abordagem dos conteúdos. Fica evidente a preocupação em se mostrar como a perspectiva sociointeracionista da língua pode ser abordada em sala de aula. Além de propor eixos organizadores das atividades de língua portuguesa, as OCEM procuram ilustrar “o modo como diferentes dimensões do funcionamento do texto podem ser abordadas nas ações de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2006, p. 39). Em todos os exemplos, parte-se da dimensão sociopragmática da unidade textual, propondo-se reflexões sobre o gênero a que ela pertence.

Quanto às redes estaduais de ensino, passaram a ser construídos documentos no espírito do regime de colaboração preceituado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Assim, em Pernambuco, é publicada, em 2008, a Base Curricular Comum (BCC), resultado de um projeto composto pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDINE), e elaborado, desde 2004, conjuntamente por várias instituições educacionais do Estado de Pernambuco: Secretaria Estadual de Educação (SE), Conselho Estadual de Educação (CEE), Associação Municipalista de Pernambuco (AMUPE) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). O propósito do documento era o de destacar conhecimentos, os quais todos os alunos deveriam ter acesso. Dessa forma, a BCC orienta o sistema de ensino de Pernambuco, e também serve “como referencial à avaliação de desempenho dos alunos, atualmente conduzida pelo Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Pernambuco (SAEPE), que tem procurado avaliar a qualidade do sistema público de ensino neste Estado, nas áreas de língua portuguesa e matemática” (PERNAMBUCO, 2008, p. 10). Podemos afirmar, portanto, que a matriz de referência no SAEPE é uma recontextualização de documentos curriculares, como a BCC.

Para a disciplina de língua portuguesa, a BCC propõe, como um dos princípios orientadores, a perspectiva da língua como interação social. Nesse sentido, os textos e gêneros são tratados como pontos centrais por serem “aspectos da manifestação dos usos da língua” (PERNAMBUCO, 2008, p. 69). O documento também prevê competências essenciais a serem desenvolvidas pelos alunos nos eixos: a) produção e compreensão de textos orais; b) leitura e compreensão; c) produção de textos escritos; d) reflexão e análise da língua em seus usos. Para cada um desses eixos são elencadas competências diversas, e muitas delas são direcionadas para diferentes níveis de ensino (ensino fundamental 2 e ensino médio, por exemplo): no documento, explica-se que a abordagem dessas competências deve se distinguir pelo nível de profundidade.

Em 2008, ocorre a publicação das Orientações Teórico-Methodológicas (OTM) do estado de Pernambuco. A literatura surge como eixo organizador das atividades de língua portuguesa no ensino médio, havendo uma referência ao termo “letramento literário”. Além disso, são propostas competências para serem trabalhadas em cada unidade do 1º, 2º e 3º ano. Também, determinam-se os gêneros textuais e os conteúdos de análise linguística e de literatura a serem vistos. Esse documento apresenta, portanto, um caráter mais prescritivo e menos teórico.

Enquanto eram publicadas as OTM, construía-se os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Médio do Estado de Pernambuco, novamente com a colaboração da Secretaria da Educação e da UNDINE. Além disso, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e a Universidade de Pernambuco (UPE) também participaram do processo de construção do documento. Este reafirma

o modelo de ensino alinhado com as orientações nacionais e comprometido com a formação que garanta aos estudantes usar a linguagem com autonomia e competência, para viver melhor, para aprimorar-se pessoal, intelectual, e profissionalmente e para atuar de forma ética e responsável na vida social (PERNAMBUCO, 2012, p. 13).

Nesse sentido, há um diálogo explícito com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), e a perspectiva sociointeracionista da língua permanece sendo um norte, visto que se destaca o uso da língua na vida social. Além disso, os eixos do currículo de língua portuguesa previstos pela BCC e pela OTM são um pouco modificados e, no que se refere ao ensino médio, passam a ser os seguintes: análise linguística (eixo vertical); oralidade, leitura, letramento literário e escrita. Vale salientar que o fato de a análise linguística ser colocada como eixo vertical indica que, em lugar

dos estudos normativos, propõe-se que os estudantes se envolvam em atividades de análise e reflexão sobre o uso e funcionamento de conteúdos gramaticais em textos e contextos diversos (PERNAMBUCO, 2012).

O documento também propõe uma abordagem em espiral dos conhecimentos, consolidando o que é previsto pela BCC no que diz respeito ao trabalho com as mesmas competências em diferentes níveis de ensino. Essa proposta é justificada com a ideia de que não se deve esgotar o estudo de um gênero textual ou de um recurso da língua em determinado ano, mas deve-se construir e aperfeiçoar, progressivamente, o domínio da linguagem verbal (oral e escrita). Assim, para cada eixo que compõe o documento, há uma tabela com degradê azul; os tons, do mais claro para o mais escuro, indicam as etapas escolares em que deve haver abordagem, sistematização e consolidação das expectativas de aprendizagem traçadas.

Embora o documento proponha expectativas de aprendizagem em língua portuguesa para os diferentes anos de ensino, não há sugestões de atividades para que tais expectativas sejam alcançadas e para que o trabalho com gêneros textuais seja realizado. Dessa forma, são publicados um ano depois, em 2013, os Parâmetros em sala de aula. O documento traz alternativas metodológicas para o professor, “mostrando como é possível materializar os parâmetros curriculares no dia a dia escolar” (PERNAMBUCO, 2013, p. 11). Há, portanto, um recontextualização dos parâmetros curriculares de língua portuguesa do estado a fim de que esses se aproximem mais do campo da prática. Nas sequências didáticas propostas nos Parâmetros em sala de aula, tipos e gêneros textuais a serem abordados são previamente explicitados, e cada passo das atividades é relacionado a uma expectativa de aprendizagem.

Além desse documento, é publicado, no mesmo ano, o chamado Currículo oficial de língua portuguesa de Pernambuco, cujo intuito também é subsidiar o trabalho do professor. Entretanto, a ideia não é sugerir procedimentos metodológicos, mas sistematizar conteúdos e expectativas de aprendizagem a serem vistos em cada um dos 4 bimestres do ano letivo. O documento também está dividido nos eixos de ensino oralidade, leitura, escrita, letramento literário e análise linguística. Vale destacar que este último perpassa a prática dos demais eixos, sendo proposta uma articulação do ensino de seus conteúdos com as práticas de leitura e escrita. Quanto ao eixo destinado a literatura, vale refletir sobre o nome que lhe foi dado, com base nas OTM e nos Parâmetros Curriculares do estado: “Letramento Literário”. O uso desse termo direciona o leitor para a compreensão de que o letramento é diferenciado quando se trata do texto

literário. Para EAGLETON (2006, p.2), “a literatura é a escrita que, nas palavras [...] transforma e intensifica a linguagem comum”, ou seja, há uma desautomatização da língua na busca por outros significados. Nesse sentido, a literatura tem um objeto de estudo específico e não pode ser encarada como secundária.

Após a publicação dos Parâmetros na sala de aula e do Currículo oficial, foram criados, no ano de 2014, os Padrões de Desempenho Estudantil em Língua Portuguesa. O objetivo era promover uma articulação entre as expectativas de aprendizagem traçadas pelos documentos curriculares anteriores, e os processos de avaliação em larga escala do desempenho estudantil, como o SAEPE. Propõe-se, no documento (PERNAMBUCO, 2014), uma sistematização dos níveis de desenvolvimento dos alunos em língua portuguesa, de maneira que são indicadas habilidades básicas correspondentes a cada nível. Os alunos podem estar nos seguintes intervalos: Elementar I, Elementar II, Básico e Desejável. Entretanto, vale salientar que as habilidades que precisam estar consolidadas em cada intervalo mudam de acordo com a série escolar. O critério para o aluno ficar em um nível de desenvolvimento são os pontos que ele faz na prova do SAEPE. Assim, conforme já dito, esta serve de parâmetro para a compreensão de como anda a aprendizagem dos estudantes quanto às expectativas de aprendizagem estabelecidas pelos documentos curriculares. Porém, ao mesmo tempo, tanto a prova do SAEPE como os Padrões de Desempenho Estudantil em Língua Portuguesa se tornam também documentos curriculares na medida em que indicam quais habilidades ainda precisam ser trabalhadas pelos alunos para que eles cheguem a um intervalo superior.

Embora cada documento curricular aqui tratado tenha a sua especificidade, podemos afirmar que em todos eles ocorre uma recontextualização da concepção sociointeracionista da língua. São várias as referências a essa perspectiva de linguagem, porém, naturalmente, acontecem deslocamentos de sentido a fim de se atender às demandas de outro contexto. Da mesma forma, as propostas dos documentos curriculares são recontextualizadas em sala de aula. Esta é um campo onde se hibridizam diversos discursos na construção do currículo no cotidiano. A seguir, trataremos melhor dessa questão.

### ***1.3.2 A construção do(s) currículo(s) de língua portuguesa no cotidiano do ensino médio***

Após três décadas desde o chamado “discurso de mudança” quanto ao ensino de língua portuguesa no Brasil, podemos afirmar que vêm acontecendo transformações significativas tanto nas políticas educacionais quanto no contexto da sala de aula. No entanto, além das teorias acadêmicas e dos documentos oficiais, são muitas as outras influências na construção do currículo no cotidiano. A tradição gramatical, por uma questão histórica, ainda se faz muito presente na prática de ensino de professores. Para Neves (2004, p. 58), “é difícil vencer uma tradição de mais de vinte séculos, sobretudo, porque sob ela perpassam valores sociais e ideológicos que perduram”. Nesse sentido, de acordo com Chervel (1990), a renovação no ensino de português é um processo complexo que envolve não só a vontade dos docentes, mas também as condições escolares.

Batista (1997) considera compreensível que ainda exista uma forte perspectiva normativa da língua na escola. Para ele, há uma tendência, não somente no ensino de língua, a que o objeto de estudo priorizado seja aquele visto como o mais transmissível, o mais “ensinável”. A escola ainda estaria no movimento não de ensinar a própria língua, mas conhecimentos sobre ela, o que, naturalmente, cria uma tendência ao estudo de aspectos normativos e prescritivos. Segundo Mendonça (2006), atualmente há certo conflito na identidade docente: de um lado, a ideia publicamente assumida de que o professor sempre tem que partir do texto; de outro, a articulação de diferentes objetos de ensino (de normas a questões discursivas) com diversas abordagens metodológicas (de exercícios com frases a discussões sobre textos).

No entanto, de acordo com Mendonça (2006), é possível afirmar que há algo de similar entre os docentes do EM: a compreensão de que essa etapa carrega um peso significativo quanto à seleção dos objetos de estudo e os métodos de ensino a serem utilizados. Tratando-se dos anos finais da educação básica, há a sensação, no contexto da prática, de que é preciso um esforço para “retomar o que não foi visto” ou “suprir lacunas”. Assim, em Língua Portuguesa, tem-se privilegiado uma revisão/repetição do que foi visto no ensino fundamental. De acordo com Mendonça (2006, p. 202-203), prioriza-se “uma revisão de gramática e de técnicas de redação, especialmente para as dissertações escolares, com novidade da introdução do ensino da literatura”.

Quanto à revisão de gramática, a ideia é que os alunos consolidem a aprendizagem de tópicos vistos na etapa anterior da escolaridade. Mendonça (2006) explica que “a lógica subjacente a essa organização é a sucessão de unidades a serem analisadas, cada vez mais complexas, do ponto de vista morfossintático: da palavra, para a oração; da oração, para o período” (p. 203). Contudo, a autora destaca que muito raramente se chega dessas estruturas ao estudo do texto enquanto unidade, ou à reflexão sobre questões discursivas. É o que se denomina de “organização cumulativa”.

Em relação ao foco em dissertações escolares, é compreensível tendo em vista que o EM é, além de etapa final da escolarização, uma transição para o acesso à universidade. Sendo assim, existe uma forte preocupação com o desempenho dos alunos no vestibular e em outras avaliações externas e processos seletivos, de maneira que esses, conforme já visto, acabam se configurando, também, como produtores de currículo. Prova disso é que, ao passar a fazer parte do vestibular, a redação ganhou um status de disciplina no ensino médio. Segundo Santos (2010), a tendência atual é que essa matéria seja “grafocêntrica”, com o objetivo de “ampliar a competência comunicativa de produzir textos escritos, com foco nos ‘tipos’ que mais caem nas provas” (s.p.). É nesse cenário que surge, de acordo com Antunes (2009), a proliferação de dicas em aulas de produção de texto, as quais, para a autora, acrescentam muito pouco à competência linguística do estudante e não contribuem para uma efetiva melhora na escrita.

Conforme já vimos anteriormente, o processo de globalização modificou o perfil ideal de trabalhador, de maneira que ciência, conhecimento e cultura passaram a interessar ao mercado (FRIGOTTO, 2001), e esses saberes foram consolidados no currículo oficial do EM. Assim, a Literatura vem ganhando mais espaço no contexto escolar. Contudo, Cosson (2011) aponta para uma tendência no EM a um cansativo trabalho de contextualização histórica e biográfica em detrimento do estudo do texto literário. No cenário atual, esse ainda serve de pretexto para o estudo de características de escolas literárias. Rojo (2011) sugere que só é possível comunicar o valor dessa linguagem diferenciada quando o professor vive de fato a experiência da leitura literária.

Diante desse cenário, fica claro que, embora exista atualmente um discurso em defesa da valorização das variedades linguísticas, do multilinguismo, e da língua enquanto atividade social, há outras influências que permeiam a prática de ensino e o contexto educacional como um todo. Um mesmo professor, por exemplo, pode trabalhar

o texto como pretexto para a abordagem de conteúdos gramaticais, e também, numa outra aula, tratá-lo como um enunciado complexo, histórico e carregado de intenções, no qual as escolhas linguísticas foram feitas tendo em vista a construção da significação. Isso nos mostra que, numa perspectiva de recontextualização por hibridismo, não é razoável procurar pela coerência da prática em relação à teoria, mas se considera a prática como contexto de recriação e produção de teorias de acordo com as demandas específicas de um processo de ensino-aprendizagem.

### ***1.3.3 Gêneros textuais***

Conforme visto até então, a concepção sociointeracionista da língua vem influenciando documentos curriculares e práticas de ensino, embora coexista com outras perspectivas da linguagem. É fato que o texto vem ganhando uma maior centralidade na sala de aula, e há uma preocupação geral em se contemplar as diferentes manifestações linguísticas existentes na sociedade. Nesse sentido, existe a proposta de trabalho com gêneros textuais, definidos por Bakhtin (2003) como tipos de enunciados, relativamente estáveis, vinculados a situações típicas da comunicação social.

Uma interpretação desse conceito pode nos levar a entender que os gêneros são formados por vários textos cujas propriedades formais se aproximam. Contudo, Rodrigues (2005, p. 164, grifo nosso) defende que a noção bakhtiniana de gênero como tipo de enunciado se relaciona com “certos traços (regularidades) comuns que se constituíram *historicamente* nas *atividades* humanas, em uma situação de interação *relativamente* estável, e que é reconhecida pelos falantes”. Reiterando a perspectiva discursiva de enunciado, a autora (*idem*) ainda explica que

(...) sua concepção [a de enunciado] não pode ser a de frase enunciada, que se constituiria em partes textuais enunciadas, mas de uma unidade mais complexa que transcende os limites do próprio texto, quando este é abordado apenas do ponto de vista da língua e sua organização textual. (p. 157)

Bakhtin (2003), assim, enfatizava a natureza socioideológica e discursiva dos gêneros, a relação intrínseca dos mesmos com os enunciados. A fim de destacar essa natureza, Rojo (2005) propõe que utilizemos a terminologia “gêneros discursivos”, deixando claro que essa perspectiva

[...] parte sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também é principalmente sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutor(es) e tema(s) discursivo(s) – e, a partir dessa análise, busca as marcas linguísticas (formas do texto/enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação. Isso configura não uma análise exaustiva das propriedades do texto e de suas formas de composição (gramática) – buscando as invariantes do gênero –, mas uma descrição do texto/enunciado pertencente ao gênero ligada sobretudo às maneiras (inclusive linguísticas) de configurar a significação. (p. 199)

Nesse sentido, Rojo (2005), em síntese, aponta para a importância do estudo das “características das *situações de enunciação relacionadas às marcas linguísticas* que deixam como traços nos textos” (p. 207, grifo nosso). O sentido do texto de determinado gênero seria construído, portanto, por meio da articulação entre elementos extralinguísticos e linguísticos. Os últimos seriam uma marca, um reflexo, de questões discursivas, como o contexto de produção, o propósito do texto etc.

Já Schneuwly e Dolz (2004) optam pelo uso do termo gênero textual, e o definem como um modelo comum que determina um horizonte de expectativas para os membros de uma comunidade, confrontados com as mesmas práticas de linguagem. Os autores partem da concepção sociointeracionista da linguagem e tomam por base os estudos bakhtinianos numa compreensão de que os gêneros são não apenas produtos da interação, mas também *megainstrumentos* mediadores da ação discursiva entre sujeitos: “é através dos gêneros que as práticas de linguagem encarnam-se nas atividades dos aprendizes” (DOLZ e SCHNEUWLY, idem, p. 6). Nessa perspectiva, todos os textos, sejam eles orais ou escritos, se baseiam em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação, sendo enfatizada um pouco mais essa estabilidade do que o domínio social dos gêneros, pois seria por meio dela que melhor delimitaríamos e dominaríamos os diversos tipos de enunciado.

Fazendo uma crítica explícita à concepção mais textual de gêneros, Rojo (2005) considera que, por mais que se baseie na teoria de Bakhtin, tal concepção “acaba recorrendo a um plano descritivo intermediário, que trabalha com noções herdadas da linguística textual e que integrariam a composição dos textos do gênero” (p. 186). Ou seja, a autora afirma se tratar de uma abordagem muito restrita às características formais do gênero e mostra que o estudo do texto é feito muitas vezes de maneira superficial, não havendo uma reflexão consistente sobre o contexto sociocomunicativo em que ele é engendrado.

Apesar das explícitas divergências no campo acadêmico, a fronteira entre as perspectivas discursivas e textuais de gênero não é tão nítida nesse contexto. Da mesma forma, no que se refere às propostas de didatização dos gêneros textuais, são diversas as possibilidades apontadas por diferentes autores. No tópico a seguir destrinchamos melhor essa questão.

### *1.3.3.1 Gêneros textuais e ensino*

Para Marcuschi (2003, p. 35), “o trabalho com os gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos do dia a dia”. O linguista enfatiza a pluralidade e autenticidade dos gêneros, e aponta, como Miranda da Silva (2003, p. 55), que o trabalho com eles “parece ser uma das formas mais motivadoras para o tratamento da leitura e produção de textos”. É por meio do contato com as várias possibilidades de enunciado que “os indivíduos desenvolvem uma competência metagenérica que lhes possibilita interagir de forma conveniente, na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais” (KOCH & ELIAS, 2009, p. 102).

Embora haja uma ressignificação contínua dos gêneros textuais enquanto objeto de ensino, a heterogeneidade e a multiplicidade de perspectivas e práticas vêm sendo camufladas, como se existisse apenas uma maneira de trabalhar com gêneros textuais em sala de aula (BUNZEN, 2004). Nesse sentido, é comum se desconsiderar a realocação de um conceito no contexto didático, e mais comum ainda se deslegitimar a mediação, a remodelização feita pelo docente em sua prática pedagógica. Assim, a fim de compreender melhor as possibilidades de trabalho com gêneros nas aulas de língua portuguesa, de início trataremos brevemente de três tradições que propõem a didatização dos gêneros: a Escola de Sidney, a Escola de Genebra e a Escola norte-americana.

Segundo Bunzen (2004), a Escola de Sidney desenvolveu um estudo sobre gêneros na escola no intuito de que as crianças tivessem acesso ao ensino explícito dos conhecimentos sobre a língua e seu uso; assim poderiam se empoderar e ser agentes de uma mudança social. Há uma preocupação para que, coletivamente, os alunos escolham, de acordo com os seus interesses e necessidades enquanto falantes da língua, o tópico a ser abordado nas aulas. Assim, inicialmente, é proposta a chamada *negociação do campo*, na qual os alunos têm vez e voz, e, a partir do que lhes interessa, o professor

escolhe o gênero e os textos a serem trabalhados posteriormente enquanto modelos. Na etapa seguinte, a chamada *desconstrução*, propõe-se que haja um aprendizado quanto ao contexto de cultura e de situação do gênero, e o seu funcionamento de maneira geral. Posteriormente, há a *construção conjunta*, em que o professor e os alunos produzem coletivamente um texto do gênero estudado, possibilitando uma troca de conhecimentos e experiências. Por fim, os alunos devem realizar, individualmente, uma construção independente a qual depois terá professor e colegas como revisores e editores.

Por meio dessa proposta didática é possível estimular, num currículo em espiral, uma aprendizagem progressiva dos gêneros não só nas aulas de língua portuguesa. Na perspectiva da Escola de Sidney, o trabalho com gêneros discursivos integraria diferentes disciplinas escolares, visto que em todas elas há práticas de letramento. No entanto, para Soares (2005, p. 2517), a escola australiana

ao embasar-se numa perspectiva textual, logo focada na descrição da materialidade textual do gênero e não nos aspectos sociais, históricos e ideológicos dos gêneros, pode contribuir para a restrição do ensino de gêneros e a abordagem de seus aspectos textuais e linguísticos, reduzindo os objetivos finais da aprendizagem à capacidade de produção de textos, por parte dos alunos, que apresentem as mesmas características formais do gênero estudado, ou/e à capacidade de identificação e nomeação de estruturas textuais.

De fato, há uma ênfase maior no eixo de produção textual, mas é preciso lembrarmos que a proposta didática da Escola de Sidney surgiu da necessidade de trazer para a escola a língua enquanto prática social. O ciclo de ensino proposto visa contemplar, principalmente no primeiro e segundo estágios, aspectos como o contexto de cultura e de situação, de maneira que não é possível prever com tanta segurança como seria a prática do professor a que ele daria ênfase em sala de aula.

No entanto, na perspectiva da Escola norte-americana ou Nova Retórica, a proposição de um modelo de ensino de gêneros já é, por si, limitada por estimular um ensino prescritivo e explícito de fórmulas genéricas (SOARES, 2009). Diferentemente da Escola de Sidney, a Escola norte-americana não propõe um ciclo de ensino, mas assume posturas que nos levam a repensar a prática pedagógica voltada para os gêneros textuais. Segundo Bazerman (2005, p. 31), eles são “fenômenos de reconhecimento psicossocial que são partes de processo de atividades socialmente organizadas”, de maneira que não poderíamos deslocá-los, de maneira artificial, da prática social em que

estão inseridos. Há uma forte ênfase nos elementos de situação, na historicidade dos textos e na capacidade criativa do usuário da língua.

Como contribuição ao contexto da escola, tal perspectiva nos aponta alguns princípios, muito bem sintetizados por Soares (2005, p. 2518):

- a) Considerar as experiências prévias dos alunos com os gêneros, em situações sociais que eles considerem significativas e explorar o desejo do envolvimento em novas situações discursivas.
- b) Os gêneros tratados em sala de aula precisam ser resolvidos de acordo com as circunstâncias. Logo, os gêneros que funcionarão em uma determinada sala de aula dependerão de uma negociação entre a instituição escolar, o professor e os alunos, o que impede, portanto, uma seleção prévia de gêneros para serem produzidos e “estudados”.
- c) Os professores deveriam criar situações e estratégias para que os alunos produzissem e até inventassem novos gêneros, os quais funcionariam como uma resposta àquelas situações, desse modo, no lugar do trabalho voltado para imitação de modelos genéricos, o foco deveria ser a desconstrução e a reconstrução desses modelos.

Apesar de tais princípios serem de grande importância para pensarmos os gêneros enquanto objeto de ensino, há críticas a essa perspectiva pela possibilidade de ela incorrer em práticas espontaneístas, “o que, considerando a realidade brasileira e os índices de letramento, pode significar um grande erro” (SOARES, 2009, p. 16).

Contudo, a questão da crítica ao espontaneísmo não é tão visada atualmente, tendo em vista que a abordagem da Escola norte-americana não teve grande repercussão no cenário educacional do Brasil, diferentemente da Escola de Genebra – bem representada por Schneuwly e Dolz (2004), cuja perspectiva de gênero foi brevemente comentada no tópico anterior. De acordo com essa abordagem mais influente, o gênero textual é um “instrumento semiótico complexo” (p. 27) por meio do qual agimos discursivamente. Nesse sentido, os pesquisadores da Escola de Genebra afirmam ser muito importante que, nas aulas de língua materna, haja um ensino sistemático de gêneros para que o aluno possa desenvolver habilidades relacionadas às ações de linguagem, ao gerenciamento de tipos de discurso e ao domínio de mecanismos linguísticos, e, assim, se colocar nas diferentes situações de enunciação.

Para tal ensino sistemático, Bunzen (2004) aponta que são propostas sequências didáticas, com quatro componentes: apresentação da situação, em que os alunos devem resolver um problema de comunicação num primeiro contato e reflexão sobre o gênero; produção inicial, etapa em que o aluno produz um primeiro texto do gênero estudado a fim de que o professor possa saber quais são os conhecimentos já construídos e a serem

construídos; módulos, que consistem nas estratégias diversas criadas pelo professor para lidar com as dificuldades apresentadas na etapa anterior; e, por fim, produção final, momento em que o aluno pode produzir o gênero solicitado, colocando em prática o que aprendeu nos módulos.

Para garantir o desenvolvimento das mais simples e complexas capacidades de linguagem por meio de uma diversidade de enunciados, foi proposto o sistema de agrupamentos de gêneros, o qual foi construído considerando-se os seguintes critérios:

- gêneros pertencentes a domínios essenciais de comunicação em nossa sociedade [Cultura literária ficcional; Documentação e memorização das ações humanas; Discussão de problemas sociais controversos; Transmissão e construção de saberes; Instruções e prescrições];
- tipologias que já estavam mais ou menos presentes em livros didáticos e guias curriculares [Narrar, Relatar, Argumentar, Expor, Descrever ações];
- capacidades de linguagem dominantes implicadas para mestria dos gêneros agrupados [Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil; Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo; Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição; Apresentação textual de diferentes formas dos saberes; Regulação mútua de comportamentos]. (BUNZEN, 2004, p. 12).

Fica claro que, assim como na Escola de Sidney, há uma preocupação com a questão da progressão, de forma que o currículo também é pensado em espiral: os agrupamentos de gêneros são trabalhados em mais de uma série e de maneira cada vez mais complexa à medida que o aluno avança na escolarização.

São muitos os subsídios que a Escola de Genebra vem oferecendo aos professores, não só no que se refere às questões metodológicas, mas também no que concerne aos objetos e objetivos de ensino da língua portuguesa. Entretanto, vale frisar que o excesso de modelagem do currículo pode levar o professor a fazer uma abordagem artificial do gênero textual, transformando-o em mais um conteúdo deslocado da prática social, o que não parece ser a proposta inicial da Escola de Genebra.

Geraldi (2010) aponta que a abordagem dos gêneros textuais enquanto modelos implica em tratá-los como formas pré-estabelecidas, como “entes”, e não processos disponíveis para a atividade discursiva que se realiza no interior das esferas de atividades humanas” (p. 79). Assim, para o autor, ocorre uma deturpação do estudo bakhtiniano, a qual gera um deslocamento no ensino: os gêneros deixam de ser práticas

sociais para se tornarem objetos definidos previamente, seriáveis, unificados e exigíveis em avaliações externas. Geraldi (2010) explica que a perspectiva de gênero textual como objeto de ensino não se resume à abordagem apenas de questões estruturais do texto. Haveria uma tentativa de incluir as enunciações nas “fórmulas da composição”. Em outras palavras, haveria um esforço de contemplar, por exemplo, questões do contexto de produção, porém isso seria feito de forma artificial, de maneira que os alunos seriam sujeitos ficcionais de uma sequência didática, a qual, segundo termos de Geraldi (2010), promove o “encarceramento da prática”.

Para que os gêneros textuais não se tornem um objeto vendável e consumível de um currículo estanque e comprometido apenas com sistemas avaliativos, Geraldi (2010) propõe que o trabalho com esses tipos de enunciado possibilite a aprendizagem da língua na experiência das práticas. Assim, os gêneros não seriam selecionados previamente, mas responderiam a demandas reais da turma e do professor. A aula não teria um objetivo fixo a ser buscado, mas seria orientada pela experiência única com os alunos enquanto produtores de conhecimento.

Além disso, Geraldi (2010) acredita que o trabalho com gêneros textuais não se justifica só com a ideia de dar espaço à pluralidade discursiva e linguística. O autor destaca a importância de impedir que as diferenças se transformem em desigualdade. Nesse sentido, seria necessário também refletir sobre as relações de poder e as representações sociais que permeiam os discursos e, conseqüentemente, os gêneros textuais – em seus processos linguísticos e extralinguísticos.

## 2. FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### 2.1 PARADIGMAS INVESTIGATIVOS

Como já dito, a presente pesquisa trata do currículo de língua portuguesa em termo de sua inserção num contexto sócio-histórico. Nesse sentido, com base em Suassuna (2008, p. 348), pode-se afirmar que o interesse não está “em quantificar fatos e fenômenos, mas em explicar os meandros das relações sociais, considerando que a ação humana depende estreitamente dos significados que lhe são atribuídos pelos atores sociais”. Dessa forma, é por meio de uma pesquisa de campo numa abordagem qualitativa que poderemos compreender, em um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, como se constrói, no contexto da prática, o currículo de língua portuguesa no que se refere à abordagem dos gêneros textuais.

Como apontou André (1983), uma abordagem qualitativa exige que transitemos entre a teoria e a realidade investigada a fim de construir significados para os dados coletados. Nesse sentido, acreditamos que estes não falam por si sós, sendo necessário, como reforçado por Alves (2000), relacioná-los com o contexto histórico e os elementos ideológicos que os perpassam – no nosso caso, foi falado anteriormente da importância de relacionar a prática curricular observada com os outros campos do ciclo de políticas (BALL, 1989). Nesse esforço interpretativo, não pretendemos extrair significados fixos dos dados, mas construir possibilidades de significação.

Tratando-se de uma pesquisa qualitativa, não lidamos necessariamente com o que é encontrado em larga escala, mas com dados considerados únicos, de maneira que a prática curricular dos sujeitos de pesquisa é analisada em sua complexidade e especificidade. O intuito é estudar os processos complexos que fazem parte do cotidiano, os quais costumam ser invisibilizados ou por serem considerados irrelevantes ou por não ser comum uma análise sistemática dos mesmos. Consideramos que, peculiares e irrepetíveis, as práticas observadas são pistas para a compreensão de como se constrói o currículo de Língua Portuguesa no cotidiano. Assim, fazemos uso nesta pesquisa do paradigma indiciário, que, nas palavras de Suassuna (2008), “se apoia na ideia de que, sendo a realidade opaca, alguns de seus sinais e indícios permitiriam ‘decifrá-la’, no sentido de que indícios mínimos podem ser reveladores de fenômenos mais gerais”.

Como Pimentel (1998), valorizamos os dados singulares e episódicos, pois acreditamos que por meio deles muito nos é revelado sobre fenômenos abrangentes. Além disso, numa análise cuidadosa dessas pistas, ficamos mais próximos de compreender os processos discursivos na realidade investigada. Segundo Orlandi (1998, p. 17), "os processos discursivos são a fonte dos efeitos de sentidos e a língua é o lugar material em que esses efeitos se realizam". A língua, assim, seria apenas a parte final de um processo complexo. Articulando o paradigma indiciário com essa concepção discursiva da linguagem, procuramos compreender o dado coletado como um elemento inserido numa rede maior, sendo papel do pesquisador interpretá-lo tendo em vista seu contexto enunciativo e, assim, ir em busca de significações não aparentes.

## 2.2 CAMPOS DE COLETA DO *CORPUS* E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Em nossa pesquisa, foram investigadas duas professoras de escolas públicas de Recife/PE, sendo ambas atuantes no ensino médio. Esse nível de ensino constitui o período final da escolaridade básica e de transição para o acesso à universidade e/ou ao mundo do trabalho, e, conforme visto na fundamentação teórica, vem sendo palco de muitas propostas políticas e curriculares nos últimos 20 anos. Diante da disputa em torno das finalidades e modos de organização do ensino médio (SILVA, 2016), escolhemos investigar esse nível de ensino acreditando que ele pode nos oferecer dados significativos quanto à negociação entre diversos contextos para a construção do currículo no cotidiano.

Trabalhamos com dois sujeitos de pesquisa, professora 1 (P1) e professora 2 (P2). Dedicando 30 horas para cada uma, procuramos alcançar os objetivos específicos e analisar as concepções, escolhas e procedimentos das docentes no trabalho com gêneros textuais. As professoras foram escolhidas aleatoriamente, afinal o que nos interessa não é selecionar e tratar de práticas de ensino específicas, mas compreender abordagens dos gêneros na sala de aula.

Tivemos duas escolas como campo de pesquisa: uma estadual e outra federal. A primeira é uma Escola de Referência do Ensino Médio (EREM) e faz parte de uma política pública do Estado de Pernambuco que visa a melhoria da rede a partir do desenvolvimento de escolas específicas enquanto centros experimentais, as quais posteriormente serão tomadas como referência para a ampliação desse modelo. Essas escolas se caracterizam por serem de regime integral e semi-integral, por apresentarem

condições físicas privilegiadas e pelo fato de os professores contarem com salário e regime de trabalho especiais.

Sendo vistas como um referencial de qualidade, as EREM têm, segundo o *site* da Secretaria de Educação, um currículo dito diferenciado, interdimensional, ou seja, que abarca as seguintes dimensões: afetividade, cognição, corporeidade e espiritualidade. Além disso, os agentes das escolas de tempo integral têm autonomia para distribuir as 45 horas de aulas semanais de acordo com “os projetos existentes, dentro de suas possibilidades de parcerias, formações de grupos, entre outras composições que contemplem a integração entre as turmas e abram espaço para disciplinas eletivas”.<sup>4</sup>

Embora o currículo pareça mais flexível, há também mecanismos de controle/orientação para, segundo a Secretaria de Educação, garantir o padrão de qualidade. Exemplo disso é a obrigatoriedade do preenchimento de um diário de classe detalhado em um espaço virtual (SIEPE), além do uso dos Cadernos de Ações para Fortalecimento da Aprendizagem e de outros documentos oficiais que visam orientar a prática de ensino na escola básica.

A outra escola pública investigada é uma unidade da rede de Institutos Federais, o IFPE, *campus* Recife. Nessa escola, os currículos dos cursos técnicos de nível médio estão integrados ao ensino médio e objetivam garantir uma formação integral, estando constituídos, de acordo com a Organização Acadêmica Institucional (2014, p. 18),

por uma base nacional comum, parte diversificada, formação profissional e prática profissional, as quais devem perpassar por toda matriz curricular, integrando conhecimentos gerais e específicos aos saberes cotidianos e deverão:

I – garantir uma educação tecnológica básica para a compreensão das ciências, das letras e da arte, mediante a oferta obrigatória dos componentes que integram as áreas das Linguagens, da Matemática, das Ciências da Natureza, das Ciências Humanas;

II – ofertar, prioritariamente, com tratamento transversal e integrado, permeando todo o currículo no âmbito dos demais componentes curriculares:

- a) Educação Alimentar e Nutricional;
- b) Processo de Envelhecimento e Valorização do Idoso;
- c) Educação Ambiental;
- d) Educação para o Trânsito;
- e) Direitos Humanos.

---

<sup>4</sup> Fonte: <http://educacaointegral.org.br/experiencias/pernambuco-referencia-para-educacao-integral-ensino-medio/>

Além disso, ainda de acordo com o documento, cabe ao professor organizar e atualizar os programas e/ou planejamento de ensino e de aula de cada componente curricular, respeitando-se as exigências legais e as normas contidas na Organização Acadêmica e no Projeto Pedagógico do Curso. Avaliado pela Direção de Ensino ou instância equivalente, o professor tem certa autonomia e legitimidade em sua prática em sala de aula.

Fica claro que a EREM e o IFPE, embora sejam escolas públicas, não têm as mesmas orientações curriculares, havendo peculiaridades e distintos discursos no Currículo oficial de cada uma. Tendo em vista que a proposta desta pesquisa é analisar a (re)construção do currículo de língua portuguesa no cotidiano, considerando o diálogo e o hibridismo com outros contextos, julgamos ser rica a análise de duas escolas em que os professores lidam com diferentes discursos oficiais. No estudo desses dois campos de investigação, foi possível analisar com maior propriedade as recontextualizações feitas por docentes em situações de maior ou menor controle, maior ou menor orientação, melhores ou piores condições de trabalho.

### ***2.2.1 Descrição do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)***

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco conta com 17 *campi* em todo o estado, oferecendo 76 cursos desde o ensino médio até a pós-graduação. Escolhemos investigar o campus Recife, por estar fisicamente mais próximo da pesquisadora. Ele se localiza na Cidade Universitária, e conta com cerca de 500 servidores e mais de 6 mil estudantes de cursos em diversas modalidades: Técnico Integrado, Proeja, Subsequente, Tecnológico, Licenciatura, Bacharelado e Pós-Graduação. O acesso aos cursos se dá por meio de processo seletivo.

Dentre os 26 cursos ofertados nesse campus, escolhemos acompanhar um curso da modalidade Técnico Integrado, visto que nele ocorre a formação do aluno não só no curso técnico, mas também no ensino médio – cujo currículo de português é objeto de nossa pesquisa. Acompanhamos, por razões de compatibilidade de horários, a turma do 3º período integrado em Química, que equivale ao primeiro semestre do segundo ano do ensino médio. O curso de Química tem carga horária de 4680 horas-aula, sendo 432 delas destinadas à disciplina de língua portuguesa. No terceiro período, os alunos do 2º ano B, turma observada, tinham 4 horas-aula de português por semana, divididas em dois dias.

A proposta do curso Técnico Integrado é que as disciplinas da chamada Base Comum, na qual se insere a língua portuguesa, dialoguem com a formação técnica. Entretanto, os professores comentam que, no *campus* Recife, não há essa articulação, de maneira que os alunos do 2º B veem o conteúdo relacionado ao curso de Química apenas nas disciplinas da Base Tecnológica.

### **2.2.2 Perfil da professora 1 (P1)**

No período da coleta de dados, a professora 1 lecionava língua portuguesa em quatro cursos da modalidade Técnico Integrado: Edificação e Segurança, Química, Eletrônica e Eletrotécnica. Conforme mencionado, acompanhamos as aulas da professora 1 no terceiro período de Química por uma questão de compatibilidade de horários.

A P1 se formou em Letras em 2004, na Universidade Federal de Pernambuco. Logo após concluir o curso não estava satisfeita com a sua formação, de maneira que voltou a fazer vestibular e entrou no curso de Jornalismo. Finalizou apenas o primeiro período, quando descobriu que a Linguística, segundo suas próprias palavras, “era mesmo uma paixão”. Assim, passou a lecionar em algumas escolas privadas, e depois no Colégio Militar do Recife.

Investiu em sua formação acadêmica para, segundo ela, “manter acesa a chama da pesquisa”. Fez mestrado em Linguística, investigando propostas de análise linguística em um livro didático. Concluída essa pós-graduação, passou a ser professora do IFPE. Concilia o exercício de sua profissão com um doutorado novamente na área de Linguística, no qual estuda Análise do Discurso, mais especificamente Teoria Dialógica.

### **2.2.3 Descrição da Escola de Referência do Ensino Médio (EREM)**

Selecionamos a escola a ser investigada considerando a localização e também a existência de docentes que aceitavam se tornar sujeito de pesquisa. A escola escolhida fica no bairro da Várzea e, no período da coleta de dados, contava com um corpo de 28 professores, e atendia cerca de 358 alunos. A maior parte deles era de baixa renda e morava nas comunidades do entorno.

A escola é integral e possui turmas de ensino médio (1º ao 3º ano), incluindo a EJA (Educação de Jovens e Adultos). Não existe seleção para o ingresso na EREM, contudo, segundo os professores, é “natural” que apenas alunos com “boa base” e “mais interessados” procurem por essa escola. Quando os pais insistem em colocar estudantes que não têm esse perfil, os mesmos não se adequam e acabam indo para outra escola no mesmo bairro, mas que não é de referência.

O espaço da escola conta com laboratório de informática, quadra de esportes descoberta, biblioteca, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, almoxarifado, pátio coberto, e 13 salas de aulas, estando uma delas vazia. As demais não são destinadas a uma única turma, mas sim a um professor. Assim, para assistir à aula de determinado docente, os alunos devem se dirigir a sua sala. Isso permite que as salas de aulas sejam ornadas de acordo com tema escolhido pelo professor, e também possibilita a colagem de materiais produzidos por várias turmas na mesma disciplina. Assim os alunos podem contemplar os trabalhos realizados por colegas de outras séries.

#### ***2.2.4 Perfil da professora 2 (P2)***

Escolhemos acompanhar as aulas da P2 porque ela foi a única professora da escola que aceitou ser observada pela pesquisadora. Acompanhamos as aulas de português ministradas no 2º ano B por uma questão de compatibilidade de horários.

A professora da EREM, a quem chamaremos de P2, afirmar vir de “origem humilde”, e estudou em escolas do estado durante seu percurso escolar. Entretanto, fez todo o seu ensino médio no Colégio de Aplicação da UFPE, uma escola pública da rede federal bastante reconhecida por sua qualidade de ensino. Posteriormente, estimulada pelas aulas de reforço que dava na sua igreja evangélica, escolheu cursar Letras na Universidade Federal de Pernambuco. Tendo concluído o curso, passou dois anos ministrando aulas de português instrumental para alunos do curso de Teologia de uma faculdade privada de Recife.

Atualmente a docente tem dois vínculos com a rede estadual de ensino: trabalha à noite como professora do EJA (Educação de Jovens e Adultos) e, nos turnos da manhã e da tarde, dedica-se à Escola de Referência do Ensino Médio, nosso campo de

investigação. A P2 diz gostar mais de trabalhar na EREM, pois, segundo ela, os alunos têm mais base e são mais interessados, o que a estimula.

A professora fez uma especialização em leitura na Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE), e participa da maior parte dos cursos de formação oferecidos pelo governo do estado, pois são obrigatórios e o diretor da escola a inscreve. A P2 destaca uma formação sobre produção textual a qual mudou sua prática de ensino de escrita. É grande a sua vontade de fazer um mestrado nessa área, e foram muitas as suas perguntas à pesquisadora quanto ao processo de seleção no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. A docente tinha a pretensão de escrever um projeto de pesquisa e concorrer ao mestrado no ano de 2017.

### 2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

Foram utilizados um diário de campo e um gravador de áudio a fim de empreender a coleta do *corpus* por meio de *entrevistas semiestruturadas*, e *observação e gravação de aulas*. A escolha por tais instrumentos de pesquisa pode ser justificada pelo de fato de que eles nos permitiriam investigar: (a) as concepções de currículo, de língua e de gênero textual adotadas pelas professoras; (b) quais critérios são utilizados para a seleção dos gêneros a serem trabalhados em sala; (c) quais são e como foram definidas as metas de aprendizagem no trabalho com gêneros textuais; e (d) quais os procedimentos de ensino do professor na abordagem didática dos gêneros. O esquema abaixo nos auxilia a compreender melhor a relevância de cada instrumento escolhido para atingirmos os objetivos específicos da pesquisa:

QUADRO 1- Correspondência entre objetivos específicos e instrumentos de coleta de dados

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Observações de aula</b>	<b>Entrevista semiestruturada</b>
Investigar quais são as concepções de currículo e gênero textual do professor		X
Verificar quais critérios o professor utiliza para selecionar os gêneros textuais abordados em sala de aula		X

Investigar quais são as metas de aprendizagem no trabalho com gênero e como o professor as define		X
Analisar os procedimentos de ensino utilizados no trabalho com gêneros no cotidiano da sala de aula.	X	

Fonte: Elaboração da autora

Vale ressaltar que essa divisão dos objetivos por instrumento de coleta se deu por uma questão organizativa no momento da análise. Contudo, é evidente que os dados coletados tanto na entrevista quanto durante a observação e gravação de aulas dialogam entre si, respondendo, conjuntamente, a todos os objetivos específicos. A fim de contemplar esse diálogo e deixar mais clara a relação entre o que foi falado pelas professoras em entrevista e o que foi proposto por elas em sala de aula, nos propomos a produzimos uma síntese nas considerações finais, em que articulamos de forma mais sistemática os dados da entrevista com os dados das aulas observadas.

Como já ficou claro na fundamentação teórica, na presente pesquisa não trabalhamos com a perspectiva da teoria descolada da prática ou da prática descolada da teoria, como se houvesse uma oposição entre elas. Nesse sentido, a fala do professor na entrevista não será contraposta à sua prática observada em sala de aula; a ideia é tratar do discurso falado e praticado enquanto algo sincrético. Assim, por meio das entrevistas e das observações, enquanto instrumentos complementares, será possível responder a nossa pergunta de pesquisa e analisar como se constrói, no contexto da prática, o currículo de português no ensino médio no que refere ao trabalho com gêneros textuais.

A observação e gravação das aulas é de extrema relevância, afinal, tratando-se de uma pesquisa qualitativa, a proposta é compreender aspectos do ambiente escolar em seu dinamismo e complexidade. Realizamos uma observação participante, a qual, segundo André (2008), permite uma maior interação entre pesquisador e sujeito da pesquisa. Também realizamos minientrevistas no decorrer das observações, no intuito de se esclarecer algumas questões não previstas e que poderiam vir à tona no processo da coleta de dados.

Quanto à técnica da entrevista semiestruturada, esta apresenta um roteiro básico de perguntas<sup>5</sup> por meio das quais procuramos nos guiar em relação às questões que norteiam os objetivos da pesquisa. Esse instrumento também possibilita uma organização flexível dos tópicos abordados e uma ampliação dos questionamentos, pois se pauta “em perguntas temáticas e não em questões fechadas, favorecendo, assim, a ênfase nos aspectos que se mostrarem mais relevantes para a análise e compreensão do objeto” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.136).

Se partimos do pressuposto de que a prática docente dialoga com outros campos, num movimento contínuo e imprevisível de recontextualização (BALL, 1989), é natural que nos deparemos com a referência a documentos curriculares ou com o uso de materiais didáticos advindos de outros contextos. Sendo assim, julgamos como necessária a análise de alguns documentos para uma melhor compreensão da prática das professoras investigadas. Contudo, a ideia é que esse procedimento seja realizado apenas como um suporte para a análise do que coletamos na entrevista e na observação e gravação de aulas.

## 2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Conforme dito anteriormente, pretendemos, com esta pesquisa, interpretar pistas, indícios de como vem se construindo o currículo no cotidiano. Não acreditamos que a divulgação do dado coletado, por si só, responda à nossa pergunta de pesquisa. Assim, é necessário um movimento de problematização, o que Pérez Gómez (1998) denomina de procedimento investigativo com enfoque interpretativo. Nessa perspectiva, a subjetividade e intuição do pesquisador vão ser relevantes, tanto quanto o quadro teórico no qual ele se baseia (ANDRÉ, 1983).

A ideia é articular os dados coletados com teorias acadêmicas e questões sociais, políticas e ideológicas. Na perspectiva bakhtiniana da língua como prática social, todo discurso, por mais completo e significativo que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (BAKHTIN, 1999). Nesse sentido, na análise de dados, consideraremos o caráter dialógico do discurso e da prática do professor, que são frações inseridas numa corrente ininterrupta em que se articulam e se reconstróem diversos outros discursos.

---

<sup>5</sup> Ver Anexo A

Tendo em vista a necessidade de um procedimento de análise que articule o contexto da prática com outros campos, tomamos como base a teoria do ciclo de políticas de Ball (1994). Conforme o autor, não basta identificar as influências na prática do professor, é preciso refletir sobre como acontece o diálogo entre contextos distintos. Dessa forma, essa pesquisa contou também com uma análise discursiva de como se deu a negociação entre os discursos oficiais e a prática de ensino do professor na construção do currículo no cotidiano. Seguindo essa linha, Certeau (1994) também nos auxilia a compreender melhor como se criam possibilidades de desvios na negociação do professor com os contextos oficiais. Com base no autor, visamos atribuir às práticas o estatuto de objeto teórico, e, assim, “distinguir maneiras de fazer”, para desinibilizar “estilos de ação” dos docentes.

Como categoria macro de análise, utilizaremos conceitos trazidos por Geraldi (2010), que reflete acerca do ensino de língua portuguesa, problematizando o movimento das práticas aos objetos ou dos objetos às práticas. A ideia é verificar se a abordagem dos gêneros textuais vem sendo feita com ênfase no gênero enquanto prática social que nos direciona a objetos de ensino, ou enquanto objetos de ensino justificados pelo posterior uso na prática. Tal discussão já foi, inclusive, comentada no tópico da fundamentação teórica dedicado a gêneros textuais e ensino.

Tomamos o cuidado de não simplificar as práticas das professoras, classificando-as enquanto pertencentes a uma ou outra categoria; usamos os conceitos de Geraldi (2010) como extremos de um continuum em que as docentes se deslocam cotidianamente. Assim, foi possível analisar as práticas de ensino voltadas aos gêneros textuais de maneira mais sistemática e não limitante.

### 3. ANÁLISE DE DADOS

#### 3.1 INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO (IFPE) – PROFESSORA 1 (P1)

##### 3.1.1 *Entrevista com a P1*

Conforme consta na metodologia, esse instrumento de pesquisa nos permitiu: a) investigar quais são as concepções de currículo, língua e gênero textual da professora; b) verificar quais critérios o professor utiliza para selecionar os gêneros textuais abordados em sala de aula; c) investigar quais as metas de aprendizagem da professora quando trabalha com gêneros textuais, e como ela as define.

Devido à dificuldade de encontrar a professora 1 em horários fora da sala de aula, a entrevista só foi realizada após a observação de 8 horas-aula. Isso nos permitiu fazer perguntas mais detalhadas a respeito das práticas de ensino da P1, de maneira que foi possível um maior esclarecimento de algumas questões.

##### 3.1.1.1 *A concepção de língua, gênero textual e currículo da professora 1*

Demos início à entrevista perguntando à professora 1 os motivos para ela ter se tornado docente de português. Sua resposta<sup>6</sup> foi a seguinte:

*[...] como eu gostava de português, eu pensei em fazer uma licenciatura. Eu gostava de português de escola, né? Eu fui meio sem entender muito o que ia encontrar em Letras, não tinha a menor ideia do que era linguística, fui com aquela mentalidade bem de aluna de português querendo repetir aquelas mesmas histórias. Mas gostava muito de literatura, era e sou apaixonada, gostava muito das aulas de interpretação de texto, de redação e tal, então foi muito por instinto, sem muita clareza do que ia encontrar. Acabei me apaixonando por linguística, amo ainda literatura, mas muito mais como fruição do que entrar nessa área como pesquisa e tudo mais.*

Fica claro que a P1 decidiu cursar Letras porque gostava das aulas de português, principalmente quando se tratava de questões mais relacionadas ao estudo do texto e de seu significado. Ela comentou da sua relação próxima com a literatura, de maneira que podemos depreender que ela escolheu se aprofundar naquilo que lhe dava prazer. Entretanto, durante a sua graduação, a docente descobriu a linguística, e, assim, passou a ter interesse por outros aspectos da língua. Podemos compreender que a universidade

---

<sup>6</sup> Na transcrição das falas das professoras, retiramos algumas marcas da oralidade, visto que não é nosso intuito, nesta pesquisa, refletir sobre essas variações, mas sim analisar o que as docentes têm a dizer sobre suas concepções e práticas de ensino.

teve um papel importante na formação da professora, pois o curso influenciou a sua perspectiva de linguagem, a qual se expandiu para questões para além da fruição na leitura e escrita de textos.

Na fala a seguir, fica clara a influência da pós-graduação na maneira como a professora lida com a linguagem:

*Faço doutorado. Análise do Discurso e, mais especificamente, Teoria Dialógica. [...] Sempre ajuda, né? [...] Agora especificamente o fato de ser Análise do Discurso, Teoria Dialógica sempre me instiga a fazer uma abordagem diferente na sala de aula, a repensar a forma de abordar o texto, a puxar por questões que talvez eu não pensasse se eu não tivesse estudado isso.*

No final dessa resposta, novamente a professora fala em textos como o principal objeto de estudo em suas aulas. Desse modo, a P1 parece ter reforçado, durante a sua formação acadêmica, uma noção que já tinha quando aluna: a necessária centralidade do texto em aulas de língua portuguesa. O fato de estar estudando Análise do Discurso também auxiliou a docente a amadurecer uma concepção interacionista da língua, afinal isso foi relevante para que ela pensasse em abordagens mais discursivas no trato com o texto em sala de aula. Além do doutorado, o mestrado da P1 também parece ter influenciado bastante as suas concepções e escolhas metodológicas. A fala a seguir explicita esse ponto:

*[...] meu mestrado foi em análise linguística. Eu analisei um livro didático que (nem lembro o nome dela, como é o nome dela?... Me esqueci) que ela tem um livro assim, inclusive nem é muito adotado, mas (tô com o nome dela na ponta língua). Ela tenta desconstruir um pouco a abordagem de gramática e tenta justamente fazer análise linguística, e ela considera, pelo menos assim implicitamente, ela considera os gêneros quando vai fazer essa análise linguística. Não só análise linguística, mas buscar os efeitos de sentido, do emprego daquela classe gramatical, daquela construção sintática, mas ela tenta vincular isso ao gênero que ela tá apresentando. Então achei curiosa essa proposta dela, e eu usei o livro dela assim, não fui analisar o livro, mas fui buscar no livro formas de juntar análise linguística pela perspectiva de gênero. [...] Aí, isso é que eu tento, sob esse enfoque eu tento aplicar nas minhas aulas. [...] eu passei dois anos pensando sobre isso. Então é claro que a cada texto você vai buscar novas formas de abordagem.*

A escolha por analisar um livro didático que tem como proposta a análise linguística já demonstra o interesse da P1 em abordar a língua num viés mais discursivo. Além disso, o esforço em articular AL e gêneros novamente nos leva a entender que o enfoque da professora está no texto: o estudo de conteúdos gramaticais serviria a uma

compreensão mais sistemática de aspectos linguísticos de diversos gêneros, e isso auxiliaria nos eixos de ensino de leitura e produção textual. Em outras palavras, a AL seria, conforme apontou Mendonça (2007, p. 74), um “meio para os alunos ampliarem as práticas de letramento, já que auxilia na elaboração e compreensão de textos orais e escritos dos mais diversos gêneros”.

Visto que a P1 transita na academia e no contexto escolar, podemos depreender que há um significativo diálogo entre esses dois campos na sua prática de ensino. Exemplo disso são as aulas em que a docente procura contemplar o que estudou no mestrado. Vejamos a fala a seguir:

*Antes de você [referindo-se à pesquisadora] chegar, eu trabalhei uma notícia do ano passado, que a Veja divulgou um extrato falso de Romário dizendo que ele tinha conta Suíça e depois “desdisse” e disse que o extrato era falso. E nessa revista a construção da primeira e terceira pessoa do discurso era muito interessante, porque ora a Veja se refere a si própria como primeira pessoa: “Nós pedimos desculpas pros nossos leitores”, ora diz: “Veja tem uma história de credibilidade no país”. Então, aí, nesse sentido dá pra você juntar e fazer o que eu acho que seja análise linguística de fato, né? É buscar o efeito de sentido no uso de uma categoria gramatical, de uma classe, o que quer que seja, na materialidade linguística mesmo. Mas também não tenho receio de parar uma aula e dizer “olha, agora a gente vai estudar acentuação porque eu percebi nos textos de vocês que vocês têm com problema aqui”, aí eu paro e a gente vai ver regra mesmo, fazer exercício de lista mesmo, se for o caso. Mas a tendência é tentar misturar um pouco prescrição, uso e efeito de sentido.*

A professora escolheu trabalhar com um fato que causou polêmica: a revista Veja veiculou que o senador Romário teria uma conta na Suíça, denunciando um suposto esquema de corrupção. O senador, então, reagiu publicamente, e confrontou a versão da revista indo, inclusive, ao banco onde teria uma conta. O caso repercutiu rapidamente nas redes sociais e a Veja fez uma retratação, publicando uma nova notícia em que pedia desculpas pelo engano, ao mesmo tempo em que procurava manter a credibilidade do leitor na revista. Diante desses fatos, a P1 propôs uma análise aprofundada de um texto do qual os alunos já tinham ouvido falar e, portanto, estavam a par do contexto enunciativo aqui explicitado. A leitura crítica da notícia se deu por meio da reflexão sobre o que a P1 chamou de “pessoas do discurso”. Os alunos deveriam compreender o propósito do jornalista ao falar da Veja em primeira ou terceira pessoa, e como essa escolha era importante na tentativa de assumir o erro sem perder a confiança do leitor na revista.

Fica claro que o tópico gramatical foi escolhido por ser relevante para a compreensão daquela notícia, ou seja, o conteúdo visto na AL estava a serviço do texto, e não o contrário. Assim, a P1 demonstra estar atenta para o fato de que a organização micro possibilita que o gênero cumpra a sua função social (MENDONÇA, 2007). Contudo, a docente afirmou que, embora procure trabalhar com a AL, alguns conteúdos gramaticais precisam ser estudados enquanto norma que não está relacionada ao sentido do texto. É o caso da acentuação, assunto que seria abordado pela professora por meio de exercícios e métodos mais tradicionais, visto que se trata de uma prescrição. Esse tipo de atividade, no entanto, seria uma exceção, visto que a tendência é que a P1 procure “misturar um pouco de prescrição, uso e efeito de sentido”.

Ao falar em “materialidade linguística”, a P1 faz referência a um termo bastante usado na abordagem da Análise do Discurso – não por acaso a linha teórica estudada pela docente no doutorado. Bakhtin (2003) compreende a materialidade linguística como resultado verbal das interações sociais, ou seja, a materialidade do texto seria apenas uma parte do discurso. Este é composto por outros elementos, como a intenção do autor e contexto de produção, e apenas uma análise que articula o linguístico ao extralinguístico nos permitiria compreender a complexidade de um enunciado. Partindo dessa perspectiva, a professora procurou trabalhar aspectos da materialidade do texto, como o uso de 1ª e 3ª pessoa, para compreender o discurso da revista. Assim, a P1 parece considerar que a língua não se constitui apenas pelo “sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações” (BAKHTIN, 1999, p. 123).

Essa perspectiva sociointeracionista da linguagem se relaciona diretamente com a concepção de gênero da P1. Conforme já visto, ela procura estudar textos tendo em vista seus aspectos discursivos. Nesse sentido, quando questionada sobre o propósito principal no trabalho com gêneros, a P1 respondeu o seguinte:

*O que eu considero pertinente é que, de alguma forma, eles [os alunos] sejam leitores daquele tipo de gênero que eu tô trabalhando, ou que sejam produtores de textos. Mas eu também distingo isso, acho que nem todo gênero eles precisam saber escrever. (...) Todos [os alunos] disseram ‘ah, a gente fez conto no 9º ano’. Eu nunca peço pros alunos fazerem conto, quer dizer eu não pedia quando trabalhava no 9º ano. Porque eu acho que o aluno não precisa ser produtor de conto, não precisa escrever um poema. Eu não gostava quando o professor mandava, eu não sei escrever poema ou crônica. Como é que eu vou escrever uma crônica? Eu não tenho esse viés cronista, eu não sabia fazer, saía uma coisa artificial. Mas é importante que eles leiam, né?*

Logo no início da fala confirmamos que o objetivo da docente com o trabalho de gêneros é formar leitores e produtores de textos. Entretanto, ela faz uma observação relevante no que diz respeito ao seu trabalho com o eixo de produção textual. Para a P1, o aluno não precisa ser produtor de todos os gêneros. Ela não vê sentido na escrita obrigatória de textos literários, e utiliza, inclusive, sua experiência como aluna para justificar o desconforto que essa atividade poderia provocar na turma. Assim, com base em critérios ligados a experiências pessoais e à funcionalidade da escrita, a P1 decide se vai solicitar ou não a produção de um gênero. Dessa forma, assim como Geraldi (2010), ela considera o texto um projeto de dizer e não produto de situações comunicativas falseadas.

O fato de levar em consideração a função social dos gêneros trabalhados ficou evidente também na aula em que a professora trabalhou com os alunos a reportagem “Bela, recatada e do lar”<sup>7</sup>, publicada em abril de 2016 numa revista de circulação nacional. Além de recente, a reportagem gerou muita polêmica nas redes sociais, sendo a revista VEJA acusada de machista por tratar Marcela Temer, esposa do então vice-presidente Michel Temer, como um ideal de mulher “bela, recatada e do lar”, numa contraposição implícita com a então presidente Dilma Rousseff. A professora explicou a escolha do texto:

*[A reportagem “Bela, recatada e do lar”] virou assunto de sala, né? Aí eu resolvi oficializar. Se tá todo mundo discutindo, vamos parar pra pensar por que ele é polêmico, ele é irônico no fim das contas? Uma aluna me sugeriu isso. Vamos sentar e analisar pra a gente não ficar só repetindo discurso de facebook, né?*

A P1 fez da sala de aula um espaço em que os assuntos conversados em casa e nas redes sociais não são interrompidos, mas têm continuidade em uma abordagem sistemática e aprofundada. Conforme termos de Geraldi (2010), ela não tratou do gênero enquanto um *objeto* de ensino, mas enquanto uma *prática* social. Procurou estudar reportagem sem perder de vista o seu contexto histórico e sua função ideológica. Assim, contemplou os elementos de enunciação do gênero (BAKHTIN, 2003), trabalhando-o em seus aspectos linguísticos e extralinguísticos, como veremos detalhadamente no tópico destinado à observação de aula.

---

<sup>7</sup> Ver Anexo B

Podemos afirmar que essa perspectiva de gênero enquanto prática social faz com que as aulas da P1 sejam mais autorais. O trabalho com gêneros jornalísticos ilustra bem essa questão: a professora sempre procura fazer aulas diferentes dos anos anteriores ou do que é proposto pelo livro didático, pois considera que as notícias e reportagens requerem leitores inseridos no mesmo contexto histórico de produção. Assim, a P1 renova as suas aulas para realizar o trabalho com textos recentes. Vejamos a fala a seguir:

*Como o domínio jornalístico é muito forte nesse período, é interessante justamente sair do livro [didático], né? Porque todo semestre as notícias se renovam... [...] Eu sigo a ementa, sabe? Mas eu crio em cima dela. A ementa é o básico, tem uma ementa do IF, tem uma matriz curricular aqui que a gente deve seguir. [...] O primeiro ponto é esse, a ementa, mas é claro que, sendo escola pública, a gente tem muita liberdade com o currículo, porque não tem ninguém que vá cobrar que a gente, enfim, discuta isso ou não discuta aquilo, ou que a gente saiu do prescrito... Então uma coisa que a gente considera é se achamos pertinente ver tal coisa. Então, assim, dentro de um bom senso, a ementa é seguida, mas com essa liberdade.*

São os aspectos discursivos do gênero jornalístico que orientam o trabalho da P1 em sala de aula. Por mais que exista uma ementa oficial<sup>8</sup> do IFPE, a docente a considera como o “básico”, de maneira que a recontextualiza, modificando e acrescentando o que achar necessário para realizar um trabalho discursivo com a língua. Dessa forma, a professora encara o currículo não só como produto de uma prescrição, mas como algo criado por ela no cotidiano. Além da ementa, a formação acadêmica da P1 e suas experiências pessoais também definem o currículo a ser praticado. A professora negocia com todos esses contextos para compor a sua prática docente.

Sobre esse percurso de construção do fazer docente, Catani (2003) explica que a prática de um professor é perpassada pelo contato com prescrições e com teorias pedagógicas, e também está relacionada com contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada do docente na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso escolar e profissional. Sendo assim, questões particulares da professora, como o seu interesse por textos literários e o seu incômodo por ter de produzir contos e poemas na escola, influenciam o currículo praticado por ela.

Na fala transcrita acima, a P1 afirmou que, tratando-se de uma escola pública, não existe um controle rígido do que se é trabalhado em sala de aula e ela sente muita liberdade nesse sentido. Entretanto, é preciso destacar que essa perspectiva da

---

<sup>8</sup> Ver FIGURA 1

professora parte da sua experiência na rede federal de ensino, mais especificamente o IFPE. De fato, não existe, nessa realidade escolar, um controle sistemático da prática docente por meio de avaliações externas ou outros instrumentos. Podemos afirmar que a P1 tem certa autonomia na negociação com o contexto de produção, ou seja, com os textos advindos de um contexto oficial (BERNSTEIN, 1996), porém a própria docente assume que não lhe cabe modificar a ementa enquanto documento, mas sim recontextualizá-la no contexto da prática. A fala a seguir deixa clara essa questão:

*A ementa tá sempre sendo repensada e tal. Não necessariamente modificada, acho que porque aí exige uma questão burocrática mesmo de mudar uma ementa, de mudar a proposta curricular oficial... mas ela é sempre discutida pelos professores pelo menos.*

A professora comenta que há um processo burocrático que a impede de interferir na produção da ementa de língua portuguesa. Parece, haver, portanto, certo distanciamento entre o Estado e o docente na construção do currículo enquanto prescrição. Porém, a P1 sabe que, no contexto escolar, tem autonomia para recontextualizar o que é prescrito, legitimando e/ou deslegitimando as propostas curriculares oficiais.

### 3.1.1.2 Os critérios para a seleção de gêneros textuais a serem trabalhados pela P1

Quando questionada sobre como seleciona os gêneros a serem trabalhados em sala de aula, a P1 reforçou a ideia de que a ementa lhe serve apenas como uma base:

*PROFESSORA 1: Eu seleciono os gêneros pela ementa. A partir do que a ementa dá eu faço um filtro daqueles que eu acho mais pertinentes ou menos pertinentes, e...*

*PESQUISADORA: E você tem qual critério pra esse filtro?*

*PROFESSORA 1: Bem objetivamente... pessoal, bem pessoal. [...] É, por exemplo, no primeiro período aqui, a ementa prevê fábula, relato pessoal, não sei se carta. Então eu peguei algumas vezes primeiro período e eu nunca vi fábula, porque eu não acho mais que faça parte da discussão de um aluno de primeiro ano...*

*PESQUISADORA: Porque é infantil?*

*PROFESSORA 2: Ele é fábula, pois é. Os professores com quem eu converso, “como é que vocês abordam isso?”, trazem assim uma fábula moderna, ou então aquela de Machado de Assis, da linha e da agulha, me esqueci o nome dela agora... Não sei se você já viu, que é uma linha que uma agulha fica conversando com uma caixa de costura, mas, como é de Machado, é extremamente irônico, é extremamente crítico,*

*então dá pra fazer uma abordagem legal. Mas é o tipo de coisa que das vezes que eu dei primeiro período eu filtrei por conta própria, por conta e risco próprio meu. Então o que eu acho... o que eu considero pertinente é aquilo que de alguma forma seja necessário, que eles sejam leitores daquele tipo de gênero, ou que sejam produtores de textos, e também distinguir isso, assim, acho que nem todo gênero eles precisam saber escrever.*

Embora procure trabalhar com o que é proposto pelo documento, a professora afirma filtrar alguns conteúdos por critérios pessoais. Pela sua fala, podemos compreender que esses motivos pessoais estão bastante atrelados aos objetivos da professora no trabalho com gêneros no ensino médio. No caso da fábula, prescrita para o 1º período, isto é, primeiro semestre do primeiro ano, a docente considera um gênero infantil e aquém do que deve trabalhado com os alunos de nível médio. Assim, chegou a conversar com outros professores a fim de pensar possibilidades metodológicas, porém, mesmo com sugestões de trabalhar com fábulas mais complexas, como a de Machado de Assis, a docente decidiu “por conta e risco próprio” excluir esse conteúdo do seu currículo praticado. A ementa foi recontextualizada pela professora tendo em vista a sua interpretação do que é necessário ou não trabalhar no ensino médio. Neste caso, num ciclo contínuo e imprevisível de políticas (BALL, 1994), a prática da professora, a chamada micropolítica, surge como contexto decisivo na construção do currículo de língua portuguesa no que se refere à seleção dos gêneros textuais trabalhados.

A professora ilustrou um caso de exclusão de conteúdo ao falar de sua prática no 1º ano. Entretanto, é preciso lembrar que, nesta pesquisa, acompanhamos o 3º período, ou seja, o 1º semestre de uma turma de 2º ano. Nesse sentido, é importante termos clareza do que é proposto pela ementa para esse período, pois assim compreenderemos melhor as escolhas da professora no que diz respeito aos objetos de ensino:

FIGURA 1 - Ementa de língua portuguesa do 3º período do curso integrado de Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE)

<b>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO</b>	
<b>CURSO: TÉCNICO INTEGRADO</b>	
<b>TERCEIRO PERÍODO: TODOS OS CURSOS</b>	
<b>Disciplina: Língua Portuguesa</b>	<b>CHT: 72h</b>
<b>ÊNFASE:</b>	

Compreensão e uso da Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

**COMPETÊNCIAS:**

- Usar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social;

- articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e a língua escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos;

- aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes.

	<b>CONTEÚDOS</b>	<b>Carga Horária</b>
	<b>I UNIDADE</b>	<b>36h</b>
1.	Sondagem: abordagem gramatical, linguístico-discursiva e literária	04
2.	Análise e interpretação de textos	05
3.	Gêneros textuais (Leitura, análise e produção) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Notícia</li> <li>• Reportagem</li> <li>• Entrevista (Relação à área do curso integrado em questão)</li> <li>• Relatório simples (Relação à área do curso integrado em questão)</li> <li>• Resumo</li> <li>• Resenha</li> </ul>	10
4.		
5.	Tipologia discursiva (Direto, indireto e indireto livre)	04
	Morfossintaxe <ul style="list-style-type: none"> <li>• Classes de palavras associadas aos termos da oração</li> </ul>	09
	Primeira verificação de aprendizagem	02
	Segunda verificação de aprendizagem	02
6.	<b>II UNIDADE</b>	<b>36h</b>
	Romantismo (Contexto histórico, características, análise de textos e diálogos com textos contemporâneos) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Primeira geração</li> <li>• Segunda geração</li> <li>• Terceira geração</li> </ul>	18
7.	Realismo (Contexto histórico, características, análise de textos e diálogos com textos contemporâneos, bem como com outras áreas de conhecimento)	14
	Primeira verificação de aprendizagem	02

	<p>Segunda verificação de aprendizagem</p> <p><b>SUGESTÕES DE LEITURA:</b> José de Alencar, Manuel Antônio de Almeida, Joaquim Manuel de Macedo, Franklin Távora, Gonçalves Dias, Casimiro de Abreu, Álvares de Azevedo, Sousândrade, Castro Alves, Machado de Assis, Raul Pompéia, Antônio Callado, Marcelo Rubens Paiva...</p> <p><b>REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:</b> Cereja, William Roberto &amp; Magalhães, Thereza Cochar. <b>Português linguagens:</b> volume 2.</p>	02
--	--	----

Nos tópicos “Ênfase” e “Competências” do documento, foram transcritas algumas das habilidades de língua portuguesa previstas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Entretanto, houve um deslocamento de sentido, visto que trechos dos PCNEM foram realocados em outro contexto, com outra finalidade. O texto que compõe o tópico “Ênfase” é, originalmente, uma das competências a serem desenvolvidas no bloco de “Representação e comunicação”: “compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade” (BRASIL, 1999, p. 24). Segundo Rojo e Moita Lopes (2004), esse bloco foi pensado numa articulação com o eixo de produção textual. Contudo, os autores apontam para o fato de que os PCNEM apresentam habilidades muito gerais, não exercendo a função de um documento que pretende referenciar a elaboração de planejamentos escolares. Esse grau de generalidade fica claro quando se insere uma habilidade específica de um bloco no item “Ênfase” do trabalho com língua portuguesa de todo um período escolar. A ementa do IFPE transforma uma competência dos PCNEM em um norte para o ensino de português no 2º ano. A ideia é que o docente trabalhe com a língua tendo em vista a construção de significação.

No que diz respeito ao tópico “Competências” da ementa, cada habilidade prevista adveio de um bloco dos PCNEM. Vejamos:

FIGURA 2<sup>9</sup> - Habilidades de língua portuguesa previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM)

<sup>9</sup> (BRASIL, 1999, p. 24, *grifo nosso*)

### **Representação e comunicação**

- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.
- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
- Aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida.

### **Investigação e compreensão**

- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção(intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das idéias e escolhas, tecnologias disponíveis).
- Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.
- Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e lingüísticos.

### **Contextualização sócio-cultural**

- Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
- Entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

Fica claro que foram reproduzidas competências representativas de cada bloco, apenas com uma mudança no verbo da habilidade referente à contextualização sociocultural. Na ementa, utiliza-se o termo “usar”, e não “considerar”, de maneira que podemos depreender a tentativa de dar uma concretude ao que precisa ser alcançado pelo aluno. É preciso que ele use a língua considerando-a um meio de estabelecer interações e de possibilitar representações simbólicas de experiências humanas. Podemos afirmar que, tanto pelas modificações no texto, como pela seleção de determinadas competências em detrimento de outras, a ementa recontextualizou a proposta dos PCNEM.

Supomos que a escolha de algumas habilidades se deu pelo período a que se destinava a ementa e também por questões específicas do IFPE. O fato de o programa prescrever o trabalho com gêneros escritos (notícia, reportagem, resenha) e orais (entrevista) pode ter influenciado a escolha da habilidade que aborda a articulação das redes de semelhanças e diferenças entre a língua oral e a língua escrita. Além disso, por se tratar de um curso Técnico Integrado, é natural que exista uma proposta de que os

conteúdos vistos em língua portuguesa sejam aplicados não só na escola, mas também no trabalho e em outros contextos – assim, a habilidade retirada do bloco “representação e comunicação” pode ser contemplada. Isso fica mais claro quando atentamos para os conteúdos propostos pela ementa para a I unidade: sugere-se o trabalho com os gêneros entrevista e relatório simples numa articulação com a área do curso integrado em questão.

Contudo, essas são apenas suposições quanto ao critério de seleção das habilidades para compor a ementa. O fato é que houve um processo de recontextualização, de maneira que as propostas dos PCNEM foram ressignificadas em um outro documento: a ementa. Vale salientar que, embora esta esteja mais próxima do contexto escolar, não houve esforço para tornar menos abrangentes as competências sugeridas. Essas permaneceram sendo utilizadas “sem a preocupação de operacionalização ou de exemplificação”, apenas contemplando “a visão enunciativa de linguagem e de língua, que, embora interessante, carece de adequação ao pretendido contexto de circulação do texto: a escola” (MOITA LOPES & ROJO, 2004, p. 27).

A P1, assim, não comentou em nenhum momento sobre as competências previstas pela ementa, talvez por encará-las mais como diretrizes gerais do que como orientações concretas para o seu trabalho em sala de aula. Falando sobre a sua relação com o programa, a docente apenas mencionou os conteúdos prescritos para a I e II unidades. No que diz respeito especificamente aos gêneros previstos, comentou o seguinte:

*[...] os gêneros desse semestre que eu trabalho são resenha, resumo e os gêneros do universo jornalístico, o domínio jornalístico, reportagem, notícia e entrevista. Todos eles estão no livro deles [o livro didático dos alunos]. Se eu precisar, eles estarão todos no livro de segundo ano, que é o de terceiro período deles [...] porque a ementa é muito fundamentada no livro didático que já foi adotado, que é adotado ainda hoje, que é o de Cereja e Magalhães. A nossa ementa é um pouco espelho desse livro, e isso tem sido cada vez mais, dentro da área de língua portuguesa, questionado por alguns professores, e eu faço parte do grupo, desse grupo.*

Os gêneros mencionados pela P1 como “desse semestre” são justamente os prescritos pela ementa. A docente comenta que não por acaso todos os gêneros podem ser encontrados no livro didático adotado pela escola: o programa é um espelho do que é proposto pelo livro, que seria produtor de currículo na medida em que define os objetos de ensino prescritos pela ementa. Podemos compreender, portanto, o motivo

pelo qual o livro de Cereja e Magalhães<sup>10</sup> figura como referência bibliográfica no documento oficial. Contudo, a P1 faz algumas críticas a isso, apontando para uma iniciativa dos docentes de questionar essa proposta curricular. Embora ainda não tenha havido mudanças concretas nesse sentido, fica claro que a professora 1 se sente parte do processo de construção do currículo, assumindo uma postura de curricularista (LOPES, 2008) não apenas no contexto da prática, mas também no contexto de produção.

Vale notar que, na sua fala, a docente contemplou todos os gêneros prescritos pela ementa, exceto um: o relatório simples. Não houve menção a esse gênero em nenhum momento e, pelo comentário a seguir, podemos compreender por que a P1 escolheu não trabalhá-lo:

*Seria desejável que eu trouxesse textos que fossem pertinentes ao curso técnico dos alunos, mas é inviável eu pesquisar textos de 5 cursos diferentes. São 5 cursos que eu dou aula hoje, Edificação e Segurança, Química, Eletrônica e Eletrotécnica, seria inviável. E assim, até há pouco tempo a escola tinha essa divisão muito forte entre o Médio e a formação tecnológica deles, formação técnica deles [...] que são as disciplinas de área técnica deles. Tipo, essa turma de Química tem aula de laboratório, ou aula de, sei lá, motores pra um curso de Eletrônica, Eletrotécnica. Existia essa divisão muito forte e até uma rixa entre professores de formação geral que é o médio e professores técnicos. Hoje em dia eu acho que a tentativa é de dizer que o médio, ele tem tanta importância, tanto valor quanto o técnico, então a gente não está servindo ao técnico, sabe? Eu não preciso fazer um português com vistas ao técnico, eles [os alunos] têm que ter uma formação de língua portuguesa como qualquer outra escola.*

Embora assumo que a proposta oficial do IFPE seja a integração entre o ensino regular e o ensino técnico, a P1 deixa claro que não os articula. Procura justificar essa escolha tanto por meio de questões práticas, ao alegar que não tem condições de procurar textos para todos os cursos em que atua, quanto através de suas concepções ideológicas, ao defender que o ensino médio não está a serviço do Técnico e que o estudo da língua portuguesa é necessário para a formação global dos estudantes, e não apenas para a sua profissão. Portanto, podemos afirmar que, embora tome a ementa como base, a P1 a recontextualiza no campo da prática, excluindo gêneros que não lhe parecem tão interessantes para um trabalho pedagógico que contemple o uso social da língua, o qual não se limitaria ao mundo do trabalho.

Essa preocupação em formar leitores e produtores proficientes, independentemente do curso em que eles estão, pode ser reconhecida também no

<sup>10</sup> CEREJA, W. R. MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens 2**. São Paulo: Saraiva, 2013.

trabalho da P1 com o gênero textual entrevista – conforme veremos de maneira mais detalhada no tópico destinado aos métodos de ensino. Embora a ementa prescreva uma articulação entre esse gênero e a área do curso integrado (no caso, Química), a professora trabalhou com entrevistas a fim de promover aos alunos um exercício de escuta. A professora, portanto, não se propõe a trabalhar um gênero como pretexto para a abordagem de temas. O desenvolvimento da habilidade social de saber ouvir o outro parece ser muito mais relevante para a P1 do que a promoção de um diálogo com algum especialista a respeito do curso de Química.

Além de excluir gêneros e modificar propostas da ementa, a docente chegou a acrescentar o estudo da dissertação escolar no currículo praticado. Vejamos a fala a seguir:

*[...] às vezes eu... esse período especificamente eu deixei uma... eu pedi pra eles fazerem uma dissertação, um texto num modelo dissertativo-argumentativo, quase do ENEM assim... me aproximando... mas também foi uma atividade por fora, quem quis fazer fez. [...] Os alunos de terceiro período, que geralmente é o que eu pego, eles fazem ENEM por experiência, então, principalmente no segundo semestre isso vem à tona e eu acabo parando um pouco, alguma aula com eles pra fazer uma... assim, intensivão, preparar eles pra fazer uma redação nos moldes do ENEM. Assim, o que é que pode e o que não pode, quantas linhas são, como é que vai ser, bota título ou não bota [...]*

Podemos depreender dessa fala que as avaliações externas, especificamente o ENEM, também exercem certa influência na escolha do gênero a ser trabalhado em sala. A P1 estudou a dissertação escolar a fim de atender a demandas reais dos seus alunos, os quais já estavam fazendo o ENEM por experiência. Por se tratar de um gênero de contexto de produção mais artificial, a professora parece não ter se preocupado em trabalhar com questões discursivas. Deu orientações gerais de como produzir uma redação nos moldes do ENEM, realizando uma abordagem mais estrutural do gênero. Limitou-se, portanto, a dar algumas dicas, as quais, segundo Antunes (2009, p. 168), “não fazem de ninguém um sujeito competente em escrita”, porém podem ser úteis especificamente para produção da redação do ENEM.

Ao falar que propôs a produção do texto dissertativo como uma “atividade por fora” que “quem quis fazer fez”, a P1 nos leva a compreender que ela não realizou um trabalho sistemático, com objetivos definidos a serem avaliados. Dessa forma, a redação do ENEM estava longe de figurar como aspecto central de suas aulas. Em relação a isso, a P1 acrescentou o seguinte:

*PROFESSORA 1: Não é uma preocupação central, não faz parte da ementa... Mas não só porque não faz parte da ementa, mas também porque não é o ano que eles fazem ENEM de verdade. Então isso não fica muito no meu horizonte, não. É, o [vestibular] seriado deveria estar, mas sinceramente não está, porque é assim: eu não dialogo muito com seriado, não conheço muito bem as provas, e como os alunos nunca me pediram acaba passado batido. É possível que mais cedo mais tarde isso venha à tona...*

*PESQUISADORA: Mas depende das demandas da turma, no caso?*

*PROFESSORA 1: É, nenhum aluno nunca comentou comigo seriado, então não estou passando.*

Fica claro que a redação do ENEM não tem centralidade na prática de ensino da professora não apenas por não estar prescrita na ementa, mas também, e principalmente, pelo fato de os alunos ainda cursarem o segundo ano. A P1 demonstra que o currículo da última série do Ensino Médio seria mais afetado por essa avaliação externa, pois é no terceiro ano que os alunos estão mais próximos de fazer o exame. Contudo, é fato que realizam ainda no 2º ano provas do vestibular seriado da UPE (Universidade de Pernambuco). Mas isso não influencia a prática de ensino da professora, que afirma não conhecer tanto a proposta da UPE pelo fato de os alunos nunca terem trazido à tona a necessidade de estudá-la. Podemos depreender que a professora constrói o currículo tendo em vista também os desejos e as necessidades dos estudantes. Essa questão fica mais clara no seguinte comentário:

*Nesse semestre a gente fez Romantismo e Realismo, daí do Romantismo eu fiz avaliação com eles, mas eu estou em busca de alternativas quanto ao Realismo... então eu pedi pra eles pensarem como eles querem ser avaliados. Aí eu coloquei uma lista de paradidáticos românticos e cada um foi ler o que quis, brasileiros e estrangeiros. A maioria foi (inaudível), 'Viúvinha', que é o mais curtinho, mais fácil de digerir, tal, mas alguns se arriscaram mais, foram ler... (deixa eu ver que é que tinha de Romantismo?) alguns foram ler 'Frankenstein', Drácula (o que eu coloquei mais?), teve um menino que leu Camilo Castelo Branco, alguns foram menos óbvios assim, foram ler 'O sertanejo', saíram da zona de conforto [...] Eu faço uma listona, assim, de uns 15 livros. O critério é que eu já tenha lido, que assim eu posso avaliar, e que seja do Romantismo. Me propuseram Julio Verne, que, apesar de não se encaixar em Romantismo, está dentro, cronologicamente na época, eu nunca tinha lido "Viagem ao centro da Terra". A gente leu junto também, foi uma boa experiência. Aí na prova o que eu faço são perguntas bem amplas, do tipo assim: "analise a construção do personagem feminina no seu livro", que aí cada um faz da sua leitura. Mas alguns alunos disseram que não gostaram dessa abordagem, que não conseguiram, com as perguntas que eu fiz, expor a sua leitura do livro. Então por isso que eu deixei em aberto: "Como é que vocês querem ser avaliados?", aí então sugeriram algumas ideias: seminário, debate, aí eu estou esperando eles me darem uma ideia e eu também estou correndo por trás pra pesquisar alguma forma diferente de avaliar eles.*

No trabalho com literatura, a professora 1 seguiu o que era proposto pela ementa, entretanto não se limitou às sugestões de leitura do documento, tendo trabalhado com livros propostos tanto por ela como pelos alunos, cujos desejos também são considerados na construção do currículo. Ao estudar o Romantismo, a P1 fez uma lista de várias obras representativas dessa escola literária, e o critério de escolha foi o fato de ela já ter lido o livro, pois assim poderia discutir com os alunos e avaliar as análises feitas. A P1 partiu, portanto, da sua bagagem cultural para selecionar os livros literários, o que, para Maria (2009), é muito positivo. Essa autora acha que a formação de leitores em sala de aula só é possível quando o docente é um leitor pleno e autônomo, e encara a leitura como um espaço de conhecimento e experiência. A professora 1 parece ter esse perfil, visto que, conforme já mostrado, tem uma relação próxima com a literatura.

Além do conhecimento prévio do livro, a docente considera também, como já mencionado, as sugestões dos alunos ao propor as obras a serem estudadas na unidade. A P1 comentou que, inclusive, chegou a ler “Viagem ao centro da Terra” por solicitação da turma. Fica clara a tentativa de conciliar a leitura obrigatória de um livro romântico com os gostos pessoais dos alunos. Conferindo a eles a liberdade de escolher a obra que mais lhes chamava a atenção, a P1 desejava que eles vivenciassem uma experiência literária. De acordo com Vilela (2005), esta se daria com o contato efetivo com o texto que não só distrai o leitor, como provoca prazer estético.

Não apenas na área de literatura percebemos a influência dos alunos na construção do currículo praticado. A P1 também leva em conta as impressões da turma quanto aos instrumentos de avaliação. Comentou que os estudantes não gostaram da atividade avaliativa sobre os livros do Romantismo, por não acharem que ela contemplou o que poderia ser analisado nas obras. É provável que nem todas tivessem uma construção marcante da personagem feminina, desse modo, a tentativa da P1 de avaliar leituras de diferentes livros com uma pergunta abrangente parece ter falhado. Então, considerando as críticas feitas, ela estava na busca por outros métodos para avaliar a compreensão dos livros realistas.

Enquanto pensava em diferentes formas de avaliação, a P1 acompanhava processualmente a aprendizagem dos alunos durante as aulas em que trabalhava com contos realistas. Como veremos no tópico destinado à observação das aulas, a P1 utilizou textos de Machado de Assis a fim de refletir sobre o Realismo, conteúdo

prescrito pela ementa. Vale a pena ressaltar que, em entrevista, a professora disse que aquela era a primeira vez em que utilizava o texto “A carteira” em sala de aula. Antes fazia uso de outro conto de Machado de Assis, disponível no livro didático:

*Esse conto de Machado eu trouxe para essa turma, mas geralmente eu trabalho com o conto de Machado do livro. Então era uma coisa que eu sempre usava no livro. Esse semestre eu troquei... cansei de trabalhar [...] quis variar.*

Desta vez, por questões pessoais, a professora selecionou um texto diferente do que costumava utilizar, deixando de lado a proposta do livro didático porque “cansou”. Com um repertório fixo de textos, o livro pode parecer limitado para a professora, que nem sempre deseja trabalhar com os mesmos textos e atividades todo ano. O livro parece não dar conta da dinamicidade da sala de aula e das demandas dos sujeitos que compõem esse *espaço*. Aqui, é preciso enfatizar que tratamos a sala de aula enquanto um espaço, e não um lugar. Para Certeau (1994), é preciso que compreender o espaço como relacional e socialmente construído. Longe de ser um conjunto de elementos que podem ser nomeados e localizados, é construído pela experiência dinâmica de sujeitos em um lugar. Segundo Certeau (idem, p. 117), “o espaço é um lugar praticado”. Assim, praticando o espaço do qual faz parte, a professora traz um novo texto, um elemento imprevisível, que foge ao controle porque não é baseado no que foi preestabelecido, mas em questões subjetivas, as quais também têm influência na seleção dos textos e gêneros, e na construção do currículo praticado.

Podemos depreender que, por mais que a P1 procure se basear na ementa para a seleção dos gêneros a serem trabalhados, o seu compromisso maior é com a aprendizagem do que ela considera relevante no estudo da língua. Sendo assim, suas experiências quando aluna, suas leituras prévias, suas concepções de gênero e educação, o ENEM, o retorno dos alunos, tudo isso perpassa a sua prática e influencia a escolha dos objetos de ensino.

### *3.1.1.3 A definição das metas de aprendizagem no trabalho da P1 com gêneros textuais*

Como já vimos anteriormente, o objetivo principal da P1 em suas aulas de língua portuguesa é formar bons leitores e produtores de textos. Nesse sentido, podemos afirmar que a concepção de gênero enquanto prática social e de língua como interação

está muito articulada às metas de aprendizagem traçadas pela professora. Vejamos a fala a seguir:

*Na ementa, eu não tenho certeza como aparecem os eixos, mas eu tenho a impressão de que devem ser citados todos... assim, é, deve estar previsto. [...] Mas aí independente da ementa eu tento balancear entre os eixos, eu tenho ter bem em mente essa oscilação que eu devo fazer entre leitura, produção de texto e análise linguística, sabe?*

A P1 faz suposições quanto à presença dos eixos na ementa<sup>11</sup>, porém, na realidade, estes não são mencionados no documento. Há a prescrição de conteúdos gramaticais, de gêneros textuais e de assuntos de literatura, mas não existe uma proposta explícita de trabalho com os eixos de ensino articulados. De toda forma, a professora parece não considerar tanto o que é previsto pelo documento nesse sentido, e afirma que, independentemente da ementa, tenta trabalhar com todos os eixos. Assim como Geraldi (2006), ela acredita é por meio de uma abordagem equilibrada entre eles que poderá garantir ao aprendiz o uso da língua e o saber sobre a língua. Podemos supor que essa perspectiva de ensino faz negociações mais com o campo da academia, instância de formação da professora, do que com os documentos oficiais em que ela se baseia.

Além de propor um “balanceamento” entre os eixos de ensino, vimos em tópico anterior que a professora não trabalha leitura, produção textual e análise linguística com todos os gêneros. Ela considera a especificidade do gênero textual para estabelecer as competências a serem trabalhadas em cada eixo de ensino. A fala a seguir nos auxilia a compreender melhor essa questão:

*[...] as próprias notícias e reportagens, eu não costumo pedir que eles escrevam notícia. [...] a notícia acho mais importante que eles leiam, que eles sejam leitores (inaudível) de notícia e tenham um filtro crítico de perceber viés ideológico, perceber estratégias de construção, de perceber o que tá por trás daquela notícia de Romário. Por que a Veja aparece em primeira pessoa e terceira pessoa? Naquela notícia aparece uma adjetivação abundante que não é típico de notícia... e é porque Veja precisa limpar a barra dela, porque ela fez besteira, divulgou uma notícia falsa e ela quer levantar todas suas melhores qualidades.*

A professora não propôs a produção de notícias e reportagens por entender que o aluno não precisa dessa habilidade no uso social da língua – a não ser que venha a ser um jornalista. Os aspectos discursivos dos gêneros parecem ser, portanto, um importante norte para o estabelecimento das metas de aprendizagem. No caso dos gêneros jornalísticos, a professora sabe que os alunos têm um contato diário com esses

<sup>11</sup> Ver FIGURA 1

textos, de maneira que os mesmos têm um papel importante tanto no que diz respeito ao acesso à informação, quanto no que se refere à formação de opinião. Assim, a P1 encara como essencial o trabalho com os eixos leitura e análise linguística para auxiliar no desenvolvimento de leitores críticos. O objetivo da docente é que, com o estudo de notícias e reportagens, os alunos passem a perceber o viés ideológico e as estratégias de construção de textos jornalísticos que, embora ditos imparciais, carregam muitos aspectos a serem lidos nas entrelinhas.

Entretanto, a professora 1 não teve os mesmos objetivos com todos os gêneros jornalísticos prescritos para aquele período. Considerou, conforme apontaram Schneuwly e Dolz (2004), que diferentes gêneros requerem diferentes tipos de conhecimentos e diferentes conjuntos de habilidades, de modo que o ensino da produção textual e da leitura não pode ser o mesmo para todo e qualquer gênero a ser estudado. Assim, quanto ao seu trabalho com entrevistas, a professora comentou o seguinte:

*É... entrevista eu peço pra eles fazerem, não pra eles se tornarem entrevistadores, mas porque eu acho que é um momento de diálogo interessante, em que eles... em que eles vão buscar conversar com pessoas que têm algo a dizer pra eles, e trabalho muito nesse sentido. E na entrevista a sua produção é muito menor, né? Você elabora as perguntas, mas quem fala é seu interlocutor. [...] É um exercício de escuta. Então eu peço pra eles fazerem entrevista pra isso.*

A docente propõe que os alunos produzam entrevistas, mesmo sabendo que a escrita desse gênero dificilmente fará parte das práticas sociais dos estudantes. A justificativa para o trabalho com a entrevista no eixo produção textual é o fato de esta funcionar como um exercício de escuta. A P1 assume que se trata de um gênero que não desenvolve tanto habilidades relacionadas a questões micro do texto, visto que a produção é breve, curta, tendo como foco as respostas do interlocutor. Por outro lado, o jovem pode desenvolver a competência social de dialogar com o outro e estar aberto para aprender com ele.

Ao conhecermos os dois principais objetivos levantados pelos pesquisadores da Escola de Genebra para o trabalho com gêneros na escola, podemos compreender melhor a meta traçada pela P1 no estudo de entrevistas:

os pesquisadores genebrinos consideram que a introdução do gênero na escola é sempre resultado de uma decisão didática, que visa atingir pelo menos dois objetivos: aprender a dominar o gênero para melhor conhecê-lo e

melhor compreendê-lo, de modo a melhor produzi-lo na escola e fora dela; em segundo lugar, desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero e que são transferíveis para outros gêneros mais próximos ou distantes (SANTOS, 2007, p. 23).

Podemos afirmar que o intuito da professora não era garantir que os alunos dominassem a entrevista. A ideia era desenvolver capacidades que ultrapasavam esse gênero, que se relacionavam com questões sociais mais amplas que poderiam ser desenvolvidas também no estudo de outros tipos de enunciados, como o debate, em que o aluno aprende escutar os colegas com atenção e a respeitar os turnos de fala.

Porém, é importante destacar que a professora procura garantir não apenas o aprendizado de aspectos extralinguísticos dos gêneros. Ao falar sobre notícia e reportagem, ficou claro o seu cuidado com as questões linguísticas, estando essas também a serviço da construção de significado. Quanto às características estruturais que dão certa estabilidade aos gêneros, a docente não deixa de trabalhá-las, conforme fica claro no comentário a seguir:

*Notícia, eu nunca vou pro livro como eu te falei porque preciso renovar o assunto e... reportagem também, mas se por um acaso eu peço pra eles [os alunos] fazerem, eu vou pro livro só pra ver que tá ali sistematizado as características do gênero, o que eles devem observar que tem, o que difere da notícia, geralmente eu vou pro livro [...]*

Como já visto anteriormente, a professora costuma levar para sala notícias recentes, pois acredita que, ao trabalhar com esse gênero de forma discursiva, os alunos devem compreender o contexto de produção e as várias questões envolvidas no período de publicação. A P1 procura fazer o mesmo quando trabalha com reportagem, de modo que todo ano renova os textos a serem trabalhados. Entretanto, afirmou usar textos ou explicações do livro didático quando precisa explorar aspectos como as diferenças estruturais entre notícia e reportagem. Nesse sentido, podemos depreender que a P1 utiliza o livro para sistematizar características mais estáveis dos gêneros discursivos, mais relacionadas à forma do que ao contexto de uso e aos efeitos de sentido. Fica claro que a compreensão das características formais dos gêneros também é uma meta de aprendizagem traçada, pois ajudaria o aluno a produzir textos respeitando a estrutura do gênero a que eles pertencem.

Ainda sobre a sua relação com o livro didático, a professora falou o seguinte:

*PROFESSORA 1: [...] eu parto do princípio de que eu vou buscar [material] fora, se o livro didático tiver mais à mão, aí eu vou nele.*

*PESQUISADORA: É tipo uma exceção?*

*PROFESSORA 1: É, nas situações mais específicas assim...*

A docente não utiliza o livro com frequência, de maneira que ele interfere na sua prática mais por meio da ementa – conforme visto, os conteúdos prescritos nesse documento se baseiam nos assuntos propostos pelo livro didático. Este, portanto, ainda que indiretamente, orienta a professora no que diz respeito aos conteúdos a serem trabalhados. Contudo, no que se refere aos objetivos traçados para cada conteúdo, eles são definidos pela P1 de forma mais autônoma.

### **3.1.2 Observação de aulas da P1**

Como anunciado na metodologia, pretendemos, com a observação de aulas, analisar os procedimentos de ensino utilizados pela professora no trabalho com gêneros textuais. Acompanhamos 30 horas-aulas, e nelas foram realizadas as seguintes atividades:

QUADRO 2 – Detalhamento das aulas observadas da professora 1

AULA	CARGA HORÁRIA	ATIVIDADES REALIZADAS
1	2h	Estudo de colocação pronominal por meio de tarefas no caderno e de exercícios copiados no quadro.
2	2h	Leitura e discussão do conto “A carteira”, de Machado de Assis; proposição de questões de interpretação do texto para os alunos responderem no caderno.
3	2h	Correção coletiva das questões da aula anterior; discussão sobre aspectos do texto e o gênero conto.
4	2h	Explicação e sistematização no quadro dos tipos de discurso (direto, indireto, e indireto livre); discussão dos efeitos de sentido de cada um com o suporte do conto “A carteira”; exibição de vídeo produzido por um grupo de alunos com base no livro “A viuvinha”, de José de Alencar.
5	2h	Correção de exercícios na gramática sobre pronomes demonstrativos; sistematização no quadro da função de cada pronome demonstrativo; exercícios no livro sobre esse conteúdo.
6	2h	Leitura da reportagem “Bela, recatada e do lar”, da Revista Veja e discussão geral sobre informações do texto; reconhecimento dos pronomes demonstrativos do

		texto e reflexão sobre os termos que retomam e seus efeitos de sentido.
7	2h	Leitura de entrevista no livro didático e posterior discussão a respeito do texto.
8	2h	Continuação de discussão sobre a entrevista, e sistematização de questões discursivas e estruturais do gênero; divulgação do calendário de avaliações; retomada do texto “Bela, recatada e do lar” para o estudo de pronomes relativos; sistematização no quadro do papel de cada um desses pronomes.
9	2h	Exercícios no caderno sobre pronomes relativos e correção coletiva.
10	2h	Retomada de tarefa de casa sobre pronomes relativos; estudo sobre o uso do “cujo” com definições no quadro; apresentação de aluna sobre pintor realista Gustave Coubert.
11	2h	Atividade no quadro sobre pronome relativo; faltou luz; leitura de conto no livro didático no pátio da escola; discussão sobre o texto.
12	2h	Retomada de atividade sobre pronomes relativos iniciada na aula anterior; correção coletiva de questões do livro didático sobre conto lido na aula passada.
13	2h	Avaliação escrita sobre conto realista
14	2h	Apresentação das entrevistas realizadas pelos alunos
15	2h	Avaliação escrita sobre notícia e classes de palavra.

Fonte: Elaboração da autora

Por meio desse quadro, é possível perceber que a professora trabalhou com os gêneros conto, reportagem e entrevista. Foi necessário, devido à extensão da pesquisa, recortar as práticas mais significativas para a realização da análise. Escolhemos o trabalho da professora com contos pelo fato de ter sido mais desenvolvido e de ter contemplado os eixos leitura e análise linguística, em uma associação com o estudo de literatura. Esses dados são representativos dos procedimentos de ensino utilizados pela P1 no trabalho com gêneros textuais.

### *3.1.2.1 Procedimentos de ensino da P1 no trabalho com gêneros textuais em sala de aula*

Na primeira aula observada, a professora estava trabalhando colocação pronominal. Antes de iniciar a correção da tarefa no caderno, fez o seguinte esclarecimento:

*Olha só, colocação pronominal é um assunto que muitas vezes é visto mais pra frente, período 5 ou 6, talvez vocês voltem a ver isso. Mas eu acho pertinente colocar esse assunto junto dos estudos de pronomes. Afinal de contas é um pronome que tá sendo lançado antes do verbo, no final do verbo. Outra observação: é um assunto bem... prescrição gramatical, com regras mesmo, tá? Aí não tem muito que analisar de interpretação de texto, de efeito de sentido. A gente vai ver uma técnica, vai ver como a gramática prevê que isso seja usado. Assim vocês vão poder lançar mão desse instrumento, principalmente em situações mais formais.*

A P1 justificou a proposta de exercício com frases soltas apontando para a natureza do conteúdo gramatical estudado: tratava-se de regras prescritivas, as quais não dialogavam com o sentido do texto. Dessa forma, não seria possível uma abordagem contextualizada. Fica clara a preocupação da docente em explicar os alunos por que estava trabalhando com prescrições sem referência a efeitos de sentido, o que, como vimos anteriormente, não é comum na sua prática. Além disso, comentou também que colocação pronominal não era um assunto previsto para o terceiro período. Entretanto, a docente o trabalhava em sala de aula por conta própria. Ela afirmou que achava pertinente, visto que é um conteúdo relacionado ao estudo de pronomes – classe de palavra prevista pela ementa<sup>12</sup>.

Conforme visto anteriormente, a professora se baseia nesse documento para definir os conteúdos a serem trabalhados, contudo, são várias as ocasiões em que a docente exclui, modifica ou acrescenta assuntos no seu currículo praticado. A partir de sua fala, podemos depreender que o estudo de colocação pronominal foi uma escolha própria da P1, ocorrendo pelo simples fato de ela achar pertinente. Identificamos aí certa astúcia (CERTEAU, 1994) por parte da docente. Entretanto, quanto à natureza prescritiva do conteúdo gramatical trabalhado, a professora a aceitou, e passou a trabalhar com frases soltas no caderno.

A abordagem da P1 no que se refere à colocação pronominal não será desenvolvida nesta pesquisa, visto que nosso foco é o trabalho com gêneros textuais. Passaremos, portanto, à análise da prática da professora no que se refere a esses tipos de enunciado. Em aula posterior, após corrigir coletivamente uma tarefa de casa e explicar as definições no quadro sobre próclise, ênclise e mesóclise, a P1 perguntou aos alunos: “Tá bom de gramática, né?”. Assim, entregou uma ficha<sup>13</sup> com dois textos: o conto “A Carteira”, de Machado de Assis, e a reportagem “Bela, recatada e do lar”, veiculada na

---

<sup>12</sup> Ver FIGURA 1

<sup>13</sup> Ver Anexo B

Revista Veja e sobre a qual já comentamos anteriormente. A professora 1 disse aos alunos que trabalharia primeiro com o conto, e escutou de uma estudante que se o trabalho com a reportagem demorasse muito a chegar não teria mais graça. Fica clara, nesse comentário, a compreensão da aluna de que sentido da reportagem se constrói também por meio de questões extralinguísticas, sendo extremamente importante o contexto histórico em que ela estava inserida. A docente reconheceu isso, afirmando que em breve trabalharia o texto.

Segundo a professora, a escolha por estudar primeiro Machado de Assis foi pelo fato de o texto possibilitar aos alunos a compreensão de como eram usados os pronomes na linguagem do século XIX. Nesse sentido, por mais que reconheça que colocação pronominal é uma questão de prescrição, a P1 se esforçou para articular o conteúdo com o eixo de leitura. Segundo Mendonça (2006), esse tipo de prática não se configura como análise linguística, mas sim como o ensino de gramática através de textos. Assim, por mais que a professora tenha uma concepção de língua interacionista, necessitou fazer uso dessa abordagem devido ao caráter prescritivo do que estava estudando.

Inicialmente, a docente procurou despertar o interesse dos alunos pelo conto, perguntando se alguns deles já haviam encontrado uma carteira no meio da rua. Foram várias as narrativas compartilhadas pelos estudantes, e muitas delas traziam o dilema de procurar ou não o dono do pertence encontrado. Partindo da experiência dos alunos, a professora comentou o seguinte:

*Machado de Assis, lá no século XIX, já chamava atenção pra esse tipo de coisa, se quando a pessoa acha o pertence de outra vai devolver ou não. Vamo ver como o personagem dele lida com isso, qual é a situação que ele criou... Lembrem-se que a gente tá estudando Realismo e entrando no universo de Machado de Assis. A gente vai ver como é a abordagem dele sobre o ser humano, sobre a vida, sobre a sociedade...*

Houve uma tentativa de relacionar o texto literário do século XIX com experiências vivenciadas pelos jovens na atualidade. A docente procurou mostrar os alunos o que há de universal na literatura, e como nos reconhecemos nos personagens ficcionais. Essa prática está em consonância com o que Aguiar e Bordini (1988, p. 15) consideram como um importante objetivo do trabalho com a obra literária: “fornecer ao leitor um universo muito mais carregado de informações, porque o leva a participar ativamente da construção dessas, com isso forçando-o a reexaminar a sua própria visão da realidade concreta”. Sendo assim, os alunos seriam levados não apenas a refletir

sobre as suas posturas e dilemas ao encontrarem o pertence de alguém, mas também a pensar sobre a natureza humana e os valores da sociedade.

Uma aluna perguntou como seria possível pensar sobre a humanidade em um texto tão curto, e questionou se a professora havia levado para a turma o conto completo. A docente respondeu o seguinte:

*Começo, meio e fim só nessa página. Eu já disse pra vocês que Machado às vezes consegue dar um acabamento ao personagem num conto, enquanto que os autores românticos passam o livro inteiro reforçando os mesmos estereótipos. Machado, ele consegue dar uma riqueza, um detalhamento do comportamento, da ação, do pensamento e a gente consegue perceber o dilema do personagem...*

A professora explicou a densidade do texto falando do estilo de Machado de Assis, autor que, segundo ela, consegue construir personagens complexos em narrativas curtas. Os alunos já tinham estudado Romantismo anteriormente, de maneira que foi possível à docente fazer uma comparação entre as escolas literárias. De acordo com ela, os Românticos tinham uma abordagem mais circular dos personagens, enquanto os realistas procuravam desenvolver suas contradições. No comentário da professora, podemos perceber uma identificação pessoal com a obra de Machado de Assis, de forma que ela fala dos estereótipos criados no Romantismo com certa reprovação.

Talvez por fazer essa leitura do Romantismo, a professora propôs, para aquele semestre, o trabalho com questões sociais de gênero. Nesse sentido, não por acaso a construção do personagem feminino é algo bastante abordado pela P1 em sala. A última avaliação feita, inclusive, solicitava que os alunos comentassem sobre a construção psicológica do personagem feminino do livro romântico lido. Sendo assim, podemos concluir também que a escolha da reportagem “Bela, recatada e do lar” dialogava com a temática selecionada para aquela turma naquele período, afinal o texto foi bastante criticado por reforçar um estereótipo de mulher que atende aos padrões de beleza e comportamento impostos pela sociedade.

Após uma breve sensibilização quanto ao que os alunos iriam encontrar no conto, a docente solicitou a um estudante que lesse o texto em voz alta. Depois, interrompeu a leitura para levar a turma a refletir sobre o perfil do personagem Honório, que estava sendo construído até então:

*Estava devendo muito, mas como é que ele criava essas dívidas? Que relação ele tinha com elas? [...] Isso é reflexo de uma pessoa gastadeira, consumista, que queria manter as aparências? Ou é uma pessoa fraca, que não sabia dizer não?*

*Como é que vocês veem esse comportamento dele? E essa ação dele de beijar a filha chorando, o que isso revela da parte dele também? [...] Me parece que essa coisa de ele manter as aparências não seja tanto por vaidade, mas seria mais por querer dar as coisas pra família, né? Depois não sabia como resolver, mas não sabia negar o que se pedia. Agora, é claro que os pedidos da mulher também eram muito fúteis, né?*

Por meio dessas perguntas, a professora provocou uma breve discussão, levando os alunos a pensar como os pequenos detalhes do conto contribuíam para uma percepção do leitor no que se refere à complexidade do personagem. Em outro momento, a P1 interrompeu novamente a leitura para destacar as descrições das ruas pelas quais Honório passava. Na tentativa de aproximar mais o aluno do texto literário, perguntou se alguém conhecia as ruas, se já as tinha visto numa viagem ao Rio de Janeiro. Sugeriu que uma viagem com base em roteiros usados por Machado de Assis seria interessante. Após chamar a atenção dos alunos para essa questão do conto, procurou fazê-los perceber a importância da descrição do lugar para a construção do sentido do texto:

*Então... por que que vocês acham que ele gastou quase umas cinco linhas descrevendo essas ruas do Rio de Janeiro? [...] Isso reforça a construção dele do personagem, da ação dele diante do dilema ético.*

Com essa observação, a P1 pretendia que os alunos compreendessem as estratégias utilizadas pelo escritor a fim de mostrar as hesitações do personagem. Em um texto, ainda mais literário, nada seria gratuito. A perspectiva da P1 está de acordo com a perspectiva sociointeracionista de que a linguagem não é neutra, inocente ou natural (BARROS, 1996).

Além desses comentários quanto aos sentidos do conto, a professora também procurou criar expectativa na turma durante a leitura. Chegou a fazer interrupções perguntando se os alunos achavam que Honório entregaria a carteira, se eles supunham que o personagem acharia o dono do pertence. Concluída a leitura, os alunos se mostraram surpresos com o desenlace da história. A docente reforçou o que havia dito sobre a não gratuidade dos detalhes num conto, mencionando os bilhetinhos na carteira, nos quais nem Honório nem o leitor prestaram tanta atenção. Posteriormente, comentou sobre o texto de maneira geral, dizendo o seguinte:

*Vejam que a decisão dele [de Honório] não foi preestabelecida, de quem achou e devolve, ele foi contar o dinheiro, foi ver se achava o nome... ele não queria se confrontar com o momento que ele tinha que decidir, né? [...] Toda hora dois pensamentos convivem ali com ele, demonstrando que apesar do perfil, assim, de mocinho, no fim das contas não é um mocinho heroico, aquele rapaz que tem*

*aqueles valores bem estabelecidos, né? Que tem a sua honra acima de tudo [...] não chega a esse nível de honra que a gente via no Romantismo. Porque, como ele é um ser humano, ele convive com os dois lados da história, ele não precisa ser o vilão nem o mocinho, ele é um ser humano que tem suas dúvidas, seus problemas, suas contas a pagar, sua esposa em casa... todas essas nuances da vida tão dentro desse conto. Como eu disse pra vocês, numa página Machado consegue fazer maravilhas.*

É por meio da discussão sobre um conto que a P1 chega a algumas conclusões sobre as características mais comuns do Realismo. Os alunos compreendem como se dá a construção de um personagem complexo, humano, que “não precisa ser o vilão, nem o mocinho”. Em outras palavras, é refletindo sobre o perfil de Honório que a turma reconhece as características da escola literária estudada, e também o estilo de Machado de Assis. Além disso, a docente retoma o conteúdo de Romantismo, confrontando a perspectiva das duas fases da literatura sobre o ser humano.

A professora novamente deixou perceptível sua afeição pelas narrativas densas de Machado de Assis, autor que, segundo ela, faz “maravilhas”. Como visto em tópicos anteriores, a P1 diz ter uma grande aproximação com a literatura, de modo que seu trabalho com textos literários parece carregar algo de pessoal (ROJO, 2011). A docente leva para a sala de aula não apenas a sua leitura de textos, mas também a sua leitura de mundo. Exemplo disso ocorreu quando, ao falar da construção da personagem Amélia, a professora concordou com uma observação feita por uma aluna na tentativa de explicar a traição cometida pela esposa de Honório:

*Pois é, temos que chamar atenção para o fato de qual relação eles [Honório e Amélia] tinham. [...] As pessoas não se conheciam [...] Tá bem claro aqui no texto, dona Amélia não sabia nada, ele não contava nada pra ela [...] Então, é fato que Honório, ele tinha uma boa intenção quando comprava coisas pra mulher e pra filha, mas parecia ruim o tipo de relação no casamento, não havia diálogo, compartilhamento da vida, confiança, não eram cúmplices na vida. É difícil ter um casamento bem-sucedido quando pessoas não se enxergam. [...] O que eu tô dizendo é que as relações humanas são muito complexas... então não dá pra ser “traíu, tem que ser apedrejada”; ou que Gustavo tinha a posição de homem e se aproveitou porque ela tava carente; Honório é um rapaz sério que devolveu a carteira... Todos eles oscilam no seu caráter. Então, a graça de Machado não é a gente fazer um julgamento de quem é certo e quem é errado, mas perceber que as relações humanas são assim, elas precisam ser cuidadas senão elas se esfacelam, e, quando várias coisas estão em jogo, os valores são repensados.*

A professora procura mostrar o que há de ambíguo no caráter de cada personagem, e é por meio de uma discussão sobre o conteúdo do texto que ela traz à tona reflexões mais gerais sobre as relações humanas. A P1 leva os alunos não a

identificar o certo e o errado na ação dos personagens, mas a refletir sobre casamento, traição e dilemas éticos de forma menos polarizada, fugindo do senso comum. O gênero literário é trabalhado, portanto, tendo em vista a formação humana dos alunos. Nessa perspectiva, ler significa “viver a realidade por intermédio do modelo do mundo transcrito no texto” (LIMA & SILVA, 2016, s. p.). E, por meio dessa vivência, os alunos veriam o mundo e a si mesmo de forma diferente.

Fica evidente que a professora 1 extrapola o que está escrito no texto na busca por significação, o que está em consonância com a concepção sociointeracionista da língua, segundo a qual o leitor não é um sujeito passivo: ele completa as lacunas de sentido do texto. Nesse sentido, Ribeiro (1996, p. 36-37) explica que

A cada leitura uma nova relação de enunciação se estabelece. Cada leitor se constitui como um sujeito de experiências que buscará estabelecer relações com as estruturas linguísticas do texto, de forma a produzir os sentidos possíveis, nesse preciso momento social e histórico. (...) É um espaço em que se entrecruzam experiências históricas e sociais, na forma dinâmica de uma produção de sentidos.

Em aulas posteriores, a professora pediu que os alunos identificassem os pronomes oblíquos no conto de Machado de Assis, e solicitou também que explicassem a colocação pronominal, justificando as ênclises, próclises e mesóclises. Após essa atividade de abordagem mais prescritiva, escreveu três perguntas sobre conto “A carteira” no quadro:

FIGURA 3 – Questões escritas pela P1 no quadro para que os alunos refletissem sobre o conto “A carteira”, de Machado de Assis.

- 1) Machado de Assis é conhecido por sua refinada ironia. Como você a percebe nesse conto?
- 2) Além do tamanho, que outra característica você percebeu que compõe o conto como um gênero narrativo?
- 3) Qual a relação do narrador com os personagens nesse conto?

A P1 pediu que os alunos respondessem às questões no caderno, dando a liberdade para eles comentarem as respostas entre si. Fica claro que os questionamentos contemplavam o eixo leitura e especificamente a segunda questão tinha como objeto de análise o gênero conto. Enquanto os alunos faziam a atividade, a docente perguntou à turma se alguém já tinha se arriscado a escrever um conto. Poucos

responderam que sim, e a professora sugeriu que, se tivessem vontade, levassem os textos por eles produzidos para a apreciação pela turma. Como já vimos, a P1 não costuma propor a produção de textos literários por acreditar que se trata de algo muito pessoal. Assim, ela procurou saber quais alunos já tinham interesse em escrever contos, respeitando a subjetividade que a escrita desse texto requer, e não transformando o gênero em um mero objeto de ensino. Vale ressaltar que essa postura da professora demonstra uma preocupação em não ignorar o papel de sujeito de discursos que o aluno deveria ter na relação intesubjetiva que se estabelece na produção de um texto (BRITO, 1999). Novamente, a P1 se mostra de acordo com a perspectiva sociointeracionista da língua, acreditando que o texto não deve ser escrito sem um propósito real, visto que ele é, conforme afirma Geraldi (1997, p. 98), “produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém”.

Depois, a docente propôs a correção coletiva da atividade no caderno. Os alunos fizeram muitas colocações sobre o enredo do texto, e, a partir da discussão, a professora chegou às seguintes conclusões sobre a ironia presente no conto:

*É uma ironia também isso de a carteira que podia ser a sorte dele também vira quase uma desgraça... [...] A ironia também é que ele fica no dilema da carteira, mas o que seria mais decisivo era ele olhar ou não o papel que tava dentro. [...] Outra coisa é o jogo de traições, né? Ele ia trair e não traiu... O amigo, que ele achava que era amigo, foi quem traiu. Então, no fim das contas é muito sutil a relação entre vilão e mocinho, certo e errado, não existe essa coisa bem definida do que é o bem e do que é o mal.[...] Tá, então a grande ironia dele é quanto a essa ideia que a gente tem de honestidade.*

A docente considera os vários apontamentos dos alunos quanto aos aspectos irônicos do texto. Entretanto, chega ao ponto principal, que seria a ironia em relação à honestidade nas relações humanas. Assim, reforça o que já havia dito anteriormente sobre a complexidade das pessoas, e como elas oscilam, a depender dos diversos elementos que estão em jogo.

Antes de começar a discutir sobre a segunda questão, a professora comentou: “Quem escreve conto pode ajudar nessa”, presumindo que os alunos que produzem esse gênero dominam mais as suas características. Vários alunos passaram a dar suas respostas para a questão, mencionando que o texto tinha um narrador, e contava uma história com começo, meio e fim. A professora acrescentou que havia o clímax e o desfecho, mas procurou extrapolar essas características estruturais da narrativa, provocando os alunos a refletir sobre as estratégias do autor para contar uma história

complexa respeitando os limites físicos do conto. Os estudantes passaram a conversar sobre como cada descrição e cada ação do texto de Machado eram significativas para a construção de sentido, e a professora ilustrou essa questão da seguinte forma:

*[...] Então quando Honório beija a filha chorando, essa ação diz muita coisa sobre ele, né? Quando tem um parágrafo descrevendo a rotina dele com a esposa, dos bailes, das festas, dos jantares, dos leques... veja que ele fala de leque, né? Que é uma coisa, um adorno...*

A docente utiliza exemplos do texto que, para ela, são representativos e contribuem para uma compreensão global da reflexão trazida pelo escritor. Novamente, é por meio de uma discussão sobre questões específicas de um conto que a professora chega a reflexões mais gerais. Nesse caso, a ideia é levar os alunos a compreender algumas possibilidades de recursos literários utilizados para garantir a exploração de significados em narrativas curtas, como é o caso do gênero conto.

Em aula posterior, a professora quis retomar a discussão sobre as características do conto, justificando que era necessário amarrá-las melhor. Retomou alguns pontos vistos em sala, enfatizando que a diferença entre o conto e o romance não era apenas o tamanho. Comentou que, no conto, o clímax tinha que ser muito bem elaborado, visto que não havia espaço para diversos picos de suspense, como acontece no romance. Procurando tornar a discussão mais concreta, a docente pergunta à turma onde está o clímax do texto “A carteira”. Os alunos concordam entre si que o desfecho coincide com o ponto alto do conto, embora o leitor inicialmente acredite que o momento de tensão seja quando Honório pensa se vai ficar ou não com o dinheiro da carteira; ou quando ele descobre que se trata de um pertence de seu amigo. A docente não tem respostas prontas e únicas para os questionamentos que faz, considerando as contribuições dos alunos na construção do sentido do texto na sala de aula. Assim, considera o que há de polissêmico no gênero literário, explorando as potencialidades da linguagem (COSSON, 2011).

Depois, a P1 volta falar dos recursos que garantem complexidade a um texto pequeno. Procura ilustrar esse ponto levando os alunos a refletir sobre como Machado de Assis inicia seu texto: com reticências e a palavra “de repente”, dando a entender que o personagem estava no meio de sua ação. A docente enfatiza que, na escrita de um conto, é preciso que o autor já tenha planejado qual é a história e a vida do personagem,

de maneira a fazer algumas descrições que já levem o leitor a compreender o contexto geral.

*Só esse tipo de ação já mostra a dinâmica que o conto tem que ter. De maneira geral, já mostra o conflito da trama.[...] Observe o parágrafo que vem logo em seguida, o narrador parece que congela a cena e ele começa a conversar com o leitor [...] Eu visualizo essa cena assim: está lá Honório com a carteira, aí congela a imagem, vem o narrador e aí você compartilha aquela cena... Entende que Honório tá afundado em dívidas, Machado coloca você de frente com o dilema. Então é algo bem preciso, bem econômico e detalha só o que precisa ser detalhado.*

Novamente, a professora procurou explorar a linguagem a fim de ver com os alunos possibilidades reais de tornar um texto denso, sem a narrativa se estender demais. A docente sistematizou o que era visto em sala com vários exemplos, de maneira que assumiu que a leitura literária necessita não só da busca pelo prazer, mas também de um compromisso em construir o conhecimento que esses tipos de textos exigem (COSSON, 2011). Essa preocupação com a sistematização foi perceptível também no esforço da professora, no final das explicações, no sentido de elencar todas as características do conto vistas até então. Assim, a P1 pareceu comprometida em contemplar nas suas aulas os aspectos menos e mais estáveis do conto, estando atenta à:

(...) dupla face que o gênero apresenta: forças de concentração atuando ao lado de forças de expansão. Pois é a concentração que vai garantir, pela estabilidade do sistema, a economia das relações de comunicação e a intercompreensão entre os falantes, e é a expansão que vai possibilitar a variabilidade desse sistema com a criação, a inovação, e consequente inscrição do sujeito na linguagem com seu idioleto, seu estilo. (BRANDÃO, 2000, p. 38)

Posteriormente, a professora passou a corrigir a terceira e última questão sobre o conto. Comentou sobre o narrador que entra na mente do personagem, mesmo sendo em terceira pessoa. Mostrou alguns exemplos desse recurso no texto, e começou a discutir com os alunos os tipos de discurso: indireto, direto e indireto livre. Os alunos perguntaram qual era a necessidade de abordar esse assunto e a professora justificou da seguinte forma: “primeiro porque está na ementa, e segundo porque lança luz na nossa análise e produção de textos”. Essa fala confirma o que vimos anteriormente a respeito de como a professora seleciona os assuntos a serem vistos em sala de aula. Embora se baseie na ementa, a P1 significa o conteúdo tendo em vista as suas próprias concepções. Orientada pela perspectiva sociointeracionista da língua, a professora procurou ver os efeitos de sentido no uso dos discursos direto, indireto e indireto livre no conto de

Machado de Assis. Assim, na prática do docente, a AL “perde seu lugar de honra, coloca-se a serviço do uso da língua, ou seja, da leitura e da produção de textos orais e escritos” (COX & SILVA, 2002, p. 44).

Abaixo transcrevemos um trecho da explicação da P1, que aconteceu depois de ela ter escrito no quadro definições gerais de cada tipo de discurso:

*Enquanto o discurso direto, ele trabalha na base da citação, ou seja, traz a fala da pessoa tal qual formulada, o discurso indireto, ele trabalha em cima da recriação, da reformulação do discurso de outra pessoa. A partir do momento que você não coloca o discurso da outra pessoa tal qual ele já foi construído, você traz pras suas palavras, você imprime a sua impressão sobre aquilo, sobre o que você está reproduzindo, aí pode entrar um tom irônico ou você pode reforçar aquela ideia que você está trazendo pro seu texto ou você pode negar aquela ideia, discordando dela, ou você pode deixar aquela ideia subentendida. Quer dizer, há aqui uma abertura maior para que você dialogue com essa fala que você traz pra o seu texto, porque já que ela não está mais entre aspas, já que ela não está mais na base do travessão, você não tem o compromisso de colocar tal qual ela foi dita, você pode colocar um pouco de si naquela recriação. Alguns dos recursos utilizados pra fazer o discurso indireto é pegar o verbo que dá uma ideia de fala e depois adicionar a conjunção integrante[...].*

Podemos perceber, nessa fala, o cuidado de abordar os efeitos de sentido no uso dos discursos direto e indireto livre. Por mais que a professora veja necessidade de sistematizar no quadro conceitos que contemplam mais a dimensão estrutural do conteúdo, ela não se limita a isso, procurando mostrar aos alunos como aspectos linguísticos também constroem o sentido do texto. No intuito de exemplificar essa questão, a professora pediu que a turma identificasse o discurso indireto livre no conto de Machado de Assis, refletindo sobre a maneira como o autor ironizava, condenava ou reforçava os pensamentos e as falas dos personagens. Fica claro que a docente utilizou o texto também como suporte para o trabalho com análise linguística. Por meio de questões estruturais, ela procurou refletir sobre o estilo de Machado e a densidade do gênero conto.

O estudo do conto parecia ser um assunto já finalizado com as aulas descritas aqui. No entanto, certo dia, quando a professora escrevia no quadro uma atividade sobre os pronomes relativos, faltou energia na escola. A docente, então, pediu que os alunos pegassem o livro didático e fossem com ela até o pátio, que estava mais iluminado. Os alunos se sentaram em círculo e abriram o livro didático para ler o conto de Machado de Assis<sup>14</sup> do qual, na entrevista, a professora afirmou que tinha “cansado”. O livro, assim,

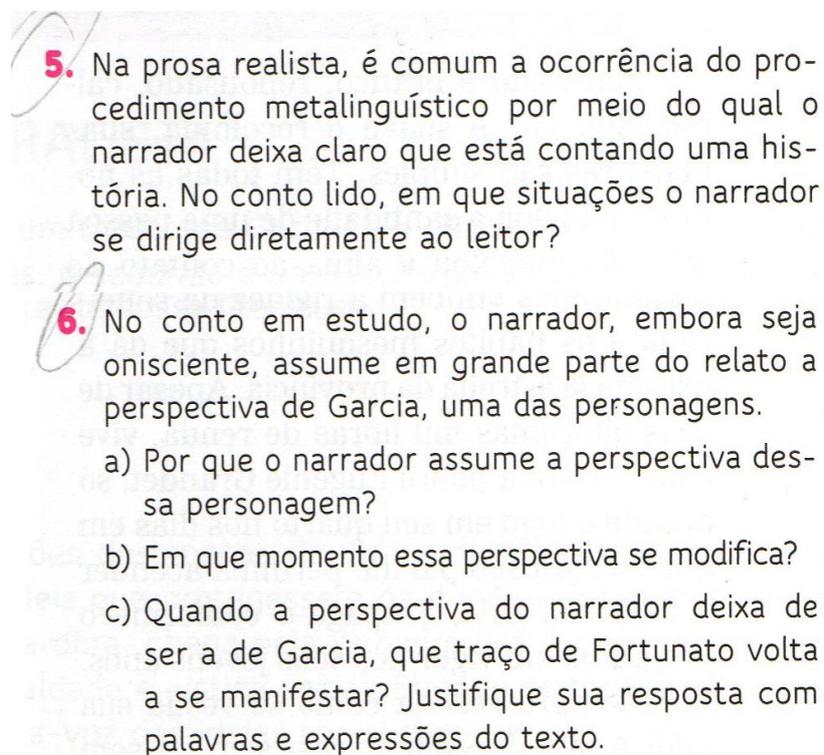
---

<sup>14</sup> Ver Anexo C.

funcionou como um apoio num momento de adversidade. A professora, já tendo planejado muitas aulas com base no conto “A causa secreta”, recorreu a ele numa reinvenção do cotidiano por meio de sua astúcia do dia a dia (CERTEAU, 1994).

Os alunos, então, passaram a acompanhar a leitura em voz alta da P1, que circulava no espaço para que todos pudessem ouvi-la. Após terminar de ler, a docente provocou um debate sobre o enredo do conto, dando ênfase novamente à forma como são construídos os perfis dos personagens. Os alunos comentaram sobre a passividade da personagem Maria Luísa e a docente aprofundou a discussão nesse ponto talvez porque, como já dito, a turma escolheu como temática do semestre as relações sociais de gênero. Assim, embora o livro tenha sido utilizado, a professora recontextualizou (BERNSTEIN, 1996) as propostas de atividade conforme as demandas do grupo, do que ela construiu com aquela turma. Prova disso é que, como tarefa de casa, escolheu apenas quatro das dez questões do livro sobre o texto. Vejamos essas questões (5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 10<sup>a</sup>) na figura abaixo:

FIGURA 4<sup>15</sup> - Questões do livro didático selecionadas pela P1 para o trabalho com o conto “A causa secreta”, de Machado de Assis

- 
5. Na prosa realista, é comum a ocorrência do procedimento metalinguístico por meio do qual o narrador deixa claro que está contando uma história. No conto lido, em que situações o narrador se dirige diretamente ao leitor?
6. No conto em estudo, o narrador, embora seja onisciente, assume em grande parte do relato a perspectiva de Garcia, uma das personagens.
- Por que o narrador assume a perspectiva dessa personagem?
  - Em que momento essa perspectiva se modifica?
  - Quando a perspectiva do narrador deixa de ser a de Garcia, que traço de Fortunato volta a se manifestar? Justifique sua resposta com palavras e expressões do texto.

<sup>15</sup> Ver as imagens das páginas inteiras do livro no Anexo D

7.



Album/Latinstock

⋮ Cena do filme *Madame Bovary*, adaptado da obra de Gustave Flaubert.

A prosa realista do século XIX denunciou em muitas obras a situação de submissão em que viviam as mulheres e as consequências negativas que dela advinham, como morte, humilhação, solidão. Veja nos textos abaixo, de escritores dessa escola literária, as referências feitas a mulheres:

Permitam-me, senhores: eu sabia que uma mulher, e ainda mais de dezesseis anos, não pode fazer outra coisa a não ser submeter-se completamente a um homem. Não há originalidade nas mulheres, ou seja, isso é um axioma, e mesmo agora, e ainda hoje, ainda hoje isso é para mim um axioma! O que é então que jaz lá na sala: a verdade é a verdade [...] Uma mulher que ama, ora, uma mulher que ama endeusa até mesmo os vícios, até mesmo os crimes do ser amado. [...]

(F. M. Dostoiévski. *Uma criatura dócil*. São Paulo: Cosac Naify, 2009. p. 35-6.)

Seu rosto é branco, repousado, calmo. Sua voz é suave e recolhida, suas maneiras são simples. Têm todas as nobrezas da dor, a santidade de uma pessoa que não maculou a alma ao contato do mundo, mas também a rigidez da solteirona e os hábitos mesquinhos que dá a existência estreita da província. Apesar de suas oitocentas mil libras de renda, vive como vivera a pobre Eugénie Grandet, só acende o fogo em seu quarto nos dias em que outrora seu pai lhe permitia acender o fogão da sala, e apaga-o conforme o programa em vigor nos seus jovens anos. Está sempre vestida como se vestia sua mãe. A casa de Saumur, casa sem sol, sem calor, sempre sombria, melancólica, é a imagem de sua vida. [...]

(Honoré de Balzac. *Eugénie Grandet*.  
São Paulo: Difel, 1961. p. 196.)

- a) O que há em comum entre o que é dito sobre as mulheres nos dois textos e o que ocorre com a personagem feminina do conto de Machado de Assis?
- b) No conto "A causa secreta", Fortunato teve, na sua opinião, responsabilidade pelo adoecimento e pela morte da mulher?
- c) Que pensamento de Garcia levanta a suspeita de que Maria Luísa fosse objeto das experiências do marido?

10. O Romantismo supervaloriza o indivíduo e suas particularidades. Já o Realismo, mesmo trabalhando em profundidade a personagem, tende a buscar nela aquilo que é universal, isto é, comum a cada um de nós e que define a nossa condição humana. É possível dizer que a situação vivida pelas personagens Garcia, Fortunato e Maria Luísa - e toda a carga de emoções e valores que a acompanha - é universal ou particular? Justifique.

A escolha por essas questões não foi aleatória, mas coerente com as metas de aprendizagem traçadas pela professora. Os itens (a) e (b) da 7ª questão tratam da representação da mulher na escola realista, ficando clara a preocupação da professora com a temática do semestre. A 5ª e a 6ª questões discutem o papel onisciente do narrador no conto e a sua aproximação do leitor, ponto já trabalhado pela professora como um recurso literário característico de Machado de Assis, que procura construir personagens complexos explorando seus perfis psicológicos. Por fim, a 10ª questão compara o Romantismo e o Realismo quanto ao tipo de abordagem feita na construção dos personagens. Essa questão reforçava o que a docente já havia visto em sala sobre os personagens circulares em textos românticos, e os personagens carregados de dualidades em obras realistas. Dessa maneira, a ideia era que os alunos permanecessem refletindo sobre a perspectiva de ser humano trazida por Machado de Assis por meio de histórias que, embora particulares e ficcionais, carregam consigo algo de universal e real. Novamente, fica claro que a P1 está comprometida com a formação crítica e humana dos seus alunos. Orientada pela perspectiva sociointeracionista, a docente encara a leitura como uma prática social de alcance político, uma “atividade constitutiva de sujeitos capazes de inteligir o mundo e nele atuar como cidadãos” (BRANDÃO, 1997, p. 22).

Como avaliação de aprendizagem dos conteúdos aqui abordados, a professora realizou uma prova escrita. Distribuiu para a turma uma ficha<sup>16</sup> com o conto “Cantiga de esponsais”, de Machado de Assis, e pediu que os alunos respondessem num papel pautado à seguinte questão:

---

<sup>16</sup> Ver Anexo E.

FIGURA 5 – Enunciado escrito no quadro pela P1 para avaliação sobre o conto “Cantiga de esponsais”, de Machado de Assis.

Faça uma análise do conto, examinando e interpretando sua construção como objeto literário. Algumas questões que podem ser observadas:

- A relação do conto com a escola realista;
- Traços do estilo machadiano já vistos em “A carteira” e “A causa secreta”;
- A presença do narrador, seu diálogo com o leitor, o uso do discurso direto, indireto e indireto livre;
- A construção psicológica de Romão;
- O tema central, os aspectos humanos abordados; os dilemas/conflitos internos, como o homem se situa na sociedade/no mundo/na vida;
- A perspectiva de romance e casamento, a amargura da vida.

Com essa questão, a professora procurou contemplar conteúdos vistos em sala: o gênero conto; o estilo literário e a visão de mundo de Machado de Assis; a escola literária realista; e os tipos de discurso (direto, indireto e indireto livre). A proposta era que os alunos articulassem, numa só análise, todas essas questões, partindo delas para uma compreensão da construção de sentido do texto. Os tipos de discurso, por exemplo, não apenas seriam identificados, mas também deveriam ser analisados no contexto do conto, ou seja, tendo em vista os seus efeitos de sentido, numa atividade de análise linguística. Quanto à compreensão das especificidades na linguagem do gênero conto, ela não seria gratuita, mas ajudaria no reconhecimento dos recursos literários usados pelo autor, contribuindo, assim, para a significação do texto.

Fica claro que todos os aspectos apontados pela professora 1 giram em torno do sentido do texto, cujo caráter literário, vale ressaltar, foi destacado no enunciado da questão. Sendo assim, o objetivo era que o aluno compreendesse a densidade do texto por meio de uma reflexão que ia dos aspectos linguísticos a questionamentos mais abrangentes sobre a condição humana. A docente, portanto, associou por meio de suas artes de fazer (CERTEAU, 1994) vários assuntos prescritos pela ementa, talvez numa tentativa de fazer os alunos compreenderem que tudo está articulado na construção da linguagem.

## 3.2 ESCOLA DE REFERÊNCIA DO ENSINO MÉDIO (EREM) – PROFESSORA 2 (P2)

### 3.2.1 Entrevista com a P2

Como exposto na metodologia, pretendemos, com a entrevista: a) investigar quais são as concepções de currículo, língua e gênero da professora 2; b) verificar quais critérios a P2 utiliza para selecionar os gêneros textuais abordados em sala de aula; c) investigar quais as metas de aprendizagem da docente quando trabalha com gêneros textuais, e como ela as define.

Inicialmente pensamos em realizar a entrevista no início das observações. Entretanto, por não conseguirmos conciliar o tempo disponível da professora observada com o nosso, a entrevista foi feita nos dias finais. Esse fato contribuiu para estabelecer um vínculo de confiança entre a pesquisadora e a docente, de modo que a mesma ficou mais à vontade para responder às perguntas. Além disso, foi possível compreender melhor as escolhas metodológicas da professora, relacionando-as às explicações dadas no momento da entrevista.

#### 3.2.1.1 A concepção de língua, gênero e currículo da professora 2

Conforme exposto no tópico destinado à metodologia da pesquisa, foi por meio do instrumento entrevista que compreendemos as concepções de língua, gênero e currículo da professora 2. Quando questionada sobre suas motivações para se tornar docente de português e o que ela compreende do ensino de língua, relatou o seguinte:

*Na minha adolescência eu achava muito bonito quem falava bem, aí isso me atraiu. [...] Eu estudei com um professor no Colégio de Aplicação. [...] Eu achava interessante, ainda me lembro da aula de acentuação gráfica que ele tinha umas regrinhas, mas era umas regrinhas com brincadeiras, com histórias... aí isso me atraiu também. Eu sempre gostei dessas regras.*

*[...]*

*Eu acho assim, é mais a questão, por exemplo, no ensino médio a gente trabalha com estrutura mais complexa, né? Já no fundamental é com estrutura mais simples [...] É, por causa da idade a gente tem que trabalhar com estruturas assim... por exemplo, um período mais longo, né, que tenha mais elementos linguísticos. Já no ensino fundamental pra que os alunos percebam as estruturas linguísticas, a questão da gramática, a gente tem que trabalhar com estruturas mais simples, né?*

Ao afirmar que, na adolescência, admirava “quem falava bem”, a professora 2 demonstra valorizar os aspectos normativos da língua, acreditando que o domínio dos mesmos garante certo *status* ao falante. Fica implícito que a P2 concebe a norma padrão como referência do que é correto em relação aos usos da língua. Dessa maneira, o domínio dessa variedade de linguagem tem uma função simbólica de poder (GNERRE, 1985). Posteriormente, a P2 reforça sua perspectiva mais normativa da língua ao explicar que escolheu se graduar em Letras por gostar bastante de aulas em que seus professores se detinham em regras gramaticais. A língua, assim, é predominantemente encarada como um sistema estático, o que fica claro quando a professora diferencia as aulas de português do ensino médio e do ensino fundamental considerando apenas a complexidade da **estrutura** linguística trabalhada. Novamente, não há referência a questões mais discursivas da língua.

No entanto, em certo momento da entrevista, a professora falou o seguinte:

*Eu sempre digo pra eles [os alunos] assim: “a gramática está nos textos, qualquer texto” [...] no caso, a gente pode ver a parte da gramática no texto e pode ver a estrutura do gênero também. Aí eu vejo [o gênero] como um objeto de estudo porque, na verdade, todos os dias a gente convive, com todo tipo de gênero, né?*

A centralidade do texto em aulas de português e a importância do trabalho com os vários tipos de enunciados produzidos no contexto de uso da língua não por acaso são ideias contempladas na fala da P2. Conforme já mencionado na fundamentação teórica, desde os anos 80 se propaga, na educação, o que Pietri (2013) chama de “discurso de mudança”. A concepção interacionista da língua ganhou força na academia e também no denominado contexto de produção (BALL, 1989) e, passadas três décadas de discussões a respeito da língua enquanto prática social, é natural, num processo de recontextualização por hibridismo (idem, ibidem), que a P2 dialogue com o discurso de outros campos e os desterritorialize, traduzindo-os no contexto da prática.

Ao comentar que a gramática está nos textos e que o estudo de gêneros é importante porque convivemos com eles no dia a dia, a P2 parece ter um conhecimento geral das ideias propostas por uma concepção interacionista da linguagem. Contudo, tal discurso coexiste com a já mencionada abordagem normativa da língua. Isso fica claro quando a professora afirma que, ao trabalhar com um texto, é possível ver, além da gramática, a “**estrutura** do gênero textual”. Em nenhum momento há referência ao conteúdo do texto, à função social do gênero ou ao seu contexto de produção, de modo

que predomina uma proposta de ensino que visa a identificação e categorização de entidades gramaticais. Conforme aponta Neves (1990), nesse tipo de prática o texto é usado como pretexto para o exercício da metalinguagem.

Existe, portanto, a referência a ideias advindas de uma concepção sociointeracionista da língua, porém a P2 ressignifica o discurso, adaptando-o a uma cultura escolar tradicional. A língua, assim, é compreendida enquanto uma estrutura a ser estudada para o domínio de seus aspectos normativos. Contudo vale ressaltar, conforme aponta Chartier (2005), que a abordagem prescritiva da linguagem não ocorre apenas por opção do professor, que muitas vezes costuma a ser visto como alguém que resiste às inovações no ensino de língua portuguesa. Para Geraldi (2010), existem condições escolares que vão de encontro à proposta do estudo da língua enquanto prática social. Batista (1997) explica que em geral há, na nossa cultura escolar, a necessidade de um “conjunto de conhecimentos parceláveis [...], passíveis de serem expostos, avaliados, mensurados, distribuídos, em suma, passíveis de uma transmissão disciplinada e uma acumulação progressiva” (p. 120). Dessa maneira, não é por acaso que a P2 permanece com a concepção da língua enquanto sistema fechado, e apresenta, por exemplo, o movimento de reduzir os gêneros textuais a suas características estruturais, conforme pode ser constatado nas falas a seguir:

*a gente dá um exemplo pro aluno, “ó, isso aqui é uma notícia”. Ai a gente estuda, por exemplo, as características, as especificidades do gênero. Eles [os alunos] têm que ter um modelo, porque sem esse modelo eles ficam perdidos.*

*[...]*

*eu sentia dificuldade de trabalhar produção com os meninos, mas, a partir do momento que a gente vê o modelo, a gente trabalha as características, as especificidades de cada gênero, eu acho que eles conseguem.*

*[...]*

*às vezes eu pedia aos meninos pra fazerem, por exemplo, produzirem um determinado gênero, eles faziam outra coisa, mas a partir do momento que a gente tem um modelo, eu digo, “olha aqui, veja o modelo, veja o exemplo”... eu acho que eles têm um norte.*

Ao repetidamente tratar dos gêneros como “modelos” a serem replicados, a professora procura estabilizá-los, ignorando o que cada enunciado tem de único. Nos termos de Geraldi (2010), ela transforma práticas sociais em objetos de ensino. Isso ocorre talvez pela necessidade de um estudo (supostamente) mais sistemático da língua, pela procura do conhecimento mais “ensinável” na nossa cultura escolar (BATISTA, 1997).

Vejamos a seguinte fala da docente:

*Eu acho que, pra o aluno entender mesmo, na verdade a gente tem que sistematizar, no sentido de dizer “olha, gente, as características da notícia são essas, a reportagem... tá, tá, tá...”.*

*[...]*

*Quando a gente começa a comparar, por exemplo, uma notícia e uma reportagem, a gente percebe que a notícia tem esses elementos, a reportagem tem esses elementos, “e aí, tem diferença?”, aí eu acho que eles conseguem perceber melhor, e depois peço pra eles produzirem. Eu gosto muito de pedir pra eles produzirem a partir da leitura de outros textos.*

No início dessa fala, a professora deixa explícita a sua preocupação com a sistematização do conhecimento, novamente associando essa questão à dimensão prescritiva da língua. Fica claro também que, ao trabalhar os gêneros como “modelos”, a P2 articula os eixos leitura e produção textual no intuito de os textos lidos servirem de base para a compreensão das características estruturais do gênero e posterior escrita do mesmo. Assim como proposto pela Escola de Sidney e pelos pesquisadores de Genebra, o objetivo final é a produção de um texto de determinado gênero: a ideia geral é que, dessa forma, os alunos alcançariam a autonomia no uso da linguagem (BORGES, 2012). Contudo, ao falar sobre os gêneros notícia e reportagem, a professora 2 não comentou sobre o contexto de produção ou a visão de mundo presentes nesses textos. Apenas fez referência às suas características formais e à importância de dominá-las, o que garantiria uma boa escrita por parte dos alunos.

Na aula da professora 2, portanto, os textos dos alunos parecem ser produzidos de maneira descontextualizada, sem que haja uma preocupação com a função social do gênero a que eles pertencem. O projeto “Literarte”, realizado antes de a pesquisadora chegar à escola para a coleta de dados, ilustra bem essa questão. Numa conversa informal entre uma aula e outra, a P2 explicou que havia dividido alunos de todas as turmas de 2º e 3º ano em grupos. Cada uma das equipes ficou responsável pela leitura de um livro literário, e posterior apresentação para os colegas a respeito do mesmo. Foi solicitada também a produção de textos com base em algum capítulo da obra lida. O diálogo a seguir permite uma melhor compreensão dessa proposta:

*PROFESSORA 2: Ele [o aluno] já viu a estrutura do texto, da notícia... aí eu, como eu leio muito com eles os paradidáticos da Literatura, eu peço: “olhe, escolha um capítulo, por exemplo, de ‘O cortiço’, produzam uma notícia, produzam uma reportagem”, sempre produzir dentro daquilo que a gente tá estudando.*

*PESQUISADORA: Tipo aquele projeto “Literarte”... você lê e explica vários gêneros, depois dá as opções de gênero pro aluno começar a produzir com base no livro...*

*PROFESSORA 2: Sim, exatamente. Eles [os alunos] escolhem quais gêneros querem produzir depois de eu levar modelo de vários, sabe?*

Assim, após terem contato com textos que serviram de referência para a escrita de determinado gênero, os alunos escreveram, por exemplo, cartas de um personagem para outro, e notícias sobre os fatos ocorridos nos livros literários. Diversos gêneros foram trabalhados de uma só vez, pois, para a P2, não era preciso se aprofundar nos textos levados por ela para a sala de aula, estes eram apenas modelos para a identificação de características comuns. Essas características deveriam ser replicadas em produções cujo sentido e função social também não eram tão importantes. Portanto, é possível depreender que a P2 concebe língua e gênero como entes predominantemente estáveis, de maneira que o enfoque de suas aulas de português é a compreensão dos elementos estruturais de ambos. Embora no seu discurso existam algumas referências a uma proposta sociointeracionista, podemos depreender, que, utilizando termos de Rojo (2005), a professora tem uma perspectiva mais textual do que discursiva dos gêneros.

A docente tem uma postura semelhante no que concerne à sua concepção de currículo de língua portuguesa. Quando perguntada sobre essa questão, respondeu o seguinte:

*[...] Esse ano eu estou com [as turmas de] 2º e 3º [ano], né? Aí, por exemplo, agora nesse finalzinho desse bimestre, eu já estou vendo essa questão das conjunções, esses operadores argumentativos que tão no programa, sabe?*

A P2 novamente faz menção a um conteúdo gramatical (conjunções) para exemplificar o assunto que aborda em sala de aula. Contudo, é perceptível o seu cuidado com a denominação do assunto estudado, renomeando-o de “operadores argumentativos”. Ao utilizar esse termo, a docente negocia termos e significados (LOPES, 2008) com a proposta interacionista de ensino contextualizado da gramática: as conjunções teriam uma função semântica e discursiva no texto argumentativo. Essa negociação parece acontecer também como consequência de uma prescrição de um documento curricular oficial (o que a P2 chama de “programa”). Como visto na fundamentação teórica, existe uma tendência

dos mais recentes documentos oficiais de recontextualizar (BERNSTEIN, 1996) propostas do ensino da língua enquanto prática social. Abaixo, podemos ver parte do documento Currículo de português para o ensino médio<sup>17</sup>, referente ao 4º bimestre do 2º ano, período escolar em que foi realizada a presente pesquisa.

FIGURA 6 – Currículo oficial de língua portuguesa para o 4º bimestre do 2º ano do ensino médio da rede estadual de ensino de Pernambuco

2º ANO DO ENSINO MÉDIO (11º ANO) – 4º BIMESTRE				
CAMPOS OU EIXOS	CONTEÚDOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM - 1º BIMESTRE	Eixo de Análise Linguística	
			Conteúdos	Expectativas de Aprendizagem
ORALIDADE	Produção e escuta de debate regrado.	Produzir textos orais considerando os elementos da situação discursiva (interlocutores, objetivo comunicativo, especificidades do gênero, canais de transmissão). Reconhecer os efeitos de sentido em decorrência do uso de diferentes recursos coesivos na produção de textos orais. Analisar a coerência numa produção oral, considerando a situação discursiva. Produzir textos argumentativos orais.	Operadores argumentativos característicos dos textos argumentativos orais.	Promover a articulação entre as partes do texto por meio de diferentes recursos coesivos, para assegurar a continuidade e a unidade semântica do texto oral.
LEITURA	Análise de textos de Editorial, Artigo de Opinião e Dissertação Escolar.	Identificar as especificidades do gênero de um texto: seu objetivo comunicativo (propósito), seus interlocutores previstos e suas condições de produção. Identificar o gênero de um texto, considerando a situação discursiva. Reconhecer efeitos de sentido decorrente de escolha do vocabulário. Identificar o tema de um texto. Inferir o sentido global ou ideia central em determinados gêneros. Promover a articulação entre as partes do texto por meio de diferentes recursos coesivos, para assegurar a continuidade e a unidade semântica do texto oral. Reconhecer a função discursiva (propósito) predominante em cada parágrafo. Identificar as relações de sentido (especificação, oposição, causa, consequência, finalidade dentre outras) entre parágrafos. Reconhecer a defesa de pontos de vista em textos da ordem do argumentar. Reconhecer em diferentes textos argumentativos (artigo de opinião, carta do leitor, reclamação, editorial, propaganda, campanhas publicitárias): tese, hipótese, argumentos, conclusão. Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. Identificar tipos de argumentos em textos argumentativos Reconhecer a função dos tempos verbais (presente, futuro do presente, futuro de pretérito, presente do subjuntivo) em textos argumentativos.	Operadores argumentativos. A função do verbo nos textos argumentativos.	Reconhecer os conectores (relações lógico-discursivas) que operam na construção do texto argumentativo. Reconhecer as estratégias de posicionamento do interlocutor a partir do uso de verbos atitudinais tais como penso, acho, acredito. Reconhecer as estratégias de polidez presentes num texto argumentativo: uso do futuro do pretérito, presente do subjuntivo, advérbios (talvez, possivelmente) etc. Reconhecer estratégias de impessoalização num texto argumentativo: uso da passiva, da terceira pessoa do plural etc. Reconhecer formas verbais de presente, futuro do presente e futuro do pretérito, refletindo sobre seu uso em textos argumentativos. Reconhecer a função de outros tempos verbais (tempos do pretérito, futuro do pretérito, presente do subjuntivo) em argumentações.

No eixo de análise linguística do Currículo, estão os “operadores argumentativos”, conteúdo mencionado pela docente na entrevista. Para Koch (2004, p. 30) tal termo se refere a “certos elementos da gramática de uma língua que têm por função indicar (‘mostrar’) a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam”. Dessa forma, não à toa esse assunto está na coluna de nome “Eixo de Análise Linguística”. Fica evidente o diálogo com a proposta de Geraldi (2006), segundo o qual as aulas de língua portuguesa não devem ter o objetivo de o aluno “dominar a

<sup>17</sup> O documento completo pode ser visto no Anexo F

terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo” (p.74). Nesse sentido, é compreensível que o documento proponha uma relação entre o estudo de estruturas linguísticas e os eixos de leitura e oralidade. Os operadores argumentativos seriam estudados tendo em vista o seu uso e importância em gêneros orais, como o debate regrado, e escritos, como o editorial, o artigo de opinião e a dissertação escolar.

Além disso, nas colunas de “expectativas de aprendizagem” do documento, estão os objetivos de ensino dos eixos de oralidade e escrita e, separadamente, os objetivos da análise linguística. Fala-se em “situação discursiva”, “condição de produção”, “relações de sentido”, “efeitos de sentido”, e estratégias de “posicionamento”, “polidez” e “impessoalização”; de forma que tais termos apontam para uma abordagem mais discursiva da língua. O estudo dos recursos coesivos é proposto tendo em vista a sua importância para a articulação lógica de ideias, assim, há referência aos “conectores”, porém sem menção direta à classe gramatical conjunção. Numa perspectiva funcional da língua, podemos considerar que advérbios, preposições, expressões adjetivas ou até orações completas são exemplos de conectores.

No entanto, tanto na entrevista quanto durante as suas aulas (como veremos em tópico posterior), a P2 associa “operadores argumentativos” apenas às conjunções e seus valores semânticos, não se referindo a textos argumentativos ou aos gêneros prescritos no Currículo oficial da Secretaria da Educação. Novamente, a P2 recontextualiza uma proposta de reflexão sobre o uso da língua no âmbito de uma prática de ensino em consonância com uma tradição gramatical escolar que exige conteúdos “ensináveis”. A docente, portanto, encara o documento curricular como um norte, porém, tendo em vista diversos outros fatores que perpassam o contexto da prática, promove um deslocamento de sentido (LOPES, 2008) naquilo que é proposto inicialmente.

A fala em seguir ratifica esse movimento da professora:

*Eu acho importante a gente ter um norte, né? Agora, não necessariamente eu... por exemplo, um, dois, três, quatro... eu sigo essa sequência. Tem momentos que eu vejo a necessidade de fazer alguma alteração, eu faço, em relação à ordem. Mas eu procuro dar o que tá no programa e às vezes eu até ainda acrescento alguma coisinha, porque depende, por exemplo... como eu sempre digo depende muito também da turma [...] e, vamos supor, o aluno tá com uma dificuldade de perceber, entender determinado conteúdo porque lá atrás ficou uma lacuna, aí eu acrescento assim, nesse sentido, entendeu? Volto, faço um resuminho, eu vejo muito por aí... Agora, não sigo necessariamente essa ordem [do documento curricular].*

Podemos depreender que a P2 ajusta o que foi proposto no contexto oficial à realidade escolar, de maneira que o currículo prescrito é diferente do currículo praticado. A docente apresenta certa autonomia, por exemplo, para organizar os conteúdos de acordo com o perfil dos alunos e as demandas concretas de sala de aula. No entanto, vale ressaltar que essa iniciativa ocorre no intuito de garantir que os alunos dominem os conteúdos prescritos até o fim do ensino médio. Conforme aponta Mendonça (2006), é predominante a ideia de que essa etapa é o momento de “retomar o que não foi visto” ou “suprir lacunas”. Além disso, há o fato de que os estudantes logo serão avaliados por meio das provas do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e do SAEPE (Sistema de Avaliação Educacional em Pernambuco). A docente constantemente fez menção à importância dessas avaliações para a sua prática de ensino:

*Pois é, eu estou vendo as conjunções, os operadores argumentativos, porque na prova, na avaliação externa, tem muitas questões relacionadas a esse assunto e, querendo ou não, a gente tem que se preocupar. [...] Eles [os alunos] fazem ENEM, tem essa questão do SAEPE, aí a gente tem que ver isso aí e trabalhando realmente nessa linha. É o que eu acho, porque a gente sabe que português e matemática é o que é muitíssimo cobrado.*

Ao afirmar que “português e matemática é o que é muitíssimo cobrado”, a P2 faz referência ao fato de que muitas avaliações externas contemplam apenas essas disciplinas. Fica explícita a preocupação da professora com os exames, pois, conforme apontou Connel (2010), eles são usados para monitorar o desempenho dos estudantes e, conseqüentemente, o que foi ensinado pelo professor. Portanto, é compreensível que ele se sinta pressionado para trabalhar determinados assuntos e cumprir as metas estabelecidas de maneira vertical. Dessa forma, as provas do ENEM e do SAEPE funcionam como documentos oficiais de avaliação e produção do currículo, sendo este concebido pela P2 principalmente como uma listagem de conteúdos e metas prescritos pelo Estado. Nesse sentido, é constante a sua referência ao “programa” quando questionada sobre “currículo”. Sobre esses termos, vale comentar a diferença estabelecida por Schneuwly e Dolz (2004, p. 42): o primeiro seria mais “a matéria a ensinar e é recortado segundo a estrutura interna dos conteúdos”; já a noção de currículo é mais abrangente, de maneira que envolve conteúdos “definidos em função das capacidades dos aprendizes e das experiências a eles necessárias”. No entanto, no contexto da sua prática, a professora 2 aponta compreender esses termos como algo bem próximo.

### 3.2.1.2 Os critérios para a seleção dos gêneros textuais trabalhados pela P2

Conforme exposto no tópico anterior, o Currículo oficial do governo do estado exerce influência nas aulas da professora 2 – principalmente no que diz respeito à escolha dos conteúdos gramaticais a serem trabalhados. Contudo, no que concerne aos gêneros textuais, a docente não considera tanto as prescrições feitas por esse documento. Quando questionada se havia trabalhado os gêneros previstos pelo Currículo oficial<sup>18</sup> para aquele bimestre (como debate, editorial e artigo de opinião), a professora respondeu o seguinte:

*O debate eu acho meio difícil trabalhar com eles [alunos] porque, assim, é questão de falta de educação e de respeito mesmo. Aí eu acho difícil trabalhar o debate com eles, essa questão do ouvir o outro, esperar a sua vez é meio complicadinho. Tem turma que dá pra gente até sustentar, mas tem turma... meu Deus do céu...*

*[...]*

*Com o segundo B [a turma observada pela pesquisadora], eu acho que até daria pra fazer, agora com o segundo A... é uma turma difícil. Eles não se ouvem, sabe? Não sei lidar com isso... O segundo B é até mais tranquilo.*

Podemos depreender que a docente considera questões práticas do cotidiano escolar, como comportamento e perfil de uma turma, para definir se vai ou não trabalhar determinado gênero proposto pelo programa. É relevante nos determos à justificativa da P2 para não trabalhar especificamente com o gênero debate. Para ela, a dificuldade dos alunos de se escutarem e a agitação das turmas seriam empecilhos para o trabalho com esse gênero oral. Entretanto, vale ressaltar que o debate conta com o estabelecimento de regras, objetivos e tempo limite para a participação de quem está de posse da palavra, assim, o trabalho com esse gênero oral permitiria justamente o desenvolvimento de uma comunicação efetiva com os demais interlocutores, possibilitando o ato responsivo dos mesmos. Porém, os critérios de seleção do gênero textual a ser estudado pela P2 parecem não passar pelas competências atitudinais e linguísticas ainda não desenvolvidas pelos estudantes. Novamente, seu foco não é o trato da língua enquanto prática social, de maneira que a docente não escolhe o gênero textual considerando a funcionalidade do mesmo no uso social da linguagem.

Ainda em relação aos gêneros prescritos para aquele bimestre, a docente falou o seguinte:

---

<sup>18</sup> Ver Anexo F.

*[...] fica difícil pra a gente ver tanta da coisa... tem gramática, literatura e redação, né? Aí por isso que, nos gêneros que são mais argumentativos, eu dou mais um enfoque de chegar perto, de ler com eles a produção, é no terceiro ano.*

Podemos compreender que a escolha por não trabalhar o debate regrado e os demais gêneros de tipo argumentativo se deu também pela falta de tempo. Devido a questões práticas do contexto escolar, a docente acaba excluindo alguns conteúdos. Porém, vale destacar que não é aleatório o critério para escolher qual gênero pode ser excluído do currículo praticado pela professora. É mais importante, para ela, trabalhar com textos argumentativos no terceiro ano do ensino médio, quando os alunos estarão mais próximos de produzir o texto dissertativo proposto pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Dessa forma, a distância ou proximidade dessa avaliação externa influencia a seleção dos gêneros textuais estudados. A fala a seguir reforça esse ponto:

*[...] Agora eu só dou umas pinceladas [nos gêneros de tipo argumentativo]. Mas com mais ênfase mesmo, mais forte no terceiro ano. No segundo ano eu digo o que é um texto dissertativo, trago exemplos, mas pra eles praticarem mesmo, eu vejo mais no terceiro.*

Para a P2, a turma de 2º ano necessita aprender sobre editorial, artigo de opinião ou debate de forma sistemática apenas no 3º ano, pois as competências desenvolvidas por meio de tais gêneros só serão avaliadas especificamente nesse período. Além disso, é importante notar que diferentes gêneros são tratados pela P2 como “texto dissertativo” de forma que suas especificidades estruturais e discursivas não são levadas em consideração. Nesse sentido, a docente enxerga esses gêneros como relevantes por serem predominantemente argumentativos e, assim, se aproximarem mais do que é proposto na redação do ENEM. Podemos identificar uma forte influência dessa avaliação externa na prática de ensino da P2 no que se refere ao eixo produção textual. Nesse sentido, Antunes (2009) comenta que, embora se assuma atualmente que um dos objetivos da disciplina de Língua Portuguesa é ampliar a competência comunicativa de produzir textos escritos e orais, o foco no EM ainda está nos “tipos” que mais caem nas provas.

Quando se trata de outros gêneros, estes parecem ser escolhidos sem objetivos bem definidos e produzidos pelos alunos sem tanta orientação. Vejamos o comentário da professora sobre isso:

*Quando tem outros gêneros textuais, eu escolho de forma mais aleatória mesmo, sabe? Deixo os alunos verem o que querem escrever também, tipo notícia, poema... aí a escrita fica mais à vontade. Agora, assim, por exemplo, o poema já é um gênero que a gente vê mais lá no Ensino Fundamental, né? Aí eu procuro deixar essa... porque o poema é uma coisa muito [...] pessoal, uma coisa muito subjetiva, eu deixo mais à vontade também. Agora quando é a redação, produção textual do ENEM, eu direciono, eu trago os textos, leitura de imagem, textos relacionados à temática, texto em prosa, em verso, imagem mesmo, entendeu? Eu gosto de dar um norte, porque senão fica aquela coisa...*

Gêneros que se distanciam do texto dissertativo avaliado no ENEM são selecionados aleatoriamente e não são objetos de um estudo aprofundado. Conforme visto no tópico anterior desta pesquisa, a professora faz a leitura de “modelos” para a compreensão das características estruturais de cada gênero e, posteriormente, propõe a produção de texto sem orientações e acompanhamento quanto ao conteúdo e outros aspectos linguísticos. Esse tipo de prática torna possível trabalhar diversos gêneros, previstos ou não pelo Currículo oficial, num curto espaço de tempo. É o caso do já mencionado projeto “Literarte”, no qual a P2 afirmou ter trabalhado, juntamente com o conteúdo de Literatura, gêneros como notícia, reportagem, carta, poema, resumo, resenha, seminário e receita em um período de um mês. Parece não haver uma escolha dos gêneros pelas suas particularidades e pelo que eles possibilitam de aprendizagem. Eles são trabalhados de forma superficial talvez para que a professora possa utilizar uma maior parte do tempo didático para trabalhar com conteúdos gramaticais ou com a dissertação escolar, gênero prescrito pelo ENEM.

Mendonça (2006) nos aponta outra possível explicação para o fato de a professora trabalhar com gêneros textuais diversos de forma mais “solta”:

No vácuo formado pela rejeição ao modelo anterior, a tentativa de atender as demandas mais recentes em termos da discussão sobre ensino de português pode levar à adoção de uma metodologia “ativista”. [...] Trata-se de uma metodologia que pressupõe uma aprendizagem quase “natural”, quase espontânea, apenas pelo exercício da leitura e da escrita de textos. Se a tendência atual é buscar a formação do leitor-produtor de textos, com a ampliação das experiências de letramento dos aprendizes, a “solução” seria a superexposição, na escola, às situações de leitura e escrita. No lugar da gramática, o texto, mas sem sistematização, sem progressão curricular, sem objetivos definidos. (p. 223).

Como vimos anteriormente, a professora 2 não deixa de ensinar gramática normativa, entretanto faz um esforço no sentido de se aproximar das propostas mais recentes de ensino da língua. Isso ficou claro quando, em fala já transcrita aqui, ela comentou que “a gramática está nos textos, qualquer texto” e que o gênero é um objeto

de estudo “porque, na verdade, todos os dias a gente convive, com todo tipo de gênero”. Talvez, nessa tentativa de contemplar a diversidade da língua evidenciada por concepções interacionistas, exista um trabalho pontual com textos de diferentes gêneros. Entretanto, conforme apontando por Mendonça (2006), pressupõe-se uma aprendizagem quase natural, espontânea. Para a aprendizagem de gêneros mais usados no cotidiano, bastariam exercícios livres de leitura e escrita. Um acompanhamento mais sistemático seria dedicado ao ensino da dissertação escolar, gênero cujo propósito de produção não é apenas o uso social, mas a busca por um bom desempenho no ENEM.

Especificamente quanto ao gênero poema, a professora justifica deixar os alunos “mais à vontade” porque é um texto muito pessoal. Ao considerar que a escrita de um poema demanda uma expressão subjetiva do estudante, a P2 parece respeitar a especificidade do gênero literário. Entretanto, ao comentar que se trata de um gênero “que a gente vê mais lá no Ensino Fundamental”, a professora assume que no ensino médio não há tempo para o estudo sistemático de textos mais subjetivos. As OCEM, por sua vez, propõem algo distinto do que é praticado pela P2:

[No ensino médio,] oferecer ao aluno a oportunidade de descobrir o sentido por meio da apreensão de diferentes níveis e camadas do poema (lexical, sonoro, sintático), em diversas e diferentes leituras do mesmo poema, requer dedicação de tempo a essa atividade. (BRASIL, 2006, p. 78)

Nesse documento curricular, indica-se o poema como objeto de estudo no EM e ainda são dadas orientações metodológicas gerais sobre como trabalhar esse gênero em sala de aula. Contudo, a prática de ensino da professora 2 parece se pautar mais no que ela concebe como necessário para um bom desempenho dos estudantes nas avaliações externas. Assim, gêneros objetivos e argumentativos lhe parecem mais relevantes de se trabalhar, principalmente no 3º ano.

Não é por acaso que a P2 só menciona o trabalho com “textos em verso” quando fala das aulas sobre redação do ENEM. A docente procura preparar os estudantes para compreender os textos visuais, em prosa e em verso pelo fato de eles muitas vezes serem usados na prova para servir de base para a produção textual do candidato. Além dessa, são muitas as referências da docente aos seus métodos de ensino nas aulas sobre redação do ENEM. Vejamos outro trecho de sua fala sobre essa questão:

*[...] Eu dou, por exemplo, a estrutura do texto dissertativo, o que é a estrutura da dissertação do ENEM e, ao longo das aulas, eu fico dando a eles [aos alunos] temas pra eles produzirem a redação e... eu não gosto que eles me entreguem a redação e eu leve pra corrigir não. Eu corrijo com eles, aí vou lendo com eles e digo “olhe, melhore isso aqui, veja esse parágrafo, veja o que é que falta, tá faltando um elemento de coesão”. Eu sempre corrijo com eles. [Se] eles entregam a redação, a gente corrige e depois devolve, fica tudo muito distante, né? E, assim, eu acho que, a gente lendo com o aluno, eles começam a perceber melhor onde eles erraram, eu prefiro assim.*

Fica clara a preocupação de orientar o aluno tendo em vista as suas dificuldades. Diferentemente do que ocorre no estudo de outros gêneros textuais, a professora faz questão de acompanhar de perto o processo de escrita de cada um, verificar o uso de “elementos de coesão”, procurando garantir a qualidade dos textos principalmente quanto à estrutura. Segundo Geraldi (2004), essa postura mais “corretiva” está mais próxima da prática que ele denomina de ensino de redação: o foco do professor estaria nos desvios da norma padrão, nos “erros” estruturais e também no atendimento a dicas de como escrever. Essa proposta difere bastante do que o autor chama de práticas de produção textual, em que o docente se volta para questões mais discursivas do texto, como o contexto de produção, o dialogismo etc. Quanto à P2, podemos assumir que sua concepção mais normativa da língua influencia a escolha por ensinar redação. Contudo, vale ressaltar que a dissertação escolar é um gênero cujo principal (talvez único) propósito de estudo é “treinar” para uma avaliação, de modo que ela quase sempre é produzida num contexto mais artificial. Assim, podemos depreender que as avaliações externas exercem uma grande influência não só na seleção da “dissertação escolar” como objeto de ensino, como também na forma como esse gênero é trabalhado em sala.

Quanto aos demais gêneros textuais trabalhados no eixo de produção textual, vimos que estes são escolhidos de forma pouco criteriosa talvez pelo fato de a professora se sentir menos monitorada nesse sentido, ou também porque acredita, como apontou Mendonça (2006), que a aprendizagem vai acontecer de forma mais “natural”, sem a necessidade de sistematizações. Entretanto, no que concerne à leitura de gêneros literários, é possível notar que existem critérios melhor definidos. Ao falar sobre o ensino de Literatura, a professora disse o seguinte:

*O que eu estou sempre procurando fazer com eles é despertá-los à leitura, entendeu? Por exemplo, eu gosto de ler na sala com eles... um livro que eu sempre leio com eles é “O cortiço”, eles gostam muito de “O cortiço” porque é baixaria. E também, como tem a forma compacta, e eu tenho esse material, todo ano eu leio com eles. [...]*

*eu escolho os livros, eu gosto de escolher os livros. Como os 1º anos estão chegando, geralmente eu ponho um fininho. Aqui na biblioteca tem muitos livros fininhos que dá pra gente trabalhar com os primeiros. Agora já o 2º [ano] não, o 2º eu me debruço mesmo em cima das escolas literárias e vou apontando obras pra gente trabalhar em sala... mas elas estão sempre na versão compacta, senão fica muito difícil pra eles [os alunos].*

A docente afirma procurar meios de fazer com que a leitura seja algo mais acessível e prazeroso para o estudante. Assim, costuma propor livros que, entre os clássicos de literatura brasileira, lhe parecem mais atrativos. É o caso de “O cortiço”. Segundo a professora, ele agrada mais aos estudantes pela “baixaria”, o que podemos interpretar como o enredo carregado de referências a sexo, traição, violência e conflitos causados pela desigualdade social. Além disso, é feita a escolha de uma versão “compacta” pelo fato de, segundo ela, ser mais fácil para a compreensão da turma. Ao selecionar um texto pelos seus elementos “polêmicos” e ao escolher uma versão adaptada, a professora parece não considerar a linguagem diferenciada de um texto de literatura, o que, para Fiorin e Savioli (2006, p. 361) seria bastante relevante, pois

quem escreve um texto literário não quer apenas dizer o mundo, mas recriá-lo nas palavras, de forma que, nele, importa não só o que se diz, mas também o modo como se diz. A mensagem literária é autocentrada, isto é, o autor procura recriar certos conteúdos na organização da expressão. Múltiplos recursos são usados para isso: ritmos, sonoridades, distribuição de seqüências por oposições e simetrias, repetição de palavras ou de sons (rimas) etc.

Nessa perspectiva, os autores apontam também para a “intocabilidade” do texto literário. Este não poderia ser resumido a uma versão “compacta” sem perder a sua força expressiva, a sua especificidade. Contudo, para a P2, essa questão parece ser secundária no contexto da prática, tendo em vista o suposto desinteresse dos alunos pela leitura. O objetivo da docente é, antes de tudo, garantir que a turma leia o livro, ainda que a versão adaptada. Segundo Arana e Klebis (2005, p. 5034),

Ignorar a produção moderna de adaptações de clássicos é praticamente impossível. Com todos os avanços tecnológicos e culturais existentes, sabe-se que eles acabam por ser implantados nos métodos utilizados para o melhor rendimento do aluno e contribuem de maneira concreta para o aprendizado do mesmo. E, diante disso, os professores visando um melhor rendimento da disciplina, acabam buscando suporte e apoio nas adaptações literárias mais facilitadas, já que muitos alunos demonstram uma falta de interesse significativa para com a leitura.

A escolha de versões “compactas”, portanto, foi um meio de a P2 aliar a realidade escolar de alunos pouco acostumados à leitura com a proposta do trabalho com clássicos da literatura. A ideia era despertar o interesse inicial dos alunos sobre o livro, mesmo que eles, para a P2, não tivessem ainda perfil e maturidade para a leitura da obra original. Outra estratégia da professora é a seleção do livro pelo interesse dos alunos no enredo. Pennac (1993) defende a valorização da história de um texto literário da parte de quem lê. Para ele, um romance, antes de tudo, conta uma história, e é natural que seja lido tendo em vista a nossa curiosidade em relação ao enredo. Isso, inclusive, contribuiria para promover na escola uma relação mais prazerosa com textos literários, incentivando o hábito da leitura.

Além de versões compactas, a docente também afirma escolher livros “fininhos” para as turmas de 1º ano, e obras maiores para as de 2º e 3º anos, cujos alunos teriam o hábito de ler. Na fala abaixo, a P2 associa o tamanho do livro ao seu nível de complexidade, o que reforça a ideia de que textos mais curtos seriam mais adequados a turmas mais novas:

*[...] então com o primeiro ano eu leio conto, crônica, já o segundo e o terceiro eu pego mais forte porque eu começo mais a usar o livro mesmo, completo. Já no primeiro não, porque eles tão chegando, né? Pra não espantá-los, então eu uso mais crônica, contos, fábulas.*

Narrativas mais curtas, como crônica, contos e fábulas, são trabalhadas com os alunos do 1º ano para não “espantá-los”. A professora considera tais gêneros literários mais simples, mais acessíveis, e é esse o critério para selecioná-los. No 2º e 3º anos, a P2 acredita que os estudantes estão mais amadurecidos no eixo leitura, e justifica a escolha do gênero romance tendo em vista esse dado da realidade escolar. Essa ideia da professora, provavelmente construída pela sua experiência e intuição, está em consonância com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). De acordo com esse documento contos e crônicas são gêneros propícios a uma sensibilização inicial do aluno por serem mais curtos que romances e novelas e, assim, “motivarem o aluno pelo modo como apresentam o assunto ao leitor, exigindo, como o poema, um aprofundamento que leve o leitor à percepção de suas camadas composicionais” (BRASIL, 2006, p. 78).

### 3.2.1.3 A definição das metas de aprendizagem no trabalho da P2 com gêneros textuais

Quando questionada sobre como define seus objetivos de ensino, a docente respondeu o seguinte:

*Você já viu algumas questões do SAEPE? [...] é muita interpretação de texto, e agora a questão dos operadores argumentativos, dos valores semânticos das conjunções [...] E são bem importantes os descritores... tipo inferir uma informação no texto, ver a questão do sentido duma palavra, da palavra relacionada ao texto.*

A professora faz uma associação direta entre seus objetivos e aquilo que é avaliado na prova do SAEPE. É interessante notar que, como exemplo do que é cobrado nesse exame, a professora cita conteúdos como “interpretação de texto”, “operadores argumentativos” e “valores semânticos das conjunções”, fazendo referência a uma parte do assunto prescrito no Currículo oficial para o 2º ano do ensino médio<sup>19</sup>.

Além de procurar trabalhar com alguns conteúdos prescritos no programa para garantir um bom desempenho dos alunos na avaliação externa, a professora dá a entender que também tem como norte os chamados “descritores”. Estes compõem a matriz de referência para a avaliação das provas do SAEPE, e representam um conjunto de habilidades mínimas esperadas dos estudantes em cada área de conhecimento e etapa de escolaridade. Segundo a Revista Oficial do Sistema de Avaliação,

As matrizes são construídas a partir de estudos das propostas curriculares de ensino sobre os currículos vigentes no país, além de pesquisas em livros didáticos e debates com educadores atuantes e especialistas em educação. A partir daí, são selecionadas habilidades [os descritores] passíveis de aferição por meio de testes padronizados de desempenho que sejam, ainda, relevantes e representativas de cada etapa de escolaridade. As matrizes de referência são elaboradas sem a pretensão de esgotar o repertório das habilidades necessárias ao pleno desenvolvimento do estudante. Portanto, não devem ser entendidas como habilidades únicas a serem trabalhadas em sala de aula. Sua finalidade é balizar a criação de itens dos testes, o que as distingue das propostas curriculares, estratégias de ensino e diretrizes pedagógicas. (PERNAMBUCO, 2011, p. 17).

Os descritores mencionados pela professora são criados num suposto diálogo com propostas curriculares oficiais, livros didáticos e também com estudos acadêmicos. Fica claro que há uma negociação entre discursos de diferentes contextos no que diz respeito às habilidades essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes na escolaridade básica. A professora 2 passa a fazer parte desse ciclo de políticas (BALL,

---

<sup>19</sup> Ver Anexo F.

1989) quando faz menção à importância desses descritores na sua prática, dando a entender que eles norteiam os seus objetivos de ensino.

Sobre essa questão a professora ainda comenta:

*A gente é muito cobrado, principalmente Português e Matemática. Por exemplo, a gente tem aqui SAEPE, e esse SAEPE, assim, cobra muito da gente. A gente agora mesmo, a cada 15 dias a gente tem que entregar um relatório que a gente trabalhou as questões. Já o primeiro e segundo [ano] não tanto... mas o terceiro, a gente tem que estar assim... realmente o trabalho da gente acaba abraçando e entrando por esse viés.*

Segundo a P2, existe uma cobrança periódica de relatórios sobre os descritores trabalhados nas aulas do 3º ano. Embora a finalidade da matriz seja, de acordo com a Revista do Sistema, “balizar a criação de itens dos testes, o que as distingue das propostas curriculares, estratégias de ensino e diretrizes pedagógicas”, os descritores acabam se tornando metas de aprendizagem na medida em que existe uma política tanto de controle da prática do professor e como de competição (ROSAR, 2001), pois o Estado recompensa as escolas que obtêm bom desempenho nas avaliações.

Além dos relatórios, os docentes devem preencher as cadernetas no portal *online* do SIEPE (Sistema de Informações da Educação de Pernambuco), de modo que fique claro quais foram as metas trabalhadas em cada aula. Na fala abaixo, a professora comenta sobre isso:

*A gente tem o SIEPE que, no caso, são as cadernetas... Agora não é mais no papel, é online. Eu acho que é uma forma de controlar o professor, o que ele tá fazendo, se tá cumprindo o programa. [...] O ideal seria preencher todo dia...*

Além do bom desempenho dos alunos na prova do SAEPE para uma boa colocação no *ranking* das escolas, a P2 tem a preocupação de prestar conta das metas trabalhadas. Referindo-se a esse outro instrumento de controle, a professora justificou seu esforço tanto para cumprir o programa como para contemplar as habilidades da matriz de referência, exposta a seguir:

(FIGURA 7)<sup>20</sup> – Matriz de Referência do SAEPE

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA – SAEPE	
3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	
<b>I. PRÁTICAS DE LEITURA</b>	
D6	Localizar informação explícita em um texto
D7	Inferir informação em um texto
D8	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto
D9	Identificar o tema central de um texto
D10	Distinguir fato de uma opinião
D11	Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais
<b>II - IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/ OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO</b>	
D12	Identificar o gênero do texto
D13	Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais
<b>III - RELAÇÕES ENTRE TEXTOS</b>	
D14	Reconhecer semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos que tratem da mesma temática
<b>IV - COESÃO E COERÊNCIA</b>	
D16	Estabelecer relação de causa e consequência entre partes de um texto
D17	Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por locuções adverbiais ou advérbios
D18	Reconhecer relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade (substituições e repetições)
D19	Identificar a tese de um texto
D21	Reconhecer o conflito gerador do enredo e os elementos de uma narrativa
D27	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto
<b>V - RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO</b>	
D22	Identificar efeitos de humor no texto
D23	Identificar efeitos de sentido decorrente do uso de pontuação e outras notações
D24	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos
D25	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões
<b>VI - VARIAÇÃO LINGUÍSTICA</b>	
D26	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou o interlocutor

<sup>20</sup> Disponível em: <http://www.saepe.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/06/SAEPE-2016-MATRIZ-LP-3EM-C01.pdf>

Embora essa matriz apresente as habilidades a serem dominadas no terceiro ano do ensino médio, a professora afirma trabalhá-las desde o primeiro ano, pois assim elas podem ser mais bem consolidadas. A fala a seguir explicita essa escolha da P2:

*Eu vejo essa coisa dos descritores desde cedo mesmo, pro aluno já ir se acostumando e não ficar pesado no 3º ano, sabe? Mas, assim, a fiscalização só bate mais no 3º ano, eles [os fiscais] vêm, pedem os relatórios pra direção e tal, aquela coisa. Mas na prática, assim, eu sei que os alunos precisam de mais tempo pra dominar esses descritores, então eu começo logo, entendeu?*

O controle exercido pelo Estado por meio da fiscalização influencia a prática da professora, porém o que mais parece preocupá-la é o desempenho dos estudantes no SAEPE. Dessa forma, ela procura trabalhar as habilidades cobradas no exame desde o início do ensino médio. Conforme visto antes, os alunos precisam alcançar as metas traçadas para que a EREM onde estudam tenha uma boa colocação no *ranking* das escolas estaduais. Tal *ranking* serve de parâmetro para a destinação dos recursos a serem enviados pelo governo do Estado – recursos esses que vão desde o investimento em infraestrutura até o bônus destinado aos professores. Assim, a P2 prioriza o desempenho nas provas na tentativa de, como apontou Rosar (2001), garantir a valorização dos alunos, dos professores e da escola no cenário estadual.

No entanto, vale ressaltar que nem todas as habilidades da matriz se tornam, no currículo praticado, metas de aprendizagem da professora. Embora afirme que tem a matriz como norte, a P2, conforme já visto anteriormente, tende a adaptar as propostas prescritas à sua prática de ensino com foco em aspectos mais estáveis da língua. Veremos no tópico destinado à observação de aula que a docente não prioriza a construção do sentido do texto em sala de aula, sendo comum o estudo de estruturas linguísticas por meio de frases soltas ou fragmentos de textos. Dessa forma, muitas habilidades da matriz parecem não ser de fato contempladas durante as aulas.

Apenas em algumas situações de avaliação formal foi possível perceber a tentativa de contemplar alguns descritores que focam o sentido do texto. Durante o ano letivo, que é composto por 4 bimestres, a turma observada realizou, além de outras atividades avaliativas, 8 simulados de língua portuguesa preparados pela P2 com questões do ENEM ou do SAEPE. Tivemos acesso ao simulado do último bimestre, cujos 10 quesitos expomos a seguir<sup>21</sup>:

---

<sup>21</sup> Transcrevemos o simulado a fim de que as questões ficassem mais legíveis. Porém, o documento escaneado pode ser conferido no Anexo C.

FIGURA 8<sup>22</sup> - Avaliação/simulado aplicado pela P2 durante período de observação

Língua Portuguesa – 4º Bimestre  
2º ano

1 – Leia o texto

### Câncer

As novas frentes de ataque. A ciência chega finalmente à fase de atacar o mal pela raiz sem efeito colateral. A luta contra o câncer teve grandes vitórias nas últimas décadas do século 20, mas deve-se admitir que houve também muitas esperanças de cura não concretizadas. Após sucessivas promessas de terapias revolucionárias, o século 21 começou com a notícia de uma droga comprovadamente capaz de bloquear pela raiz a gênese de células tumorais. Ela foi anunciada em maio deste ano, na cidade de San Francisco, no EUA, em uma reunião com a presença de cerca de 26 mil médicos e pesquisadores. A genética, que já vinha sendo usada contra o câncer em diagnósticos e avaliações de risco, conseguiu, pela primeira vez, realizar o sonho das drogas “inteligentes”: impedir a formação de tumores. Com essas drogas, será possível combater a doença sem debilitar o organismo, como ocorre na radioterapia e na quimioterapia convencional.

O próximo passo é assegurar que as células cancerosas não se tornem resistentes à medicação. São, **portanto**, várias frentes de ataque. Além das mais de 400 drogas em testes, aposta-se no que já vinha dando certo, como a prevenção e o diagnóstico precoce.

Revista Galileu. julho de 2001, p. 41.

O conectivo “portanto”, estabelece com as ideias que o antecedem uma relação de:

- A) adversidade.
- B) conclusão.
- C) causa.
- D) comparação.
- E) finalidade.

2 – Leia a tirinha:



A conjunção presente no primeiro quadrinho transmite a ideia de

- A) adversidade.
- B) conclusão
- C) causa
- D) comparação
- E) finalidade

<sup>22</sup> Ver simulado na versão original no Anexo G

3 – Leia a tirinha:



Os últimos quatro quadrinhos da tira apresentam conjunções que permitem a ligação entre as orações. “Mas”, “mas”, “pois” e “e” são, respectivamente, conjunções:

- A) adversativa/adversativa/explicativa/aditiva
- B) conclusiva/conclusiva/temporal/aditiva
- C) adversativa/adversativa/aditiva/explicativa
- D) aditiva/aditiva/explicativa/adversativa/aditiva
- E) explicativa/explicativa/adversativa/aditiva

4 – Leia o texto:

#### As Amazônias

Esse tapete de florestas com rios azuis que os astronautas viram é a Amazônia. Ela cobre mais da metade do território brasileiro. Quem viaja pela região, não cansa de admirar as belezas da maior floresta tropical do mundo. No início era assim: água e céu. É mata que não tem mais fim. Mata contínua, com árvores muito altas, cortada pelo Amazonas, o maior rio do planeta. São mais de mil rios desaguando no Amazonas. É água que não acaba mais.

**SALDANHA, P. As Amazônias. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.**

No texto, o uso da expressão “água que não acaba mais” revela:

- A) admiração pelo tamanho do rio.
- B) ambição pela riqueza da região.
- C) medo da violência das águas.
- D) surpresa pela localização do rio
- E) preocupação com o futuro do rio

5 – Leia a tirinha:



Na tira, observa-se a dúvida do interlocutor com relação ao uso do MAS e do MAIS. Quando a ortografia destas palavras, segundo a norma padrão:

- A) os dois termos podem ser usados em qualquer situação
- B) MAS pode funcionar como pronome ou advérbio
- C) MAIS é uma conjunção
- D) ambos não fazem parte da norma padrão da língua
- E) MAS transmite a ideia de adversidade

6 - Na verdade, o que se chama genericamente de índios é um grupo de mais de trezentos povos que, juntos, falam mais de 180 línguas diferentes. Cada um desses povos possui diferentes histórias, lendas, tradições, conceitos e olhares sobre a vida, sobre a liberdade, sobre o tempo e sobre a natureza. Em comum, tais comunidades apresentam a profunda comunhão com o ambiente em que vivem, o respeito em relação aos indivíduos mais velhos, a preocupação com as futuras gerações, e o senso de que a felicidade individual depende do êxito do grupo. Para eles, o sucesso é resultado de uma construção coletiva. Estas ideias, partilhadas pelos povos indígenas, são indispensáveis para construir qualquer noção moderna de civilização. Os verdadeiros representantes do atraso no nosso país não são os índios, mas aqueles que se pautam por visões preconceituosas e ultrapassadas de “progresso”.

**AZZI, R. As razões de ser guarani-kaiowá. Disponível em: [www.outraspalavras.net](http://www.outraspalavras.net). Acesso em: 7 dez. 2012.**

Considerando-se as informações abordadas no texto, ao iniciá-lo com a expressão “Na verdade”, o autor tem como objetivo principal

- A) expor as características comuns entre os povos indígenas no Brasil e suas ideias modernas e civilizadas.
- B) trazer uma abordagem inédita sobre os povos indígenas no Brasil e, assim, ser reconhecido como especialista no assunto.
- C) mostrar os povos indígenas vivendo em comunhão com a natureza, e, por isso, sugerir que se deve respeitar o meio ambiente e esses povos.
- D) usar a conhecida oposição entre moderno e antigo como uma forma de respeitar a maneira ultrapassada como vivem os povos indígenas em diferentes regiões do Brasil.
- E) apresentar informações pouco divulgadas a respeito dos indígenas no Brasil, para defender o caráter desses povos como civilizações, em contraposição a visões preconcebidas.

7 -



CURY, C. Disponível em: <http://tirasnacionais.blogspot.com>.  
Acesso em: 13 nov. 2011. (Foto: Reprodução)

A tirinha denota a postura assumida por seu produtor frente ao uso social da tecnologia para fins de interação e de informação. Tal posicionamento é expresso, de forma argumentativa, por meio de uma atitude

- A) crítica, expressa pelas ironias.
- B) resignada, expressa pelas enumerações.
- C) indignada, expressa pelos discursos diretos.
- D) agressiva, expressa pela contra-argumentação.
- E) alienada, expressa pela negação da realidade.

#### 8 – Dúvida

Dois compadres viajavam de carro por uma estrada de fazenda quando um bicho cruzou a frente do carro. Um dos compadres falou:

— Passou um largato ali!

O outro perguntou:

— Lagarto ou largato?

O primeiro respondeu:

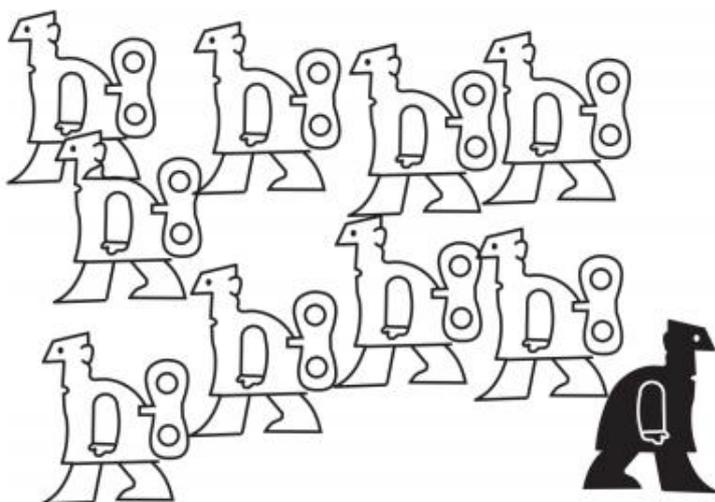
— Num sei não, o bicho passou muito rápido.

**Piadas coloridas. Rio de Janeiro: Gênero, 2006.**

Na piada, a quebra de expectativa contribui para produzir o efeito de humor. Esse efeito ocorre porque um dos personagens

- A) reconhece a espécie do animal avistado.
- B) tem dúvida sobre a pronúncia do nome do réptil.
- C) desconsidera o conteúdo linguístico da pergunta.
- D) constata o fato de um bicho cruzar a frente do carro.
- E) apresenta duas possibilidades de sentido para a mesma palavra.

9 -



CAULOS. Disponível em: [www.caulos.com](http://www.caulos.com). Acesso em 24 set. 2011. (Foto: Reprodução)

O cartum faz uma crítica social. A figura destacada está em oposição às outras e representa a

- A) a opressão das minorias sociais.
- B) carência de recursos tecnológicos.
- C) falta de liberdade de expressão.
- D) defesa da qualificação profissional.
- E) reação ao controle do pensamento coletivo.

#### 10 - Jogar limpo

Argumentar não é ganhar uma discussão a qualquer preço. Convencer alguém de algo é, antes de tudo, uma alternativa à prática de ganhar uma questão no grito ou na violência física – ou não física. Não física, dois pontos. Um político que mente descaradamente pode cativar eleitores. Uma publicidade que joga baixo pode constranger multidões a consumir um produto danoso ao ambiente. Há manipulações psicológicas não só na religião. E é comum pessoas agirem emocionalmente, porque vítimas de ardilosa – e cangoteira – sedução. Embora a eficácia a todo preço não seja argumentar, tampouco se trata de admitir só verdades científicas – formar opinião apenas depois de ver a demonstração e as evidências, como a ciência faz. Argumentar é matéria da vida cotidiana, uma forma de retórica, mas é um raciocínio que tenta convencer sem se tornar mero cálculo manipulativo, e pode ser rigoroso sem ser científico.

No fragmento, opta-se por uma construção linguística bastante diferente em relação aos padrões normalmente empregados na escrita. Trata-se da frase “Não física, dois pontos”. Nesse contexto, a escolha por se representar por extenso o sinal de pontuação que deveria ser utilizado

- A) enfatiza a metáfora de que o autor se vale para desenvolver seu ponto de vista sobre a arte de argumentar.
- B) diz respeito a um recurso de metalinguagem, evidenciando as relações e as estruturas presentes no enunciado.
- C) é um recurso estilístico que promove satisfatoriamente a sequenciação de ideias, introduzindo apostos exemplificativos.
- D) ilustra a flexibilidade na estruturação do gênero textual, a qual se concretiza no emprego da linguagem conotativa.
- E) prejudica a sequência do texto, provocando estranheza no leitor ao não desenvolver explicitamente o raciocínio a partir de argumentos.

Após uma análise do que é solicitado em cada questão do simulado, pudemos concluir que algumas delas podem ter sido selecionadas pela professora 2 conforme o critério de mensurar o desenvolvimento de alguma habilidade prevista na matriz de referência do SAEPE. Produzimos um quadro em que, além de identificarmos o teste original de onde veio cada questão, reconhecemos a possível correspondência entre as questões do simulado e os descritores da matriz de referência. Vejamos:

QUADRO 3 – correspondência entre as questões do simulado aplicado pela P2 e os descritores da matriz de referência do SAEPE

<b>Questão</b>	<b>Fonte</b>	<b>Possível descritor correspondente</b>
1	Não identificada	Não identificado
2	Não identificada	Não identificado
3	Não identificada	Não identificado
4	PROVA BRASIL 2011	D8 - Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto
5	Não identificada	Não identificado
6	ENEM 2013	D17 - Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por locuções adverbiais ou advérbios
7	ENEM 2013	D11 - Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais
8	ENEM 2013	D22 - Identificar efeitos de humor no texto
9	ENEM 2013	D11 - Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais
10	ENEM 2013	D24 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos

Fica claro que a maior parte dos enunciados que contemplam os descritores foi retirada do Exame Nacional do Ensino Médio. Essas questões têm como foco o sentido do texto, algo que, como já dito, não é tão trabalhado nas aulas da P2, pois ela prioriza questões gramaticais ou a identificação de características estruturais de gêneros. No

entanto, mesmo não trabalhando essas competências de forma sistemática em sala, a docente as avalia nos simulados. Vejamos a fala da P2 a seguir:

*Aqui na escola a gente viu a importância de ter esses simulados em todas as matérias pra preparar os alunos pras provas que eles vão fazer no final do 3º ano, né? Português mesmo... eles precisam se acostumar com o tipo de questão. E é muito parecido o que pedem no ENEM e no SAEPE, entendeu? Quando eu penso, assim, nesses descritores do SAEPE, eu já estou trabalhando com eles [com os alunos] o ENEM também.*

Podemos depreender, tanto a partir da fala da professora como do quadro produzido, que muitos dos descritores da matriz de referência do SAEPE estão na linha do que é mensurado pelo ENEM. Assim, as questões das duas provas parecem se aproximar em suas propostas. Acreditando que os alunos “precisam se acostumar com o tipo de questão”, a professora avalia habilidades que não foram parte de um processo de ensino, mas que se tornam metas de aprendizagem por conta da cobrança nas avaliações externas.

As questões que de fato contemplam o que a professora viu em sala de aula (conforme analisaremos posteriormente) são as de número 1, 2, 3 e 5. Trata-se das que têm como conteúdo classificação das conjunções (1 e 3), identificação das relações semânticas que elas estabelecem (2), classificação morfológica de MAS/MAIS e a escrita desses termos de acordo com a norma padrão (5). Não é necessária a compreensão global do texto para o aluno marcar a alternativa correta dessas questões. Basta que ele se atenha às ideias articuladas pela conjunção, e assim identifique a relação semântica estabelecida; ou basta que ele, no caso da questão 5, saiba previamente a escrita normativa e a classificação morfológica do MAS/MAIS. Como veremos no tópico a respeito da observação de aulas, exercícios como esses foram trabalhados pela P2, seja com o suporte do livro didático, seja por meio de questões colocadas no quadro. A professora procurou, portanto, contemplar as habilidades vistas em sala de aula por meio das referidas questões do simulado.

Não foi possível identificar de onde foram retiradas as questões 1, 2, 3 e 5. Não encontramos em nenhum teste e elas não contemplam nenhum dos descritores da matriz de referência. Aproximam-se um pouco do descritor 17 “Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por locuções adverbiais ou advérbios”. Contudo, as relações lógico-semânticas analisadas foram estabelecidas por conjunções, e não por advérbios. Podemos supor que foram exercícios criados pela docente ou

retirados de outras fontes a fim de contemplar metas de aprendizagem traçadas não pela matriz de referência, mas pela própria P2. Conforme vimos, a professora considera relevante a aprendizagem dos aspectos gramaticais e normativos da língua. Nesse sentido, é natural que estabeleça esses objetivos de ensino, avaliando-os nos simulados.

No que diz respeito aos gêneros textuais, fica claro que o simulado aplicado não avaliou habilidades quanto a esse conteúdo. Há questões de interpretação de texto, entretanto nenhuma delas trata do gênero em si como objeto de análise. Dessa forma, os descritores do tópico “Implicações do suporte, do gênero e/ ou do enunciador na compreensão do texto” da matriz de referência não foram contemplados na avaliação do bimestre. Essa escolha da P2 por não selecionar questões sobre gêneros para o simulado está em consonância com sua prática de ensino no 4º bimestre. De fato, conforme veremos em tópico posterior, não houve um estudo sistemático de gêneros textuais.

Entretanto, com base no que coletamos na entrevista, sabemos que, na turma de segundo ano observada, a professora já havia trabalhado com o descritor 12 “Identificar o gênero do texto”. Vejamos:

*Eu acho que eles [os alunos] têm que saber dizer de qual gênero é tal texto, e também por que o texto é desse gênero e não de outro. Aí eles [os alunos] vão entendendo as características, as especificidades. E pra isso eu vejo com eles os modelos. Porque podem até conhecer o gênero assim... no contato no dia a dia... mas a gente [professor] tem que dar o suporte pra ele [o aluno] entender mesmo por que é que tal texto é considerado desse gênero. A diferença de notícia, reportagem, né? Esse tipo de coisa...*

No tópico desta pesquisa que trata da concepção de gênero da P2, pudemos ver diversas falas que dialogam com o comentário acima. Fica evidente que a docente trabalha bastante com as características estruturais do gênero, desconsiderando os seus aspectos discursivos. Em sua prática de ensino, a professora espera que os alunos reconheçam as características mais comuns de determinado gênero e, assim, possam identificar quando um texto pertence a ele. Além de esses objetivos de ensino estarem de acordo com a concepção estrutural de língua e gênero da professora, trata-se também de uma habilidade avaliada no SAEPE. Portanto, não é de surpreender que se torne uma meta de aprendizagem no currículo praticado pela P2.

### 3.2.2 Observação de aulas da P2

Conforme a metodologia, por meio das observações e gravações de aula pretendemos analisar os procedimentos de ensino utilizados pela professora 2 no trabalho com gêneros textuais. A ideia inicial era acompanhar 30 horas-aula da professora 2 em uma turma, contudo, foram muitas as vezes em que a pesquisadora foi ao campo de investigação e não houve aula devido à ausência da docente. Também, algumas aulas de língua portuguesa foram ocupadas por atividades como o Halloween da escola e a apresentação de projetos de outras disciplinas, não sendo possível observar a prática de ensino específica da professora nesses dias. Além disso, houve muitos feriados e dias de paralisação devido aos movimentos sociais que aconteceram na época, o que também prejudicou o nosso cumprimento da carga horária preestabelecida. Não foi possível estender o período de coleta de dados, visto que acompanhamos os últimos três meses do ano letivo. Diante dessas circunstâncias, observamos apenas 18 horas-aula da P2, cujas atividades destrinchamos a seguir:

QUADRO 4 – Detalhamento das aulas observadas da professora 2

AULA	CARGA HORÁRIA	ATIVIDADES REALIZADAS
1	2h	Atividades sobre conjunção no livro didático.
2	2h	Exercícios no quadro sobre conjunções; correção coletiva.
3	2h	Exibição do filme “O contador de histórias”, com a seguinte pergunta no quadro: “Qual escola literária podemos relacionar com o filme?”
4	2h	Continuação da exibição do filme e discussão coletiva sobre o enredo e a aproximação à escola naturalista.
5	2h	Aula sobre coesão com suporte de uma apresentação de <i>PowerPoint</i> .
6	2h	Exibição do filme “Caminhando nas nuvens”, com a seguinte pergunta no quadro: “Indique a qual escola literária podemos relacionar o filme”.
7	2h	Continuação da exibição do filme; discussão geral sobre as relações do filme com o Romantismo.
8	2h	Tentativa de passar um filme, porém o <i>datashow</i> não funcionou; verificação das atividades realizadas pelos alunos em seus cadernos.
9	2h	Aplicação de prova/simulado.

Não houve, como podemos atestar no quadro, um trabalho sistemático com textos; o foco da professora estava no conteúdo gramatical conjunções. Entretanto, em algumas aulas, a docente utilizou textos do livro didático ou do material em *PowerPoint* como suporte para o trabalho com esse assunto. Selecionamos para análise os momentos em que ela faz uso de textos e de gêneros distintos, embora não haja uma discussão sistemática sobre esses objetos.

### *3.2.2.1 Procedimentos de ensino da P2 no trabalho com gêneros textuais em sala de aula*

A primeira aula acompanhada coincidiu com o dia posterior à realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Embora a turma observada fosse do segundo ano do ensino médio, alguns alunos realizaram o exame por experiência. Assim, dando início à aula, a professora logo quis saber o que eles haviam achado da prova. Após uma troca de impressões com os alunos, a P2 concluiu:

*São muitos textos mesmo, e longos. É difícil. Mas quem fez por experiência já está de parabéns, já está sabendo como é. A redação mesmo... é muito importante ir treinando. Muitos me perguntaram esse ano qual podia ser o tema da redação. Eu não gosto de falar porque realmente não dá pra saber. Mas trabalho com muitos textos no 3º ano. A gente vê preconceito, obesidade, publicidade infantil, imigração... e esse ano, um pouco antes da prova, a gente viu intolerância religiosa. Os meninos não queriam fazer, acharam o tema chato e um pouquinho difícil, mas agora vieram falar aqui da coincidência. Coisa boa, né? Então eu trabalho nessa linha aqui... Mas não sei se vou estar com vocês [quando a turma estiver no 3º ano]. Se eu estiver, eu reviso redação com vocês, não mando pra casa, não... dou sugestão de mudança na sala. Agora precisa estudar, levar a sério mesmo... O assunto que a gente vai dar agora cai no ENEM e também no SAEPE. Muito importante a atenção de vocês, ok? Então vamos lá...*

A professora comentou sobre a prova do ENEM de maneira geral, mas depois se deteve na redação, explicando como trabalha com o texto dissertativo no 3º ano. Falou brevemente sobre alguns procedimentos de ensino, sobre como acompanha de perto o processo de escrita dos alunos, revisando textos e propondo mudanças. Parece ter havido uma tentativa de sensibilizar a turma para a necessidade de um maior comprometimento no estudo tanto do texto dissertativo como de outros aspectos avaliados no exame. Tal apelo por comprometimento se estendeu ao pedido de atenção para a aula sobre conjunções. A docente justificou a importância desse conteúdo deixando claro que ele “cai no ENEM”. Percebemos nessa fala, confirmando as análises

feitas até então, que a professora justifica a relevância dos objetos de ensino tendo em vista a sua presença desses nas avaliações externas.

Logo depois a professora pediu que os alunos abrissem o livro didático em uma página<sup>23</sup> onde eles podiam encontrar tabelas que continham uma explicação resumida sobre os valores semânticos das conjunções coordenativas e subordinativas. Havia uma lista da classificação das conjunções de acordo com as relações de sentido que estabeleciam, e também exemplos de frases em que esses conectores são utilizados. Ficou subentendido que os alunos deveriam compreender os possíveis valores semânticos das conjunções e reconhecê-los em frases descontextualizadas. Não havendo nenhuma discussão prévia para o entendimento da função das conjunções em textos nem para a construção do conceito dessa classe, podemos dizer que a proposta da professora é de ensino de gramática e não de análise linguística. Assim, como já visto, há uma recontextualização do que é prescrito pelo programa para o 4º bimestre<sup>24</sup>: a professora trabalha com um tipo de operador argumentativo (as conjunções), porém o faz numa perspectiva mais gramatical. As conjunções são estudadas a partir de frases soltas, sem qualquer referência a sua função em textos argumentativos.

Depois do estudo individual das tabelas no livro, os alunos foram orientados a responder no caderno três questões do livro didático<sup>25</sup>. A docente avisou que posteriormente daria o visto nessa atividade, a qual valeria ponto na nota final do bimestre. O 1º quesito do livro apresentava um trecho de uma reportagem e o aluno deveria responder seis perguntas com base nesse texto. A primeira delas (letra a) tratava do conteúdo da reportagem, porém levava o aluno apenas a identificar e explicar uma informação explícita na conclusão do texto. Não havia referência às características específicas do gênero, sejam elas linguísticas ou extralinguísticas. As demais perguntas tratavam de conjunções destacadas na reportagem. Foram recortadas frases a fim de que o aluno identificasse as ideias ligadas por uma conjunção (letra b), reconhecesse a mudança de sentido quando alterado o lugar da mesma (letra c), identificasse relações de coordenação e subordinação (letra d e letra e), e percebesse a relação semântica estabelecida por uma conjunção (letra f).

Por mais que as perguntas devessem ser respondidas após a leitura de um texto, este não é trabalhado em termos de seu conteúdo e gênero. Diferentemente da

---

<sup>23</sup> Ver Anexo H.

<sup>24</sup> Ver Anexo F.

<sup>25</sup> Ver Anexo I.

abordagem da 2ª questão do livro, que apresenta um anúncio publicitário, deixando claro seu contexto de produção: a semana do Dia Internacional da Mulher. Aqui é possível notar um cuidado maior com o sentido do texto. A primeira pergunta solicita a interpretação da expressão “não ficou de braços cruzados”; trata-se de uma reflexão importante tendo em vista que a ambiguidade é um recurso frequentemente explorado em anúncios publicitários. A segunda pergunta explora a relevância do contexto de produção, enquanto a terceira aborda o público-alvo do texto, algo extremamente importante na construção dos sentidos num anúncio publicitário. Somente com a quarta e quinta perguntas o aluno é levado a refletir sobre a relação semântica entre orações e a função das conjunções. Trata-se de uma abordagem mais contextualizada do assunto por meio de uma reflexão sobre o texto e o gênero a que ele pertence. É uma proposta mais próxima da análise linguística.

A 3ª questão respondida pelos alunos tinha como base o poema de Ferreira Gullar “Dois e dois: quatro”. Ao estudante cabe reconhecer as comparações feitas no poema e a conjunção responsável por estabelecer essa relação semântica entre as ideias (letra a e letra b). Depois dessa compreensão da predominância de comparações no texto, é solicitado ao aluno que associe o poema ao seu contexto de produção, de maneira que se explore o que há de histórico no texto literário (letra c). Na pergunta seguinte, a especificidade do gênero poema permanece sendo levada em consideração, visto que se propõe que o aluno pense a respeito da linguagem figurada e outros recursos expressivos (letra d e letra e). Por fim, apenas após uma reflexão geral sobre o poema, o aluno responde a perguntas sobre o uso de conjunções no texto. A proposta é que ele observe o valor semântico dessas conjunções, e o efeito de sentido causado pela escolha de uma conjunção concessiva em detrimento de outra (letra f e letra g).

Nas três questões do livro didático propostas pela professora, há o trabalho com conjunções a partir de textos. A 1ª questão, conforme já visto, não propõe um estudo contextualizado dos conectores, diferentemente das demais. O 2º e 3º quesitos exigem uma leitura mais discursiva dos gêneros anúncio publicitário e poema, considerando a especificidade de suas linguagens e também aspectos extralinguísticos, como o contexto de produção. Essas questões poderiam ser usadas pela professora como suporte para um trabalho contextualizado de conjunções, relacionando-as ao estudo de gêneros textuais, mesmo que não sejam os prescritos pelo programa. Entretanto, a docente apenas propôs aos alunos a resolução dos quesitos no caderno e não chegou a corrigir coletivamente, dando o visto à medida que os estudantes iam acabando e levando as respostas ao seu

birô. Coube ao aluno ter certa autonomia para compreender a função das conjunções e perceber a importância das mesmas na construção de sentido de textos e gêneros.

Em aula posterior, a professora copiou no quadro uma questão com o seguinte enunciado: “identifique os operadores argumentativos e explique a função de cada um deles”. A seguir, foram listadas seis frases e em cada uma havia duas ideias articuladas por uma conjunção. Embora a docente tenha se referido a “operadores argumentativos” no enunciado, fica claro que a sua proposta era de uma abordagem gramatical de conjunções. Foram utilizadas frases soltas, de modo que não era possível refletir sobre autoria, intenção ou construção de uma linha argumentativa. Como já visto anteriormente, o nome “operadores argumentativos” parece ter sido retirado do Currículo oficial, porém a docente adaptou o conteúdo para sua abordagem mais estrutural da língua. Após responderem individualmente o exercício, os alunos puderam corrigi-lo coletivamente. Durante a correção, a professora identificava com eles a conjunção de cada frase e o seu respectivo valor semântico. A explicação da função do conector se resumia à classificação da conjunção.

Talvez pelo fato de ter uma perspectiva mais estrutural da língua, a P2 não vê necessidade em trabalhar conjunções promovendo a reflexão sobre textos e gêneros, e contemplando as questões extralinguísticas do enunciado. Seu foco são as questões gramaticais e normativas, e, para abordá-las, bastam as frases soltas e descontextualizadas como as copiadas no quadro. Podemos depreender que a professora se limita a trabalhar com frases, e não com o que Bakhtin (2003) chama de enunciado. Rodrigues (2005) explica que, na perspectiva bakhtiniana, a frase constitui apenas parte do enunciado, pois este se trata de “uma unidade mais complexa que transcende o limite do próprio texto” (p. 157).

Após essa sequência didática sobre conjunções, a professora passou o filme “O Contador de Histórias”. Os alunos foram orientados a assisti-lo a fim de responder a seguinte questão copiada no quadro: “Qual escola literária podemos relacionar com o filme?”. O longa foi finalizado em aula posterior e houve uma breve discussão sobre a história. A professora confirmou que o filme se aproximava da escola do Naturalismo e comentou:

*Lembram que o Naturalismo fala mais de pessoas com baixo poder aquisitivo? Também tem a questão da pobreza, da desigualdade... Então dá pra relacionar. Percebam a linguagem do filme, né? Palavrões, vocabulário chulo, tentando mostrar a realidade que choca mesmo.*

Com essa atividade, a professora propôs uma revisão sobre uma escola literária já trabalhada em sala de aula. Contudo, se ateve a listar características gerais do Naturalismo, aplicando-as ao filme, que contava a história de um garoto pobre que passou por vários problemas até ter “sucesso” na vida. Não houve uma associação do filme com trechos de um romance naturalista, o que poderia ser produtivo em uma aula de leitura. Durante o período escolar acompanhado, foi exibido outro filme, e esse foi relacionado à escolas literária do Romantismo. A abordagem foi parecida com a realizada anteriormente, de modo que os dados coletados não nos interessam tanto, visto que não houve trabalho com textos ou uma análise mais interpretativa do filme. A ideia era apenas que os alunos assistissem e identificassem as características gerais de uma fase da literatura brasileira.

Segundo a professora esclareceu em uma minientrevista, atividades como essa tinham o objetivo de revisar conteúdos e também de deixar as aulas mais leves. Para a professora, se houvesse análise de textos, ficaria menos atrativo. Na tentativa de tornar as aulas mais interessantes para os alunos, e talvez menos cansativas para ela mesma, a docente faz de uso de um considerável tempo didático apenas para, ao final, listar elementos comuns a determinadas escolas literárias. A proposta de realizar algo supostamente mais “dinâmico” parece ser o grande objetivo das aulas, de modo que a maneira como a literatura será abordada fica em segundo plano.

A linha dessa atividade se aproxima um pouco do que foi proposto no projeto “Literarte”. Conforme já visto, a docente afirmou querer fazer algo “diferente”, solicitando que os alunos produzissem textos de gêneros diversos num diálogo com os livros lidos. Não houve, no entanto, um estudo sistemático dos livros escolhidos e uma reflexão sobre a especificidade do gênero literário. A professora apenas achou que seria interessante e dinâmico que os alunos realizassem seminários, peças de teatro, poemas, notícias ou reportagens com base nos livros, sendo os estudantes praticamente responsáveis pelo próprio processo de aprendizagem quanto à peculiaridade de cada gênero e texto literário estudado.

Nas aulas seguintes, a professora voltou a copiar no quadro exercícios para a identificação da conjunção e de seu valor semântico. Depois, se propôs a dar uma aula expositiva sobre o assunto fazendo uso de um *PowerPoint* que tinha a logomarca do governo do estado de Pernambuco e o título “Coesão textual”. Em minientrevista, ela esclareceu que tal material era um dos premiados na área de língua portuguesa do

Concurso Professor Autor. O *PowerPoint* está disponível no site da Secretaria de Educação<sup>26</sup>, em que podemos ler um breve esclarecimento sobre esse concurso:

O concurso Professor Autor é uma iniciativa da Secretaria de Educação do Estado, que tem o objetivo de incentivar o aperfeiçoamento profissional dos profissionais através do estímulo à produção de material didático para uso como recurso pedagógico por docentes e discentes da rede. O concurso visa selecionar materiais de apoio multimídia produzidos pelos professores da Rede Estadual, para o Ensino Médio (1º ao 3º anos) e Fundamental II (6º ao 9º anos). Os conteúdos selecionados são disponibilizados em banco de dados virtual para acesso por docentes e estudantes da Rede Estadual de Educação. E os trabalhos contemplados recebem premiação em dinheiro.

Fica claro que se trata de um concurso de produção de material didático em que o professor vencedor não apenas tem a sua produção divulgada, mas também recebe um valor em dinheiro como prêmio. Podemos perceber que o estímulo à competição não ocorre apenas entre escolas, que disputam a valorização simbólica e financeira por meio de boas colocações nos *rankings*. Os professores também são estimulados a competirem entre si, de maneira que há uma grande aposta na lógica neoliberal de que a concorrência garante produtividade e uma busca incessante por melhoria – ideias típicas de uma “cultura de empresa”, segundo Peters (1994). Isso confirma o que aponta Ball (2000) sobre a presença de uma complexa ideologia de mercado na política educacional.

Embora não se trate de uma orientação metodológica oficial do Estado, as apresentações em *slides* acabam servindo, no contexto da prática, como uma referência (premiada) do que o Estado considera uma boa aula. Assim, reforça-se a ideia de que existem padrões fixos de qualidade, os quais independem das particularidades de cada contexto escolar (GENTILI, 2001). Na tentativa de atender ao padrão de “qualidade” traçado e monitorado pelo Estado (seja por meio do Currículo oficial, do SIEPE, do SAEPE ou do ENEM), os docentes adotam integralmente o material disponibilizado, fazendo-o corresponder à sua aula e, conseqüentemente, abrindo mão da autoria de sua prática de ensino.

Foi o que pudemos observar na aula da professora 2. Ela fez uso do material de título “Coesão textual”<sup>27</sup> no intuito de sistematizar algumas noções vistas anteriormente sobre conjunções. Iniciou a aula com a seguinte fala:

---

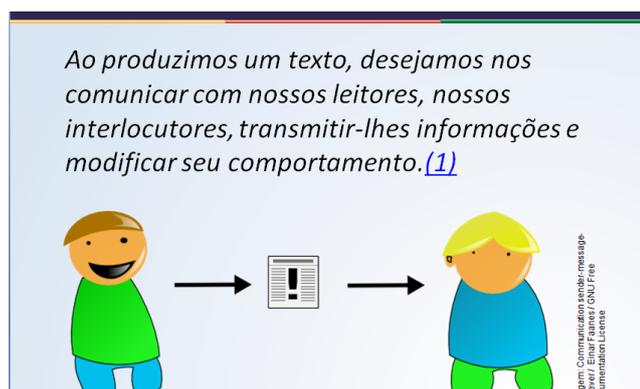
<sup>26</sup> <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=1149>

<sup>27</sup> Ver Anexo J.

*No dia a dia a gente produz diversos textos, não é isso? Na questão da oralidade, na produção escrita, certo? Na produção desses textos a gente precisa entender, não é isso, que existem elementos, palavras que vão dar marcação ao texto, né isso? Vão dar uma coesão ao texto, uma sequenciação ao texto. Então é necessário que a gente entenda que essas palavras, elas indicam também uma progressão temática no texto. Muitas vezes quando eu estou corrigindo o texto de vocês, eu percebo que faltou uma palavra, ou você colocou uma palavra que não está de acordo com a ideia... Então a gente precisa ver essas questões, né? E perceber que ao longo das produções textuais a gente precisa desse olhar. Então a gente vai ver um pouquinho sobre coesão textual e depois a gente vai ver também aqueles elementos que nós vimos nas aulas passadas, a gente vai fazer uso das conjunções, que dá sequência e progressão temática ao texto. Então vamos lá...*

A professora faz um resumo geral do que seria abordado nos *slides*, falando inicialmente da importância da coesão em textos escritos ou orais. Comentou sobre sequenciação e progressão temática, até que relacionou essas questões com o estudo de conjunções. É interessante notar que, como visto, a professora havia trabalhado (ao menos até então) essa classe gramatical por meio de frases soltas, de maneira que sua fala no início da aula parece não estar tão de acordo com sua prática de ensino. A docente, assim, pareceu apenas tentar contemplar a abordagem proposta pelo material que leria a seguir. Vale analisar aqui a leitura dos *slides* iniciais:

FIGURAS 9 e 10 – *Slides* da sequência do *Powerpoint* “coesão textual”, vencedor do Concurso Professor Autor, da rede estadual de ensino de Pernambuco





FIGURAS 11 e 12 - Slides da sequência do Powerpoint “coesão textual”, vencedor do Concurso Professor Autor, da rede estadual de ensino de Pernambuco

Coesão Textual

Estado de Pernambuco  
GOVERNO DO ESTADO

## Texto I

*...O sol é quadrado, azul como a goiaba. No entanto, se você realmente me ama, por que não desata o nó da gravata do cachorro, que voa livre e solto pelo céu de maré alta? (1)*



Imagem: Goodbye sun / Jennamyyy / Creative Commons Atribuição-Partilha nos Termos da Mesma Licença 3.0 Unported

## Texto II

<b>O Show</b>	<b>O dia</b>
<b>O cartaz</b>	<b>A preparação</b>
<b>O desejo</b>	<b>A ida</b>
	<b>O estádio</b>
	<b>A multidão</b>
	<b>A expectativa</b>
<b>O pai</b>	<b>A música</b>
<b>O dinheiro</b>	<b>A vibração</b>
<b>O ingresso</b>	<b>A participação</b>
	<b>O fim</b>
	<b>A volta</b>
	<b>O vazio (1)</b>



Imagem: Tango pasión show / Autor Desconhecido / GNU Free Documentation License

A professora pergunta aos alunos qual das produções eles consideram texto. Não há um consenso na turma e a P2 intervém, perguntando se existe uma coerência ou lógica no exemplo 1. A turma responde que não, então a professora constata que, na realidade, trata-se de um aglomerado de palavras que “não está fazendo nem sentido”. Já sobre o texto 2, a docente comenta o seguinte:

*esse já é mais estruturado, tem uma sequenciação de ideias. “O show”... quando se pensa no show, você pensa em fazer o quê? [...] se vai fazer um espetáculo, um show, uma dramatização... você vai botar num cartaz pra anunciar, informar quem quiser vir assistir. Depois, quem observou o cartaz, quem viu as informações, pode sentir o quê? O desejo de ir assistir, não é isso?*

Um aluno responde, afirmando que, no texto, uma criança poderia querer ver o *show* e foi pedir dinheiro ao pai para comprar o ingresso. O estudante subentende o que pode significar o verso “O pai” nessa sequência de acontecimentos que giram em torno de substantivos. A docente responde:

*Pronto, pode ser. Tem uma logicidade de ações, uma ideia lógica. Depois o que é que a gente tem aqui? “O dia”... o dia do evento, então chega o dia do evento. Quem vai pro evento se prepara, não é isso? Depois vem “a ida”, depois, lá, “o estádio”, “o pessoal”, “a multidão”, né isso? A plateia... “A expectativa” pra assistir aquilo que vai ser apresentado, não é? E na hora do show... o que é que a gente vai ter? “A música”, “a vibração”, a alegria, “o envolvimento”, não é isso? A participação, logo em seguida vem o quê? “O fim”, terminou o evento. Então tem uma sequência de ideias lógicas, tem uma logicidade, diferente daquele que nós vimos num primeiro momento.*

É feita uma interpretação geral do sentido do texto, a fim de que os alunos compreendam a relação lógica entre os versos. Alguns alunos sugerem diferentes interpretações para alguns trechos, todas elas possíveis, e a professora acena positivamente com a cabeça. Não há, entretanto, uma reflexão sobre o gênero poema, um tipo de enunciado mais denso em que as palavras podem não ter um único sentido. A docente não comenta sobre “o vazio” final do texto, pois o que o poema de fato comunica parece não importar tanto. Embora a lógica interna do texto seja proporcionada por uma articulação semântica entre substantivos e isso só seja possível porque se trata de um poema, a docente ainda assim não comenta a respeito desse gênero textual. Visto que o foco da P2 são os recursos coesivos, mais especificamente uma abordagem gramatical das conjunções, o texto é apenas um pretexto para uma breve reflexão sobre a relação lógica entre ideias.

Após a leitura de parte do material, a professora chega ao seguinte *slide*:

FIGURA 13 - *Slide* da sequência do *Powerpoint* “coesão textual”, vencedor do Concurso Professor Autor, da rede estadual de ensino de Pernambuco

No texto II, ao contrário, o que se vê é um texto, mesmo que não tenha tal aparência. O título e as sequências nominais, agrupadas numa espécie de estrofe, parecem fazer o percurso de cada momento que compõe uma apresentação musical.(1)



em: Beeth, golberg-son 13/15  
Piano Solo

Nessa parte do material, o texto 2 é associado a uma apresentação musical tanto pelo seu título, como pela sequência de nomes organizada em versos e estrofes. Não há uma explicação mais aprofundada quanto à interpretação, mas poderia caber ao professor explicar melhor aos seus alunos a relação entre estrutura poética e construção de sentido. Entretanto, a professora se ateve a ler o que estava escrito nos slides, e novamente fez comentários gerais sobre a importância da relação entre ideias.

O referido *slide* é anterior a outros dois, expostos abaixo. Para seguir uma linha de raciocínio entre eles, supomos que o docente deveria comentar sobre o gênero poema ao explicar o texto 2. Mas trata-se apenas de uma suposição: o fato é que não fica explícita, no material, a relação entre o que foi visto até então e a posterior definição de gênero.

FIGURAS 14 e 15 - *Slides* da sequência do *Powerpoint* “coesão textual”, vencedor do Concurso Professor Autor, da rede estadual de ensino de Pernambuco

**Lembre-se:**



Toda produção linguística, seja ela oral ou escrita, se realiza em forma de enunciados. Estes conhecidos por gêneros textuais.

Imagem: Historic Fairy Tales / anna lim. / Creative Commons Attribution 2.0 Generic

**Portanto, o texto é o ponto de partida para qualquer enunciação.**



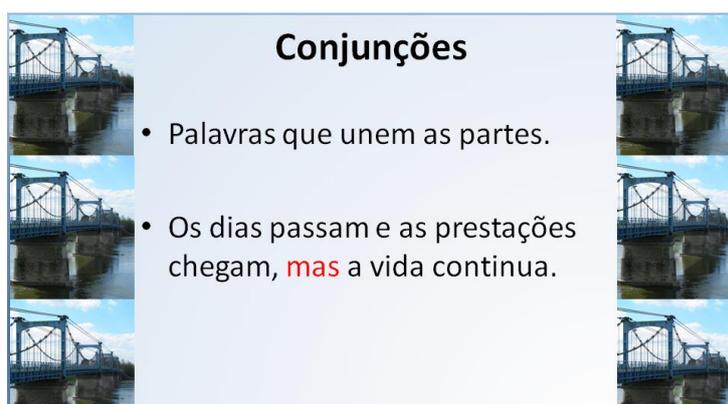

Imagem: Ubuntu menus / UbuntuPedia.info / GPL

Imagem: Menu Tahiti / Sotheby's / Public Domain

Podemos depreender, nessa parte do *Powerpoint*, uma referência a termos (“enunciado” e “enunciação”) de uma perspectiva interacionista da língua – mais especificamente bakhtiniana. Fica claro que esse material recebe certa influência do discurso que, conforme afirmou Brandão (2001), desde os anos 80, vem propondo o ensino de língua com base no texto e no gênero, sendo esses o ponto de partida para o uso da linguagem. O *slide* conta com duas ilustrações: em uma vemos a área de trabalho de um computador e na outra, quase ilegível, vemos o que parece ser um bilhete. Não fica explícito o que se pretende exemplificar com tais imagens, contudo podemos subentender que são exemplos de textos produzidos com propósitos e contextos muito distintos. Talvez seja uma maneira de mostrar que o texto perpassa nosso cotidiano, “é o ponto de partida para qualquer enunciação”.

Vale notar que o *Powerpoint* em si não dá o suporte necessário para a abordagem interacionista que subentendemos nas definições explicitadas de texto e gênero. Há algumas sínteses sobre questões coesivas, por exemplo: “como um prédio, um texto torna-se bem construído e coeso quando usamos os elementos gramaticais ou coesivos no interior das frases, de forma adequada”. Além disso, são utilizados exemplos de frases soltas para uma reflexão breve sobre o papel e o valor semântico das conjunções. Vejamos um exemplo:

FIGURA 16 – *Slide* da sequência do *Powerpoint* “coesão textual”, vencedor do Concurso Professor Autor, da rede estadual de ensino de Pernambuco



A docente, portanto, poderia ter assumido o papel de preencher as lacunas deixadas pelo material didático, dando mais sentido às sínteses feitas nele. Entretanto, a P2 não chegou a acrescentar informações diferentes sobre o conceito e uso de conjunções, atendo-

se ao *slide*. Em relação à definição de gênero trazida no *Powerpoint*, a professora disse o seguinte:

*Nós vimos alguns gêneros textuais lá no primeiro bimestre, onde a gente trabalhou a reportagem, a notícia, a carta, certo? [...] Cada gênero textual, como vocês já sabem, tem as suas características, tem as suas especificidades, por exemplo: você não lê um poema da mesma forma como você lerá uma notícia. Você não vai ler um artigo de opinião da mesma forma como você lê o poema, não é isso? Então cada gênero textual tem a sua característica, a sua especificidade...*

Conforme já visto em tópicos anteriores, a P2 não costuma utilizar gêneros textuais como suporte para o estudo de outros conteúdos. Dessa maneira, foi apenas durante o 1º bimestre, quando realizou o projeto “Literarte”, que a professora trabalhou gêneros de forma sistemática. Ela os estudou enquanto modelos a serem replicados, focando suas características estruturais.

Assim, tendo como base a sua concepção de gênero e a sua experiência com esse objeto de ensino, a professora deslocou o sentido de gênero textual proposto pelo material didático, deixando-o mais coerente com a sua prática. A P2 não fez referência a contextos enunciativos ou enunciação, apenas a aspectos mais estáveis dos gêneros. Chegou a comentar que os alunos não leem gêneros distintos da mesma maneira, dando a entender que o propósito comunicativo é diferente. Entretanto não se aprofundou nessa questão, voltando a enfatizar as características estruturais.

Depois a professora continuou a leitura do *Powerpoint*, reforçando a importância da coesão textual. Tomando como base um slide específico, a professora pergunta aos alunos se o texto pode ser comparado a um prédio, e um estudante responde que sim, pois “começa a construir pela estrutura”. A docente respondeu afirmativamente à consideração feita, mais uma vez valorizando a estrutura do texto em detrimento daquilo que se pretende dizer com ele. Depois, a P2 completou:

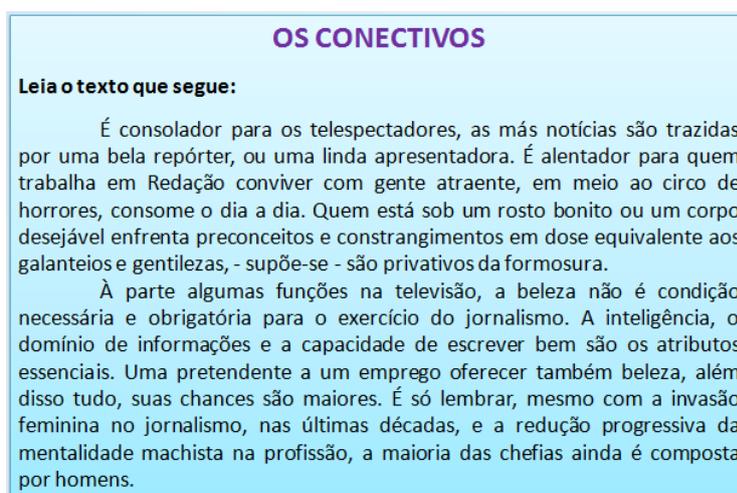
*Eu sempre digo o seguinte... a estrutura da gramática, e a língua portuguesa, ela está em todas as áreas do conhecimento, né isso?. [...] Por exemplo, quando você vai pegar um livro de História, ou um livro de Ciência ou de Biologia sem eles terem o texto todo organizado, de forma coerente, coesa? Não, né? Então, essa questão da regra da gramática, essa questão da coerência e logicidade, tudo isso que a gente fala da língua portuguesa vai estar nas outras disciplinas. [...] Quando a gente pega a parte teórica do livro de Física, Química, a gente vê esse uso das palavras, dos operadores argumentativos que vão dar uma sequência lógica, a coerência, a questão da coesão. Por isso que é importante que vocês leiam... [...] Quando vocês leem vocês vão se familiarizando e vendo isso que a gente trabalha em sala. Deu pra entender?*

A docente procura contemplar a ideia de que a língua está no nosso cotidiano, entretanto não chega a falar dela enquanto uma prática social. A P2 usa o exemplo da parte teórica de livros de outras disciplinas, afirmando que os textos precisam estar bem escritos, coesos, coerentes. O enfoque está na necessidade de domínio da norma padrão, das regras gramaticais, para a escrita de qualquer texto. A professora volta a mencionar os “operadores argumentativos”, num movimento de relacionar a aula ao conteúdo previsto pelo Currículo oficial para o 4º bimestre<sup>28</sup>. Como já visto anteriormente, a docente adapta a proposta de análise linguística do programa à sua perspectiva de ensino de gramática, com foco nas conjunções.

Finalizada a sequência de *slides* sobre coesão textual, a professora passou a usar outra apresentação de *Powerpoint* do Concurso Professor Autor. Contudo, tal apresentação era destinada a turmas de 8º ano, e tinha como título “Relações textuais indicadas por meio de expressões conectoras”<sup>29</sup>. Esse material, diferentemente do anterior, tinha menos definições e mais propostas de exercícios. Percebendo que muitas dessas propostas se relacionavam com o uso de conjunções, a professora parece ter escolhido o material justamente para os alunos aplicarem alguns conceitos vistos.

O material inicialmente propõe a leitura de um texto cujo título e autor não são identificados. Seguindo rigidamente a sequência e orientações dos slides, a professora passa a ler o texto:

FIGURA 17 – *Slide* da sequência do *Powerpoint* “Relações textuais indicadas por meio de expressões conectoras”, vencedor do Concurso Professor Autor da rede estadual de ensino de Pernambuco



<sup>28</sup> Ver Anexo F

<sup>29</sup> Ver Anexo K

Por motivo desconhecido, a versão do *Powerpoint* utilizado pela professora não tinha o texto completo. O *slide* finalizava no trecho “(...) suas chances são maiores. É só lembrar”. A P2 se mostra surpresa ao perceber que faltavam partes do texto, e chega a procurar onde estaria o restante. Não encontrando, dá continuidade à aula sem comentar sobre o conteúdo do texto, que parece ser um artigo de opinião. Identificar o gênero ou discutir a respeito do machismo no mundo jornalístico (tema do texto) não interessa tanto à professora. Ela comenta a respeito dos “operadores argumentativos que estão faltando e dão uma amarração, uma sequência lógica de ideias”. Depois, mostra aos alunos uma nova versão do texto, agora com os conectores. Então passa a acompanhar com os alunos as explicações dos *slides* sobre o valor semântico de cada conector. Novamente o texto não se tornou objeto de estudo, sendo utilizado como pretexto para identificação e classificação de recursos coesivos. As sequências de *slides* apresentavam poucos textos, um poema e um artigo de opinião, mas a professora não se aprofundou neles ou não trouxe outros textos para a sala de aula.

Podemos concluir que, no período de observação de aulas, não houve um trabalho sistemático com gêneros textuais, de maneira que os mesmos não se tornaram objeto de análise, servindo apenas como suporte para o estudo de recursos coesivos, mais especificamente das conjunções. Os procedimentos de ensino da professora se alternaram entre ver e discutir filmes, propor tarefa no livro didático, passar exercícios no quadro, e dar aula expositiva por meio de *Powerpoint* disponibilizado pela Secretaria de Educação.

Especificamente quanto a essas aulas expositivas, foi possível perceber que a P2 não fez um planejamento próprio, confiando ao material didático o passo a passo de sua prática de ensino. Podemos pensar que tal realidade muito se relaciona com a forte regulação do Estado no cotidiano escolar, ponto já discutido anteriormente. A P2 se mostra bastante preocupada em garantir um bom desempenho dos alunos nas avaliações externas, e procura fazer isso seja por meio do trabalho com os descritores da matriz de referência, seja por meio do uso dos recursos didáticos disponibilizados pela Secretaria de Educação. Dessa forma, em alguns momentos observados, a professora pareceu não imprimir a sua autoria nas escolhas de seus materiais e procedimentos de ensino. Já em outras situações, como no Projeto “Literarte”, pareceu mais autônoma para articular conteúdos e propor atividades diferentes. Contudo, o que encontramos de comum nas aulas com maior e

menor autoria foi uma abordagem mais estruturalista de língua e gênero, de maneira que o currículo praticado pela professora seguia essa linha.

Feitas as análises da prática de ensino da P2 e, anteriormente, da P1, pudemos compreender como elas constroem, no contexto da prática, o currículo de língua portuguesa no que se refere ao trabalho com gêneros textuais. A seguir, nas considerações finais, retomamos todo o nosso percurso na produção desta dissertação, e, enfim, sintetizamos o que este trabalho nos permitiu concluir quanto ao nosso objeto de estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos analisar como se constrói o currículo do cotidiano no que se refere ao trabalho no ensino médio com gêneros textuais. A proposta era desinvisibilizar os caminhos percorridos pelos docentes no contexto escolar, pois essas práticas cotidianas também se configuram como dimensão produtora do currículo. Para isso, procuramos investigar as concepções de língua, gênero e currículo dos docentes; verificar seus critérios para a definição dos gêneros a serem trabalhados em sala; investigar quais são as metas de aprendizagem no trabalho com gêneros e como elas são definidas; e analisar os procedimentos de ensino utilizados.

Foi necessária uma revisão teórica das distintas concepções de currículo na história da educação, de maneira que nos ativemos especificamente à perspectiva do currículo enquanto campo de disputa (SILVA, 2010). Essa disputa não se limitaria a uma reprodução ou negação de discursos fixos, mas corresponderia a um processo complexo de deslocamentos de sentido e criações imprevisíveis, num verdadeiro ciclo de políticas (BALL, 1989). Nesse ciclo, interessou-nos o aprofundamento teórico no chamado contexto da prática, e, com base em estudos de Paiva, Frangella e Dias (2006), e Lopes (2008; 2005), pudemos compreender a sala de aula como espaço de produção de políticas curriculares. Negociando constantemente com as propostas oficiais que lhe são impostas, o professor constrói a prática no cotidiano, por meio do que Certeau (1994) chama de “artes de fazer”. Esse autor nos auxiliou, portanto, a compreender os desvios sutis e as criações anônimas naquilo que Ball (1989) nomeia como micropolítica.

Considerando que o contexto da prática está em constante negociação com outros campos, foi necessário discorrer sobre o contexto de influência na perspectiva de Ball (2001). Assim, vimos que vem ganhando força o modelo de educação neoliberal, e fizemos um breve apanhado de como as avaliações externas influenciam o currículo do ensino médio (SUASSUNA, 2004). Pelo fato de nos propormos a analisar especificamente o currículo de língua portuguesa, foi necessário discorrermos um pouco sobre os documentos curriculares oficiais nessa seara (BRASIL, 1999; 2006). Além disso, procuramos destrinchar as ideias de alguns teóricos (NEVES, 2004; BATISTA, 1997; MENDONÇA, 2006) para tratar das formas como vêm sendo construídas as aulas de língua portuguesa no cotidiano, afinal esse é nosso campo de investigação. Sendo o enfoque da nossa pesquisa o trabalho com gêneros textuais, comentamos um pouco sobre esse conceito (BAKTIN,

2003; ROJO, 2005; GERALDI, 2010), e, posteriormente, tratamos das suas propostas de didatização (BUNZEN, 2004; SOARES, 2005; SCHNEUWLY & DOLZ, 2004).

A pesquisa desenvolvida foi do tipo qualitativa, com base no paradigma indiciário. Os instrumentos de coleta de dados usados foram a entrevista semiestruturada e a observação de aulas. Analisamos a prática de ensino de duas professoras do segundo ano do ensino médio. A professora 1 atuava no *campus* Recife do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), enquanto a professora 2 atuava na rede estadual, em uma Escola de Referência no Ensino Médio (EREM).

Procuramos, neste tópico final, fazer uma síntese da análise da prática de cada professora e levantar algumas possíveis conclusões para as quais os dados apontam. Tratando-se de uma pesquisa qualitativa de caráter indiciário, não consideramos que as práticas investigadas são necessariamente representativas do currículo praticado nas redes em que as docentes atuam, mas indícios de como estão se dando as negociações no ciclo de políticas (BALL, 1989). Acreditamos que tais práticas nos auxiliam a compreender, entre uma gama de possibilidades, como o professor recontextualiza discursos e cria o currículo no cotidiano. Nesse sentido, procuramos analisar os dados em sua especificidade, levando em consideração os diversos elementos que estavam em jogo no trabalho realizado por cada sujeito de pesquisa.

Conforme visto, tanto a P1 como a P2 escolheram lecionar por questões particulares, seja pelo prazer experienciado na leitura de textos, seja pelas vivências na igreja. Além disso, o percurso de vida de cada uma exerceu influência na concepção de linguagem que adotam. A professora 2, desde mais nova, interessava-se pelos aspectos prescritivos da língua. Tem origem humilde, de modo que talvez tenha visto o domínio da norma padrão como uma maneira de se destacar socialmente. Suas aulas giram muito em torno dessa questão, e não por acaso são frequentes os seus discursos sobre superação. Encara o gênero mais como objeto de ensino do que como prática social (GERALDI, 2010), tendo como principal objetivo um bom desempenho dos alunos em avaliações externas para a garantia do acesso à universidade e a um curso técnico. É dessa forma que procura contribuir para que os estudantes sejam, na sua perspectiva, bem-sucedidos. Quanto à professora 1, desde quando era aluna, encarava o texto como objeto central das aulas de português, sentindo prazer em analisar obras literárias. Procura desautomatizar a leitura e produção dos alunos, mostrando as tantas possibilidades que enxerga na linguagem. A sua formação acadêmica reforçou a perspectiva sociointeracionista de ensino

de língua, bem como seu trato com o gênero mais enquanto prática social (GERALDI, 2010). Ela procura pensar em alternativas didáticas para contemplar suas perspectivas teóricas de linguagem.

Tendo em vista todas essas questões, concordamos com Catani (2003, p. 34), quanto ao fato de que

[...] as concepções sobre as práticas docentes não se formam a partir do momento em que [...] professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas se encontram enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo percurso escolar e profissional.

Além das concepções e convicções próprias de cada docente, pudemos identificar várias outras questões que influenciam a escolha dos objetos e metas de aprendizagem no trabalho com gêneros em sala de aula. A professora 1, principalmente no que se refere à seleção de conteúdos, procura recontextualizar a ementa de língua portuguesa do IFPE, que, por sua vez, já é uma recontextualização dos PCNEM e do livro didático. Entretanto, nesse ciclo de políticas (BALL, 1989), as artes de fazer (CERTEAU, 1994) da P1 são decisivas para a construção do currículo no cotidiano. Não existe uma reprodução de propostas, mas uma recriação com base nelas. A docente não trabalha com determinados gêneros textuais, como a fábula, por não achá-los complexos o suficiente para o ensino médio. Às vezes acrescenta o estudo de um gênero, como foi o caso da dissertação escolar, pela demanda dos estudantes. Também, mesmo que o gênero conto não estivesse explicitamente previsto na ementa do terceiro período, a professora concluiu que teria que trabalhá-lo, tendo em vista que precisava dar conta do conteúdo Realismo. Por não conceber o estudo da literatura sem o texto, incluiu naturalmente o gênero conto no currículo praticado.

Quanto às metas de aprendizagem da P1 no trabalho com os gêneros, ela parece estabelecê-las tendo em vista a sua concepção de linguagem como prática social. Procurava, a partir da leitura de textos, fazer com que os alunos compreendessem o contexto de produção, as intenções do autor e outros aspectos discursivos. Só propôs a escrita de gêneros cuja produção tem importância para o uso social da linguagem. Assim, não trabalhou com conto, reportagem ou notícia no eixo de produção textual. Contudo, não deixava de ter como objetivo de ensino a compreensão das características formais de cada gênero, tendo o cuidado de sistematizá-las no fim das aulas ou por meio do livro didático.

Quanto aos gêneros literários, respeitou suas especificidades: no trabalho com conto, procurou despertar o interesse dos alunos pela linguagem enquanto estética e pela leitura enquanto fruição. E fez isso sem perder de vista o estudo dos aspectos linguísticos, procurando associá-los a questões extralinguísticas. A proposta era que os alunos desenvolvessem a habilidade de articular diversos conhecimentos (tanto de gramática quanto de literatura) para a construção de sentido do texto. Essa meta de aprendizagem está bem explícita na avaliação aplicada no final da unidade.

A P1, portanto, tentava dar sentido ao estudo de tópicos gramaticais (como os tipos de discurso), tendo em vista os efeitos de sentido no texto. Assim, nas aulas observadas, articulou os eixos leitura e análise linguística, utilizando diversos procedimentos de ensino: leitura coletiva de textos com interferências orientadoras, discussão oral, perguntas provocativas, anotação de conceitos gramaticais no quadro, análise do texto com base nos conceitos estudados, tarefas no caderno que sistematizavam o que foi discutido em sala, seleção de questões no livro didático que estavam de acordo com o que havia sido estudado, e correção coletiva de tarefas, o que permitia a consolidação da aprendizagem.

Quando acompanhamos a professora 2, vimos uma intensa negociação entre o contexto da prática e os contextos oficiais (BERNSTEIN, 1996). Foram frequentes as menções, tanto na sala de aula como na entrevista, ao ENEM e ao SAEPE. A professora deixou clara sua preocupação com o desempenho dos alunos, com o *ranking* das escolas, com o bônus, e também em seguir uma linha de ensino que contemple o que o estado aponta como ideal – o uso dos *slides* do Concurso Professor Autor evidencia esse ponto. Confirmamos como o cenário educacional estadual vem dialogando com o projeto de educação neoliberal (BALL, 2001; SUASSUNA, 2004), e como o contexto de influência dialoga com a criação do currículo no cotidiano. A escolha por trabalhar de forma sistemática apenas o gênero dissertação escolar demonstra como o ENEM exerce forte influência na prática da professora. Quanto à seleção dos demais gêneros, esta foi feita de maneira aleatória, pois, na tentativa de dialogar com as propostas sociointeracionistas, a docente assumia a importância de trabalhar com a diversidade textual, mesmo que de maneira mais espontânea e sem promover reflexões sistemáticas sobre os aspectos linguísticos e extralinguísticos dos gêneros.

Quanto às metas de aprendizagem, ela afirmou se orientar pela matriz de referência do SAEPE, que prevê habilidades como o reconhecimento de um gênero e da sua função social. Assim, tendo em vista também a sua concepção mais estrutural da língua, a P2 traça

como meta o domínio das características formais dos gêneros textuais, e lida com textos como modelos a serem replicados. Seu trabalho com o projeto “Literarte” evidencia essa questão, visto que a professora afirmou ter trabalhado com os seguintes procedimentos de ensino: leitura de textos de diversos gêneros em sala, sistematização de suas características e solicitação da produção de qualquer um deles pelos alunos. Não houve um acompanhamento da produção, talvez porque a professora não considera necessário um trabalho sistemático com gêneros mais comuns no cotidiano. Entretanto, vimos também que há desvios da professora quanto à matriz de referência. Ela procura conciliá-la com a sua abordagem mais estrutural da língua, de maneira que, na sua prática, não são contempladas as habilidades que giram em torno de facetas discursivas do texto.

Esse tipo de recontextualização ocorre também no trato da professora com o Currículo oficial de língua portuguesa do estado, o qual considera uma base para a escolha dos objetos de ensino. A P2 demonstrou uma maior autonomia ao mudar a ordem dos conteúdos a serem vistos e excluir o trabalho com a maior parte dos gêneros argumentativos propostos para aquela unidade, considerando o perfil da turma e o que achava pertinente trabalhar – como foi o caso do gênero debate regrado. Foi principalmente ao lidar com esse documento que criou táticas (CERTEAU, 1994) para conciliar sua perspectiva mais tradicional com algumas propostas sociointeracionistas que vêm se tornando tendência nas políticas curriculares educacionais oficiais desde os anos 1980 (SOARES, 1998). Assim, chamou as conjunções de “operadores argumentativos” e falou sobre a importância desse conteúdo tendo em vista a escrita de textos, embora estes não fossem o objeto central de suas aulas.

A P2 costuma trabalhar prescrições e estruturas por meio de frases isoladas, assim, como procedimento de ensino, propôs, por exemplo, exercícios no quadro para reconhecimento e classificação de conjunções. Chegou a usar o livro didático para que os alunos estudassem o conteúdo individualmente, e pediu que eles realizassem os exercícios propostos. Como vimos, estes partiam de textos de diferentes gêneros, porém isso não era o foco da professora, de maneira que ela não empregou o material para uma discussão coletiva sobre os efeitos de sentido das conjunções. Assim, utilizou o livro mais como apoio para a sua abordagem estrutural do conteúdo. Conforme já mencionado, utilizou também o *Powerpoint* do concurso Professor Autor, dando uma aula mais expositiva e que consistia basicamente na leitura dos *slides*, seguida de breve explicação.

Constatamos mais indícios de autoria e astúcia nas aulas da P1. Acreditamos que a existência de uma política de controle mais forte na rede estadual de ensino de Pernambuco do que na rede federal explica essa questão. Pelo fato de o contexto escolar estar inserido em um ciclo de políticas, podemos afirmar que a prática do professor dialoga também com a realidade de cada rede de ensino. Para Certeau (1994, p. 101), “quanto mais fracas as forças submetidas à direção estratégica, tanto mais esta estará sujeita à astúcia [...] Traduzindo: tanto mais se torna tática”. Nesse sentido, notamos que a professora 2 está mais submetida às estratégias de poder, sendo, conseqüentemente, mais sutis os desvios da mesma. Ela trabalha com gêneros textuais tendo em vista: o seu percurso de vida, a sua concepção estrutural da língua, os limites que vê na sua realidade escolar, o seu contato com algumas propostas sociointeracionistas, e o currículo oficial, que dialoga com essas propostas... entretanto, nessa hibridização (BALL, 1989) que constrói o currículo no cotidiano, a tradição escolar e as avaliações externas ainda parecem ter mais força diretiva. Concordamos com Soares (2012, p. 619), quando ele afirma que

o currículo prescrito não está apenas nos documentos que explicam e evidenciam as prescrições do Estado. A prescrição está também nas avaliações, [...] em diferentes formas de controle do currículo escolar elaboradas pelos gestores do Estado.

Sendo uma preocupação da professora contemplar esse currículo prescrito, o gênero mais trabalhado de forma sistemática, segundo ela, é a dissertação escolar, devido à proposta de redação do ENEM. A P2 procura contemplar o discurso da diversidade textual com projetos que envolvem gêneros, entretanto essa não parece ser a questão central nas aulas. Os tipos de enunciado constituem um objeto escolar secundário, tendo em vista o enfoque da professora no estudo de conteúdos gramaticais – os quais, segundo termos de Batista, lhe parecem mais “ensináveis” num modelo de escola que ainda preza mais pelo estudo sobre a língua do que pelo estudo da língua (BATISTA, 1997).

Quanto à P1, fica claro que a ementa do IFPE e a demanda dos alunos são aspectos que influenciam o seu trabalho com gêneros textuais. Contudo, sua relação próxima com a literatura e a centralidade do texto na sua vida pessoal e acadêmica parecem ser elementos decisivos na maneira como constrói o currículo no cotidiano. A professora procura trazer algo de si e também do que estuda na academia para o contexto escolar, buscando se aproximar de uma abordagem dos gêneros enquanto prática social. Ao analisar sua prática, pudemos compreender que, conforme indica Nóvoa (1997, p. 23), “o aprender contínuo é

essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”.

Consideramos que o cotidiano se tece de uma maneira imprevisível, numa rede de discursos e significações, e, evidentemente, esta pesquisa não pretendeu esgotar a discussão sobre a construção do currículo no contexto da prática. São muitas as possibilidades de trabalho com gêneros textuais em aulas de língua portuguesa e procuramos, aqui, desinvisibilizar apenas algumas delas. Nosso propósito foi contribuir para que o professor cada vez mais passe a ser visto como produtor de políticas curriculares (PAIVA, FRANGELLA & DIAS, 2006) e para que suas escolhas sejam mais legitimadas nos contextos oficiais e na academia. Acreditamos também que este trabalho traz à luz alternativas pedagógicas para o trabalho com gêneros em sala de aula, e aponta para a necessidade de outras pesquisas no que concerne à didatização desses tipos de enunciado, assim poderemos ter uma noção ampla do panorama educacional quanto a essa questão.

Além disso, na nossa análise de dados, foi perceptível uma lacuna quanto ao trabalho com gêneros textuais no eixo produção textual. De um lado, são poucas as propostas de escrita pela hesitação em artificializar essa prática. De outro, propõe-se a produção apenas com base em questões estruturais e não se vê necessidade de acompanhamento dos alunos na escrita de gêneros mais comuns no cotidiano. Seria interessante um aprofundamento maior no que tange ao eixo de produção textual, no intuito de identificar possibilidades de trabalho com a escrita de gêneros de forma sistemática, sem desconsiderar o seu caráter discursivo.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação – para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2000.
- AGUIAR, V. T. de; BORDINI, M. da G. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988
- ALVES, R. **Filosofia da Ciência: introdução ao jogo e suas regras**. São Paulo: Loyola, 2000.
- ANDRÉ, M. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2008.
- \_\_\_\_\_. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. 3ª ed. São Paulo: Parábola, 2009, p.163-180.
- ARANA, A. R. KLEBIS, A. B. **Literatura na sala de aula: a leitura de obras literárias na fase escolar**. In: XII Congresso Internacional de Educação (CIE). 2015. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17264\\_7814.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17264_7814.pdf)
- ARAÚJO, F. B. S. **A avaliação da oralidade em aulas de língua portuguesa do Ensino Médio**. 138 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Pernambuco – Recife, 2014.
- ARROYO, in MOREIRA, Antônio Flávio (org.) **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec. 1999.
- \_\_\_\_\_, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BALL, S. **La micropolítica de La escuela: hacia una teoría de La organización escolar**. Barcelona: Paidós, 1989.
- \_\_\_\_\_, S. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- \_\_\_\_\_, S. Mercados educacionais, escolha e classe social – o mercado como uma estratégia de classe. Em: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão – crítica ao neoliberalismo em educação**. 7.ed., Petrópolis: Vozes, 2000, p. 196-227.
- \_\_\_\_\_, S. Diretrizes curriculares globais e relações políticas locais em educação. In: currículo sem fronteiras. v.1, nº 2, pp. 99-116, jul/dez 2001.
- BARROS, D. L. P. de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P. de. FIORIN, J. L. (orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: EDUSP, Ensaios de Cultura, 7, 1994, pp. 1-9.
- BATISTA, A. A. G. **Aula de português: discursos e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- HOFFNAGEL, Judith Chambliss & DIONÍSIO, Angela Paiva (orgs).
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BIANCHETTI, R. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3.ed., São Paulo: Cortez, 2001.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto Editora, 1994. Disponível em:

[https://www.academia.edu/6674293/Bogdan\\_Biklen\\_investigacao\\_qualitativa\\_em\\_educacao](https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao).

Acesso em: 9 ago. 2014.

BONAMINO, A. FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, 1999.

BONAMINO, A. SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e pesquisa**, vol. 38, n.2, p. 373-388. abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>. Acesso em fevereiro de 2017.

BORGES, F. G. **Os gêneros textuais em cena**: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil. RBLA, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 119-140, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n1/a07v12n1.pdf>. Acesso em: março de 2017.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BRANDÃO, Z. A dialética micro/macro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p.153-165, jul. 2001.

BRANDÃO, H. H. N. Textos, gêneros do discurso e ensino. In: \_\_\_\_\_ (coord.). **Gênero do discurso na escola**: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. v. 5. São Paulo: Cortez, 2000, p. 17-25.

\_\_\_\_\_. MICHELETTI, G. Teoria e prática da leitura. In: BRANDÃO, H. H. N. MICHELETTI, G. (coords.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. v. 2. São Paulo: Cortez, 1997, p.

. 17- 30.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: 1999.

\_\_\_\_\_. **Orientações curriculares para o Ensino Médio – Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias: arte, educação física, língua estrangeira espanhol, língua portuguesa, literatura**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 ago. 1998.

BRITO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999, pp. 117-126.

BUNZEN, C. (2004). **O ensino de “gêneros” em três tradições**: implicações para o ensino/aprendizagem de língua materna. Disponível em [http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/public\\_clecio/o\\_ensino\\_de\\_generos.html](http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/public_clecio/o_ensino_de_generos.html).

CARNOY, M. **Mundialização e Reforma na Educação**: o que os planejadores devem saber. Brasília: Unesco, 2002.

CARVALHO, J. M. (Org.). **Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade**. Vitória: EDUFES, 2002.

CATANI, D. B. et al. **Docência, memória e gênero**. São Paulo, Escrituras, 1997.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens: 6º e 7º anos**. 5. ed. São Paulo: Atual, 2009.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, A. M. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000a [1995]. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27849>. Acesso em fevereiro de 2017.

- CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: Teoria e Educação, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.
- CONNELL, R. W. Pobreza e educação. Em: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão – crítica ao neoliberalismo em educação**. 7.ed., Petrópolis: Vozes, 2000, p. 11-42.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ed-São Paulo: Contexto, 2011
- COX, M. I. P. SILVA, M. M. As linhas mestras do novo paradigma de ensino de língua materna. **Revista Polifonia**, Cuiabá, n. 05, 2002.
- EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura**: uma Introdução. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FERRAÇO, C. E. Currículos e conhecimentos em rede: as artes de dizer e escrever sobre a arte de fazer. In: ALVES, N e GARCIA, R. L. (orgs.). **O Sentido da Escola**. RJ: DP&A, 2004.
- \_\_\_\_\_. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L. **Método: pesquisa com o cotidiano**. RJ: DP&A, 2003.
- FRIGOTTO, G. Apresentação. In: BIANCHETTI, R. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3.ed., São Paulo: Cortez, 2001, p. 9-15.
- FIORIN, J. L. SAVIOLI, F. P. **Lições de texto e redação**. São Paulo: Editora Ática, 2006.
- GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: CHIPPINI, L. [coord]. Aprender a ensinar com textos de alunos. 6ª ed. São Paulo: Cortez, p.17-24, 2004.
- \_\_\_\_\_. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- \_\_\_\_\_. Concepções de linguagem e ensino de português. In: \_\_\_\_\_. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GENTILI, P. Como reconhecer um governo neoliberal? Um breve guia para educadores. Em: SILVA, L. H. e AZEVEDO, J. C. (orgs.). **Reestruturação curricular – teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 128-137.
- GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- GONÇALVES, F. C. **Concepções de professores sobre gêneros textuais/discursivos na escola**. In: Congresso de educação básica: aprendizagem e currículo, Florianópolis, 2012. Disponível em: [http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13\\_02\\_2012\\_0.58.37.aaac733f241057eb6e0c352c38a749b3.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_0.58.37.aaac733f241057eb6e0c352c38a749b3.pdf). Acesso em janeiro. 2016.
- HIRATA, H. Da Polarização das Qualificações ao Modelo da Competência, in FERRETTI, Celso João (et. all.) **Tecnologias, Trabalho e Educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.
- KOCH, I. V. ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2009.
- KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2004.
- LIMA, A. A. de. SILVA, A. O. **Letramento e literatura na educação básica: o ensino pela e para literatura**. In: X Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental, Universidade Federal do Acre. 2016. Disponível em: [revistas.ufac.br/revista/index.php/simposiufac/article/download/929/523](http://revistas.ufac.br/revista/index.php/simposiufac/article/download/929/523).
- LOPES, A. C. Política de currículo: Recontextualização e Hibridismo. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em janeiro de 2016.

LOPES, A. C. A organização do conhecimento escolar nos PCN para o Ensino Médio. In: ROSA, D. E. G. e SOUZA, V. C. de. **Políticas Organizativas e Curriculares, Educação Inclusiva e Formação de Professores**. RJ: DP&A Editora e Goiânia: Editora Alternativa, 2002.

\_\_\_\_\_. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MARCUSCHI, E. VIANA, M. Dimensão social da língua portuguesa e avaliação em rede. In: MARCUSCHI, E.; SOARES, E. A. L. (orgs.). **Avaliação educacional e currículo**. Recife, Ed. Universitária da UFPE, 1997.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2003, p. 20-36.

MARIA, L. de. **O clube do livro: ser leitor – que diferença faz?** São Paulo: Globo, 2009.

MARTINS, M. S. C. Avanços e retrocessos nas propostas para o ensino da língua portuguesa: a didatização dos gêneros do discurso. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, v. 8, n. 3, p. 519-539, set./dez. 2008. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0803/080305.pdf>. Acesso em julho de 2017.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio.; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.199-226.

MENDONÇA, M. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: CAVALCANTO, M. C. B. MENDONÇA, M. SANTOS, C. F. (orgs.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 73 - 87.

Ministério da Educação. **Organização acadêmica institucional**. Recife, 2014. Disponível em: <http://portal.ifpe.edu.br/Beehome/resources/cont/storage/idPublic/NjkwOTsxNDEyODYyMTgwMDAw>. Acesso em: fevereiro de 2016.

MIRANDA DA SILVA, W. **O Gênero textual no espaço didático**. 2003. Tese (doutorado em Linguística) – Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2003.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

NEVES, M. H. M. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1990.

NEVES, M.H. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2004.

NÓBREGA, J. J.; SUASSUNA, L. Currículo de língua portuguesa: um estudo da rede estadual de Pernambuco. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 01 jan/abr. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/14378/14691>. Acesso em: janeiro de 2016.

NÓVOA, A. **Revista Nova Escola: Os novos pensadores da educação**. Edição nº 154, Agosto/2002, p. 23.

OLIVEIRA, R. Empregabilidade e Competência: conceitos novos sustentando velhos interesses. In: **Revista Trabalho e Educação**. Belo Horizonte: UFMG, no. 5, jan/jun. 1999.

ORLANDI, E. P. **O próprio da análise do discurso**. Campinas- UNICAMP/Laboratório de Estudos Urbanos, 1998.

PAIVA, E. de V. FRANGELLA, R. de C. P. DIAS, R. E. Políticas curriculares no foco das investigações. In: LOPES, A. MACEDO, E. (orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006 – (Série cultura, memória e currículo; v. 7)

PENNAC, D. **Como um romance**. 3.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1993

PERNAMBUCO. Secretaria da Educação. **SAEPE** – 2011/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan/ dez. 2011), Juiz de Fora, 2011 – Anual.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Base Curricular Comum para as redes públicas de ensino de PE: Língua Portuguesa**. Recife: SE, 2008. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/bccport.pdf>. Acesso em dezembro de 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco/ Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Médio**. Recife, SE, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco/ Parâmetros na sala de aula de Português – Ensino Fundamental e Médio**. Recife, SE, 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Currículo de Português para o Ensino Médio com base nos Parâmetros Curriculares do estado de Pernambuco**. Recife, SE, 2014.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998

PIETRI, E. **A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil**. 200 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000313981>. Acesso: janeiro de 2017.

PIMENTEL, E. **Sujeitos leitores, sujeitos autores**: indícios de histórias de leituras na produção de textos escolares. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

RIBEIRO, L. F. **Mulheres de papel**: um estudo do imaginário em José de Alencar e Machado de Assis. Niterói: EDUFF, 1996.

RODRIGUES, R. H. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. In: **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun. 2004. Disponível em: [http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/viewFile/272/286](http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/viewFile/272/286). Acesso em: janeiro de 2016.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: BONINI, A. et al. (orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: BONINI, A. et al. (orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, R. **A prática de linguagem em sala de aula praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

ROJO, R. MOITA LOPES, L. P. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: SEB/MEC (org.), **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. 1ª ed., Brasília, MEC/SEB, 2004, p. 14-59.

ROSAR, M. F. F. Articulações entre a globalização e a descentralização. Em: LOMBARDI, J. C. (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação – história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR; Caçador: UnC, 2001, p. 61-75.

SANTOS, L. P.; PARAÍSO, M. A. O currículo como campo de luta. **Presença Pedagógica**. v. 2, n. 7, Belo Horizonte, jan./fev. 1996.

SANTOS, J. M. C. T. Exame nacional do ensino médio: entre a regulação da qualidade do ensino médio e o vestibular. **Educar em Revista**, v. 40, p. 195-205, abr./jun. 2011.

SANTOS, T. S. **A avaliação da produção textual no Ensino Médio. 2010.** Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/percursos/article/viewFile/8616/8147>. Acesso em: dezembro de 2017.

SANTOS, C. M. O ensino da língua escrita na escola. In: CAVALCANTI, M. C. B. MENDONÇA, M. SANTOS, C. M. (orgs.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11 a 26.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, C. M. M. **A aula de português no ensino médio: o ensino que se deseja, o ensino que se faz.** 277f. Tese (doutorado). Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Natal, 2010.

SILVA, M. R. O ensino médio como um campo de disputas: interfaces entre políticas educacionais e movimentos sociais. **Revista científica regional da ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais.** Curitiba: julho, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: dezembro de 2016.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, J. de S. **Gêneros Discursivos: apropriações e práticas docentes.** In: V SIGE. 2005. Caxias do Sul, Brasil. Disponível em: [http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos\\_autor/arquivos/generos\\_discursivos\\_apropriacoes\\_e\\_praticas\\_docentes.pdf](http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/generos_discursivos_apropriacoes_e_praticas_docentes.pdf)

\_\_\_\_\_. **Paradigmas para o ensino dos gêneros do discurso nas aulas de língua materna.** In: Anais do XIII CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2009.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (Org.). **Língua portuguesa – história, perspectivas e ensino.** São Paulo: Educ, 1998.

\_\_\_\_\_. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma.** São Paulo: Loyola, 2002.

SOARES, O. P. Os currículos para o ensino de história: entre a formação, o prescrito e o praticado. **Antíteses**, v. 5, n. 10, p. 613-634, jul./dez. 2012.

SOUZA, S. L. FREITAS, S. Z. Entre o discurso e a prática: análise de gêneros textuais em um livro didático de português como língua materna. **Via Litterae: Revista de Linguística e Teoria Literária.** Anápolis, v. 4, n. 2, p. 299-316, jul./dez. 2012.

SUASSUNA, L. Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa para o 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: uma apreciação crítica. In: MARCUSCHI, E. (org.). **Formação do educador, avaliação e currículo.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1999.

\_\_\_\_\_. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 341-377, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795x.2008v26n1p341/9576>. Acesso em: agosto de 2014.

\_\_\_\_\_. **Linguagem como discurso:** implicações para práticas de avaliação. 200 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

VILELA, G. Sobre o ensino da literatura: os ensinamentos de Xerazade. Porto, 2005. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4593.pdf>. Acesso em janeiro de 2017.

VINICIUS, P. **A análise de discurso na pesquisa em educação:** reflexões do estudo de um caso. Disponível em: [http://www.academia.edu/9525315/a\\_an%C3%81lise\\_de\\_discurso\\_na\\_pesquisa\\_em\\_educac%C3%87%C3%83o\\_reflex%C3%95es\\_do\\_estudo\\_de\\_um\\_caso](http://www.academia.edu/9525315/a_an%C3%81lise_de_discurso_na_pesquisa_em_educac%C3%87%C3%83o_reflex%C3%95es_do_estudo_de_um_caso). Acesso em: Fevereiro de 2016.

WILLMOTT, H. (1993). Strength is Ignorance; Slavery is freedom: Managing Culture in Modern Organizations. **Journal of Management Studies**, v. 30, n° 4, 215-252.

ZAN, D. D. P. **Currículo em tempos plurais:** uma experiência no ensino médio. 240 f. Tese (doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

**ANEXO A*****ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA***

1. Por que você escolheu ser professora?
2. Por que escolher a área de língua portuguesa?
3. Quais os objetivos da disciplina no Ensino Médio?
4. Como são as suas aulas de português no Ensino Médio?
5. Como os eixos de ensino são contemplados, organizados?
6. Você pode comentar sobre alguma prática sua de leitura, produção textual ou análise linguística?
7. Você trabalha com gêneros textuais? Como eles são escolhidos?
8. Como você gosta de trabalhar com os gêneros textuais nas aulas?
9. Qual a sua relação com o livro didático?
10. Como você lida com o currículo nacional e estadual?
11. As avaliações externas, como o ENEM, SSA, SAEPE, influenciam a sua prática?  
Como?

**ANEXO B**

***FICHA COM CONTO E REPORTAGEM TRABALHADOS PELA PROFESSORA 1***

## A Carteira, de Machado de Assis

...DE REPENTE, Honório olhou para o chão e viu uma carteira. Abaixar-se, apanhá-la e guardá-la foi obra de alguns instantes. Ninguém o viu, salvo um homem que estava à porta de uma loja, e que, sem o conhecer, lhe disse rindo:

--Olhe, se não dá por ela; perdia-a de uma vez.

--É verdade, concordou Honório envergonhado.

Para avaliar a oportunidade desta carteira, é preciso saber que Honório tem de pagar amanhã uma dívida, quatrocentos e tantos mil-réis, e a carteira trazia o bojo recheado. A dívida não parece grande para um homem da posição de Honório, que advoga; mas todas as quantias são grandes ou pequenas, segundo as circunstâncias, e as dele não podiam ser piores. Gastos de família excessivos, a princípio por servir a parentes, e depois por agradar à mulher, que vivia aborrecida da solidão; baile daqui, jantar dali, chapéus, leques, tanta cousa mais, que não havia remédio senão ir descontando o futuro. Endividou-se. Começou pelas contas de lojas e armazéns; passou aos empréstimos, duzentos a um, trezentos a outro, quinhentos a outro, e tudó a crescer, e os bailes a darem-se, e os jantares a comerem-se, um turbilhão perpétuo, uma voragem.

--Tu agora vais bem, não? dizia-lhe ultimamente o Gustavo C..., advogado e familiar da casa.

--Agora vou, mentiu o Honório.

A verdade é que ia mal. Poucas causas, de pequena monta, e constituintes remissos; por desgraça perdera ultimamente um processo, cm que fundara grandes esperanças. Não só recebeu pouco, mas até parece que ele lhe tirou alguma cousa à reputação jurídica; em todo caso, andavam mofinas nos jornais.

D. Amélia não sabia nada; ele não contava nada à mulher, bons ou maus negócios. Não contava nada a ninguém. Fingia-se tão alegre como se nadasse em um mar de prosperidades. Quando o Gustavo, que ia todas as noites à casa dele, dizia uma ou duas pilhérias, ele respondia com três e quatro; e depois ia ouvir os trechos de música alemã, que D. Amélia tocava muito bem ao piano, e que o Gustavo escutava com indizível prazer, ou jogavam cartas, ou simplesmente falavam de política. Um dia, a mulher foi achá-lo dando muitos beijos à filha, criança de quatro anos, e viu-lhe os olhos molhados; ficou espantada, e perguntou-lhe o que era.

--Nada, nada.

Compreende-se que era o medo do futuro e o horror da miséria. Mas as esperanças voltavam com facilidade. A idéia de que os dias melhores tinham de vir dava-lhe conforto para a luta. Estava com, trinta e quatro anos; era o princípio da carreira: todos os princípios são difíceis. E toca a trabalhar, a esperar, a gastar, pedir fiado ou: emprestado, para pagar mal, e a más horas.

A dívida urgente de hoje são uns malditos quatrocentos e tantos mil-réis de carros. Nunca demorou tanto a conta, nem ela cresceu tanto, como agora; e, a rigor, o credor não lhe punha a faca aos peitos; mas disse-lhe hoje uma palavra azeda, com um gesto mau, e Honório quer pagar-lhe hoje mesmo. Eram cinco horas da tarde. Tinha-se lembrado de ir a um agiota, mas voltou sem ousar pedir nada. Ao enfiar pela Rua. da Assembléia é que viu a carteira no chão, apanhou-a, meteu no bolso, e foi andando.

Durante os primeiros minutos, Honório não pensou nada; foi andando, andando, andando, até o Largo da Carioca. No Largo parou alguns instantes, --enfiou depois pela Rua da Carioca, mas voltou logo, e entrou na Rua Uruguaiana. Sem saber como, achou-se daí a pouco no Largo de S. Francisco de Paula; e ainda, sem saber como, entrou em um Café. Pediu alguma cousa e encostou-se à parede, olhando para fora. Tinha medo de abrir a carteira; podia não achar nada, apenas papéis e sem valor para ele. Ao mesmo tempo, e esta era a causa principal das reflexões, a consciência perguntava-lhe se podia utilizar-se do dinheiro que achasse. Não lhe perguntava com o ar de quem não sabe, mas antes com uma expressão irônica e de censura. Podia lançar mão do dinheiro, e ir pagar com ele a dívida? Eis o ponto. A consciência acabou por lhe dizer que não podia. ~~que devia levar a carteira à polícia, ou anunciá-la; mas tão depressa acabava de lhe dizer isto, vinham os apuros da posição,~~ e puxavam por ele, e convidavam-no a ir pagar a cocheira. Chegavam mesmo a dizer-lhe que, se fosse ele que a tivesse perdido, ninguém iria entregar-lha; insinuação que lhe deu ânimo.

Tudo isso antes de abrir a carteira. Tirou-a do bolso, finalmente, mas com medo, quase às escondidas; abriu-a, e ficou trêmulo. Tinha dinheiro, muito dinheiro; não contou, mas viu duas notas de duzentos mil-réis, algumas de cinqüenta e vinte; calculou uns setecentos mil-réis ou mais; quando menos, seiscentos. Era a dívida paga; eram menos algumas despesas urgentes. Honório teve tentações de fechar os olhos, correr à cocheira, pagar, e, depois de paga a dívida, adeus; reconciliar-se-ia consigo. Fechou a carteira, e com medo de a perder, tornou a guardá-la.

Mas daí a pouco tirou-a outra vez, e abriu-a, com vontade de contar o dinheiro. Contar para quê? era dele? Afinal venceu-se e contou: eram setecentos e trinta mil-réis. Honório teve um calafrio. Ninguém viu, ninguém soube; podia ser um lance da fortuna, a sua boa sorte, um anjo... Honório teve pena de não crer nos anjos... Mas por que não havia de crer neles? E voltava ao dinheiro, olhava, passava-o pelas mãos; depois, resolvía o contrário, não usar do achado, restituí-lo. Restituí-lo a quem? Tratou de ver se havia na carteira algum sinal.

"Se houver um nome, uma indicação qualquer, não posso utilizar-me do dinheiro," pensou ele.

Esquadrinhou os bolsos da carteira. Achou cartas, que não abriu, bilhetinhos dobrados, que não leu, e por fim um cartão de visita; leu o nome; era do Gustavo. Mas então, a carteira?... Examinou-a por fora, e pareceu-lhe efetivamente do amigo. Voltou ao interior; achou mais dous cartões, mais três, mais cinco. Não havia duvidar; era dele.

A descoberta entristeceu-o. Não podia ficar com o dinheiro, sem praticar um ato ilícito, e, naquele caso, doloroso ao seu coração porque era em dano de um amigo. Todo o castelo levantado esboroou-se como se fosse de cartas. Bebeu a última gota de café, sem reparar que estava frio. Saiu, e só então reparou que era quase noite. Caminhou para casa. Parece que a necessidade ainda lhe deu uns dous empurrões, mas ele resistiu.

"Paciência, disse ele consigo; verei amanhã o que posso fazer."

Chegando a casa, já ali achou o Gustavo, um pouco preocupado e a própria D. Amélia o parecia também. Entrou rindo, e perguntou ao amigo se lhe faltava alguma cousa.

--Nada.

--Nada?

--Por quê?

--Mete a mão no bolso; não te falta nada?

--Falta-me a carteira, disse o Gustavo sem meter a mão no bolso. Sabes se alguém a achou? --Achei-a eu, disse Honório entregando-lha.

Gustavo pegou dela precipitadamente, e olhou desconfiado para o amigo. Esse olhar foi para Honório como um golpe de estilete; depois de tanta luta com a necessidade, era um triste prêmio. Sorriu amargamente; e, como o outro lhe perguntasse onde a achara, deu-lhe as explicações precisas.

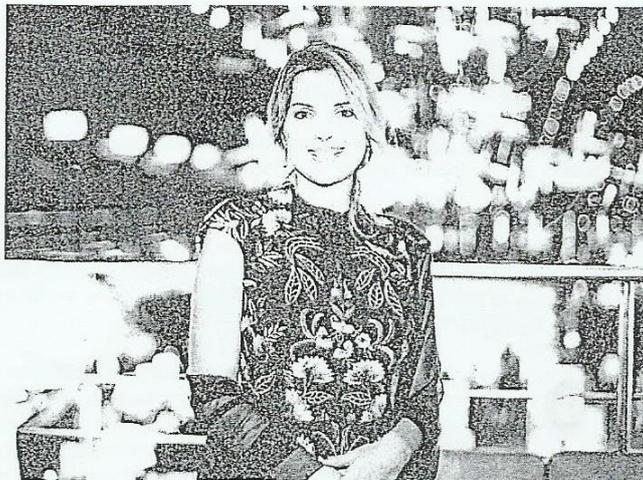
--Mas conheceste-a?

--Não; achei os teus bilhetes de visita.

Honório deu duas voltas, e foi mudar de toilette para o jantar. Então Gustavo sacou novamente a carteira, abriu-a, foi a um dos bolsos, tirou um dos bilhetinhos, que o outro não quis abrir nem ler, e estendeu-o a D. Amélia, que, ansiosa e trêmula, rasgou-o em trinta mil pedaços: era um bilhetinho de amor.

### Marcela Temer: bela, recatada e “do lar”

A quase primeira-dama, 43 anos mais jovem que o marido, aparece pouco, gosta de vestidos na altura dos joelhos e sonha em ter mais um filho com o vice. Por: Juliana Linhares 18/04/2016 às 19:14 - Atualizado em 18/04/2016 às 19:14



Marcela, mulher do vice, Michel Temer; jantares românticos e apelidos carinhosos

Marcela Temer é uma mulher de sorte. Michel Temer, seu marido há treze anos, continua a lhe dar provas de que a paixão não arrefeceu com o tempo nem com a convulsão política que vive o país - e em cujo epicentro ele mesmo se encontra. Há cerca de oito meses, por exemplo, o vice-presidente, de 75 anos, levou Marcela, de 32, para jantar na sala especial do sofisticado, caro e badalado restaurante Antiquários, em São Paulo. Blindada nas paredes, no teto e no chão para ser à prova de som e garantir os segredos dos muitos políticos que costumam reunir-se no local, a sala tem capacidade para acomodar trinta pessoas, mas foi esvaziada para receber apenas "Mar" e "Mi", como são chamados em família. Lá, protegido por quatro seguranças (um na cozinha, um no toalete, um na entrada da sala e outro no salão principal do restaurante), o casal desfrutou algumas horas de jantar romântico sob um céu estrelado, graças ao teto retrátil do ambiente. Marcela se casou com Temer quando tinha 20 anos. O vice, então com 62, estava no quinto mandato como deputado federal e foi seu primeiro namorado.

Michelzinho, de 7 anos, cabelo tigelinha e uma bela janela no lugar que abrigará seus incisivos centrais, é o único filho do casal (Temer tem outros quatro de relacionamentos anteriores). No fim do ano passado, Marcela pensou que esperava o segundo filho, mas foi um alarme falso. "No final, eles acharam que não teria sido mesmo um bom momento para ela engravidar, dada a confusão no país", conta tia Nina, irmã da mãe de Marcela. Ela se refez do sobressalto, mas não se resignou - ainda quer ter uma menininha. No Carnaval, Marcela planejou uns dias de sol e praia só com o marido e o filho e foi para a Riviera de São Lourenço, no Litoral Norte de São Paulo. Temer iria depois, mas, nos dias seguintes, o plano foi a pique: o vice ligou, dizendo que estava receoso de expor a família, devido aos ânimos acirrados no país. Pegou Marcela, Michelzinho, e todo mundo voltou para casa.

Bacharel em direito sem nunca ter exercido a profissão, Marcela comporta em seu *curriculum vitae* um curto período de trabalho como recepcionista e dois concursos de miss no interior de São Paulo (representando Campinas e Paulínia, esta sua cidade natal). Em ambos, ficou em segundo lugar. Marcela é uma vice-primeira-dama do lar. Seus dias consistem em levar e trazer Michelzinho da escola, cuidar da casa, em São Paulo, e um pouco dela mesma também (nas últimas três semanas, foi duas vezes à dermatologista tratar da pele).

Por algum tempo, frequentou o salão de beleza do cabeleireiro Marco Antônio de Biaggi, famoso pela clientela estrelada. Pedia luzes bem fininhas e era "educadíssima", lembra o cabeleireiro. "Assim como faz a Athina Onassis quando vem ao meu salão, ela deixava os seguranças do lado de fora", informa Biaggi. Na opinião do cabeleireiro, Marcela "tem tudo para se tornar a nossa Grace Kelly". Para isso, falta só "deixar o cabelo preso". Em todos esses anos de atuação política do marido, ela apareceu em público poucas vezes. "Marcela sempre chamou atenção pela beleza, mas sempre foi recatada", diz sua irmã mais nova, Fernanda Tedeschi. "Ela gosta de vestidos até os joelhos e cores claras", conta a estilista Martha Medeiros.

Marcela é o braço digital do vice. Está constantemente de olho nas redes sociais e mantém o marido informado sobre a temperatura ambiente. Um fica longe do outro a maior parte da semana, uma vez que Temer mora de segunda a quinta-feira no Palácio do Jaburu, em Brasília, e Marcela permanece em São Paulo, quase sempre na companhia da mãe. Sacudida, loiríssima e de olhos azuis, Norma Tedeschi acompanhou a filha adolescente em seu primeiro encontro com Temer. Amigos do vice contam que, ao fim de um dia extenuante de trabalho, é comum vê-lo tomar um vinho, fumar um charuto e "mergulhar num outro mundo" - o que ocorre, por exemplo, quando telefona para Marcela ou assiste a vídeos de Michelzinho, que ela manda pelo celular. Três anos atrás, Temer lançou o livro de poemas intitulado *Anônima Intimidade*. Um deles, na página 135, diz: "De vermelho / Flamejante / Labaredas de fogo / Olhos brilhantes / Que sorriem / Com lábios rubros / Incêndios / Tomam conta de mim / Minha mente / Minha alma / Tudo meu / Em brasas / Meu corpo / Incendiado / Consumido / Dissolvido / Finalmente / Restam cinzas / Que espalho na cama / Para dormir".

Michel Temer é um homem de sorte.

**ANEXO C<sup>30</sup>*****PÁGINAS DO LIVRO DIDÁTICO UTILIZADAS PELA PROFESSORA 1 PARA A  
LEITURA DO CONTO “A CAUSA SECRETA”, DE MACHADO DE ASSIS***

---

<sup>30</sup> Fonte: CEREJA, W. R. MAGALHÃES, T. C. Português: linguagens 2. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 222 a 226

## A LINGUAGEM DA PROSA REALISTA

A seguir, você lerá um conto de Machado de Assis, o principal escritor realista brasileiro, por meio do qual será feito o estudo da linguagem da prosa realista.

### LEITURA

#### A causa secreta

[...]

Garcia tinha-se formado em medicina, no ano anterior, 1861. No ano de 1860, estando ainda na Escola, encontrou-se com Fortunato, pela primeira vez, à porta da Santa Casa; entrava, quando o outro saía. Fez-lhe impressão a figura; mas, ainda assim, tê-la-ia esquecido, se não fosse o segundo encontro, poucos dias depois. Morava na rua de D. Manuel. Uma de suas raras distrações era ir ao teatro de S. Januário, que ficava perto, entre essa rua e a praia; ia uma ou duas vezes por mês, e nunca achava acima de quarenta pessoas. Só os mais intrépidos ousavam estender os passos até aquele recanto da cidade. Uma noite, estando nas cadeiras, apareceu ali Fortunato, e sentou-se ao pé dele.

A peça era um dramalhão, cosido a facadas, ouriçado de imprecções e remorsos; mas Fortunato ouviu-a com singular interesse. Nos lances dolorosos, a atenção dele redobrava, os olhos iam avidamente de um personagem a outro, a tal ponto que o estudante suspeitou haver na peça reminiscências pessoais do vizinho. No fim do drama veio uma farsa; mas Fortunato não esperou por ela e saiu; Garcia saiu atrás dele. Fortunato foi pelo beco do Cotovelo, rua de S. José, até o largo da Carioca. Ia devagar, cabisbaixo, parando às vezes, para dar uma bengalada em algum cão que dormia; o cão ficava ganindo e ele ia andando. No largo da Carioca entrou num tîlburi, e seguiu para os lados da praça da Constituição. Garcia voltou para casa sem saber mais nada.

[...]

Tempos depois, estando já formado, e morando na rua de Matacavalos, perto da do Conde, encontrou Fortunato em uma gôndola, encontrou-o ainda outras vezes, e a frequência trouxe a familiaridade. Um dia Fortunato convidou-o a ir visitá-lo ali perto, em Catumbi.

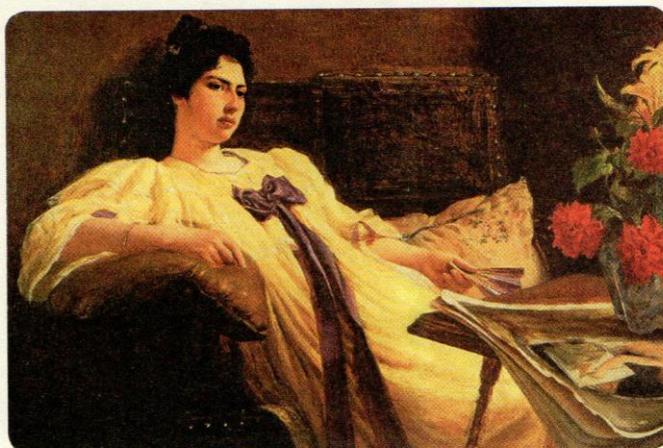
— Sabe que estou casado?

— Não sabia.

— Casei-me há quatro meses, podia dizer quatro dias. Vá jantar conosco domingo.

— Domingo?

— Não esteja forjando desculpas; não admito desculpas. Vá domingo.



• Retrato de mulher (1892), de Rodolfo Amoedo, pintor brasileiro contemporâneo de Machado de Assis.

Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro

Garcia foi lá no domingo. Fortunato deu-lhe um bom jantar, bons charutos e boa palestra, em companhia da senhora, que era interessante. A figura dele não mudara; os olhos eram as mesmas chapas de estanho, duras e frias; as outras feições não eram mais atraentes que dan-tes. Os obséquios, porém, se não resgatavam a natureza, davam alguma compensação, e não era pouco. Maria Luísa é que possuía ambos os feitiços, pessoa e modos. Era esbelta, airosa, olhos meigos e submissos; tinha vinte e cinco anos e parecia não passar de dezenove. Garcia, à segunda vez que lá foi, percebeu que entre eles havia alguma dissonância de caracteres, pouca ou nenhuma afinidade moral, e da parte da mulher para com o marido uns modos que transcendiam o respeito e confinavam na resignação e no temor. [...]

A comunhão dos interesses apertou os laços da intimidade. Garcia tornou-se familiar na casa; ali jantava quase todos os dias, ali observava a pessoa e a vida de Maria Luísa, cuja solidão moral era evidente. E a solidão como que lhe duplicava o encanto. Garcia começou a sentir que alguma coisa o agitava, quando ela aparecia, quando falava, quando trabalhava, calada, ao canto da janela, ou tocava ao piano umas músicas tristes. Manso e manso, entrou-lhe o amor no coração. Quando deu por ele, quis expeli-lo, para que entre ele e Fortunato não houvesse outro laço que o da amizade; mas não pôde. Pôde apenas trancá-lo; Maria Luísa compreendeu ambas as coisas, a afeição e o silêncio, mas não se deu por achada.

No começo de outubro deu-se um incidente que desvendou ainda mais aos olhos do médico a situação da moça. Fortunato metera-se a estudar anatomia e fisiologia, e ocupava-se nas horas vagas em rasgar e envenenar gatos e cães. Como os guinchos dos animais atordoavam os doentes, mudou o laboratório para casa, e a mulher, compleição nervosa, teve de os sofrer. Um dia, porém, não podendo mais, foi ter com o médico e pediu-lhe que, como coisa sua, alcançasse do marido a cessação de tais experiências.

— Mas a senhora mesma...

Maria Luísa acudiu, sorrindo:

— Ele naturalmente achará que sou criança. O que eu queria é que o senhor, como médico, lhe dissesse que isso me faz mal; e creia que faz...

Garcia alcançou prontamente que o outro acabasse com tais estudos. Se os foi fazer em outra parte, ninguém o soube, mas pode ser que sim. Maria Luísa agradeceu ao médico, tanto por ela como pelos animais, que não podia ver padecer. Tossia de quando em quando; Garcia perguntou-lhe se tinha alguma coisa, ela respondeu que nada.

— Deixe ver o pulso.

### Casamento e traição

No Romantismo, as histórias geralmente terminam em final feliz e em casamento. No Realismo, elas quase sempre começam com o casamento, que, envolto por interesses e contradições, facilmente é seguido de adultério.

O tema do adultério foi tratado por escritores de diferentes épocas posteriores e também já foi abordado na música, no cinema e no teatro. No teatro brasileiro, ele se destaca nos dramas familiares de Nelson Rodrigues. No cinema, um clássico sobre o tema é *A insustentável leveza do ser* (1988), de Philip Kaufman, baseado na obra do escritor checo Milan Kundera. E, mais recentemente, o adultério está em filmes como *Amor, sexo e traição* (2004), de Jorge Fernando; *Lady Chatterley* (2006), de Pascale Ferran; *O preço da traição* (2009), de Atom Egoyan.



⋮ Cena do filme *O preço da traição*.

Sony Pictures/Everett Collection

— Não tenho nada.

Não deu o pulso, e retirou-se. Garcia ficou apreensivo. Cuidava, ao contrário, que ela podia ter alguma coisa, que era preciso observá-la e avisar o marido em tempo.

Dois dias depois — exatamente o dia em que os vemos agora —, Garcia foi lá jantar. Na sala disseram-lhe que Fortunato estava no gabinete, e ele caminhou para ali; ia chegando à porta, no momento em que Maria Luísa saía aflita.

— Que é? perguntou-lhe.

— O rato! O rato! exclamou a moça sufocada e afastando-se.

Garcia lembrou-se que, na véspera, ouvira ao Fortunato queixar-se de um rato, que lhe levava um papel importante; mas estava longe de esperar o que viu. Viu Fortunato sentado à mesa, que havia no centro do gabinete, e sobre a qual pusera um prato com espírito de vinho. O líquido flamejava. Entre o polegar e o índice da mão esquerda segurava um barbante, de cuja ponta pendia o rato atado pela cauda. Na direita tinha uma tesoura. No momento em que o Garcia entrou, Fortunato cortava ao rato uma das pernas; em seguida desceu o infeliz até à chama, rápido, para não matá-lo, e dispôs-se a fazer o mesmo à terceira, pois já lhe havia cortado a primeira. Garcia estacou horrorizado.

— Mate-o logo! disse-lhe.

— Já vai.

E com um sorriso único, reflexo de alma satisfeita, alguma coisa que traduzia a delícia íntima das sensações supremas, Fortunato cortou a terceira pata do rato, e fez pela terceira vez o mesmo movimento até a chama. O miserável estorcia-se, guinchando, ensanguentado, chamuscado, e não acabava de morrer. Garcia desviou os olhos, depois voltou-os novamente, e estendeu a mão para impedir que o suplício continuasse, mas não chegou a fazê-lo, porque o diabo do homem impunha medo, com toda aquela serenidade radiosa da fisionomia. Faltava cortar a última pata; Fortunato cortou-a muito devagar, acompanhando a tesoura com os olhos; a pata caiu, e ele ficou olhando para o rato meio cadáver. Ao descê-lo pela quarta vez, até a chama, deu ainda mais rapidez ao gesto, para salvar, se pudesse, alguns farrapos de vida.

Garcia, defronte, conseguia dominar a repugnância do espetáculo para fixar a cara do homem. Nem raiva, nem ódio; tão somente um vasto prazer, quieto e profundo, como daria a outro a audição de uma bela sonata ou a vista de uma estátua divina, alguma coisa parecida com a pura sensação estética. Pareceu-lhe, e era verdade, que Fortunato havia-o inteiramente esquecido. Isto posto, não estaria fingindo, e devia ser aquilo mesmo. A chama ia morrendo, o rato podia ser que tivesse ainda um resíduo de vida, sombra de sombra; Fortunato aproveitou-o para cortar-lhe o focinho e pela última vez chegar a carne ao fogo. Afinal deixou cair o cadáver no prato, e arredou de si toda essa mistura de chamusco e sangue.

Ao levantar-se deu com o médico e teve um sobressalto. Então, mostrou-se enraivecido contra o animal, que lhe comera o papel; mas a cólera evidentemente era fingida.

— Castiga sem raiva, pensou o médico, pela necessidade de achar uma sensação de prazer, que só a dor alheia lhe pode dar: é o segredo deste homem.

Fortunato encareceu a importância do papel, a perda que lhe trazia, perda de tempo, é certo, mas o tempo agora era-lhe preciosíssimo. Garcia ouvia só, sem dizer nada, nem lhe dar crédito. Relembrava os atos dele, graves e leves, achava a mesma explicação para todos. Era a mesma troca das teclas da sensibilidade, um diletantismo *sui generis*, uma redução de Calígula.

Quando Maria Luísa voltou ao gabinete, daí a pouco, o marido foi ter com ela, rindo, pegou-lhe nas mãos e falou-lhe mansamente:

— Fracalhona!

— E voltando-se para o médico:

— Há de crer que quase desmaiou?

Maria Luísa defendeu-se a medo, disse que era nervosa e mulher; depois foi sentar-se à janela com as suas lãs e agulhas, e os dedos ainda trêmulos, tal qual a vimos no começo desta história. Não de lembrar-se que, depois de terem falado de outras coisas, ficaram calados os três, o marido sentado e olhando para o teto, o médico estalando as unhas. Pouco depois foram jantar; mas o jantar não foi alegre. Maria Luísa cismava e tossia; o médico indagava de si mesmo se ela não estaria exposta a algum excesso na companhia de tal homem. Era apenas possível; mas o amor trocou-lhe a possibilidade em certeza; tremeu por ela e cuidou de os vigiar.

Ela tossia, tossia, e não se passou muito tempo que a moléstia não tirasse a máscara. Era a tísica, velha dama insaciável, que chupa a vida toda, até deixar um bagaço de ossos. Fortunato recebeu a notícia como um golpe; amava deveras a mulher, a seu modo, estava acostumado com ela, custava-lhe perdê-la. Não poupou esforços, médicos, remédios, ares, todos os recursos e todos os paliativos. Mas foi tudo vão. A doença era mortal.

Nos últimos dias, em presença dos tormentos supremos da moça, a índole do marido subjugou qualquer outra afeição. Não a deixou mais; fitou o olho baço e frio naquela decomposição lenta e dolorosa da vida, bebeu uma a uma as aflições da bela criatura, agora magra e transparente, devorada de febre e minada de morte. Egoísmo aspérrimo, faminto de sensações, não lhe perdoou um só minuto de agonia, nem lho pagou com uma só lágrima, pública ou íntima. Só quando ela expirou, é que ele ficou aturdido. Voltando a si, viu que estava outra vez só.

De noite, indo repousar uma parenta de Maria Luísa, que a ajudara a morrer, ficaram na sala Fortunato e Garcia, velando o cadáver, ambos pensativos; mas o próprio marido estava fatigado, o médico disse-lhe que repoussasse um pouco.

— Vá descansar, passe pelo sono uma hora ou duas: eu irei depois.



• *Arrufos* (1887), do pintor realista brasileiro Belmiro Barbosa de Almeida.

Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro

### O herói problemático e a modernidade

É a partir do Realismo, principalmente, que começa a ter destaque a figura do *herói problemático*, o tipo de herói predominante na literatura, no cinema e no teatro da modernidade. Diferentemente do herói romanesco – aquele cuja ousadia, integridade e coerência estão acima da média entre as pessoas comuns –, o herói problemático normalmente é o ser humano na sua pequenez, cheio de fraquezas, manias e incertezas diante de um mundo no qual se sente deslocado. Filmes como *Medos privados em lugares públicos* (2006), de Alain Resnais, *O cheiro do ralo* (2007), de Heitor Dhalia, *Meu nome não é Johnny* (2008), de Mauro Lima, *Tropa de elite* (2007), de José Padilha, e *O artista* (2011), de Michel Hazanavicius, têm heróis problemáticos como figuras centrais.



• Cena do filme *O artista* (2011).

Direção: Michel Hazanavicius/Weinstein/Everett/Latinstock

Fortunato saiu, foi deitar-se no sofá da saleta contígua, e adormeceu logo. Vinte minutos depois acordou, quis dormir outra vez, cochilou alguns minutos, até que se levantou e voltou à sala. Caminhava nas pontas dos pés para não acordar a parenta, que dormia perto. Chegando à porta, estacou assombrado.

Garcia tinha-se chegado ao cadáver, levantara o lenço e contemplara por alguns instantes as feições defuntas. Depois, como se a morte espiritualizasse tudo, inclinou-se e beijou-o na testa. Foi nesse momento que Fortunato chegou à porta. Estacou assombrado; não podia ser o beijo da amizade, podia ser o epílogo de um livro adúltero. Não tinha ciúmes, note-se; a natureza compô-lo de maneira que lhe não deu ciúmes nem inveja, mas dera-lhe vaidade, que não é menos cativa ao ressentimento. Olhou assombrado, mordendo os beiços.

Entretanto, Garcia inclinou-se ainda para beijar outra vez o cadáver; mas então não pôde mais. O beijo rebentou em soluços, e os olhos não puderam conter as lágrimas, que vieram em borbotões, lágrimas de amor calado, e irremediável desespero. Fortunato, à porta, onde ficara, saboreou tranquilo essa explosão de dor moral que foi longa, muito longa, deliciosamente longa.

(50 contos de Machado de Assis. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 368-76.)

**airosa:** gentil, digna.

**aspérrimo:** superlativo de áspero.

**Calígula:** imperador romano conhecido por ser extravagante e cruel.

**compleição:** constituição física.

**diletantismo:** amadorismo, gosto.

**espírito de vinho:** álcool.

**imprecação:** ofensa, xingamento.

**intrépido:** corajoso.

**sui generis:** original.

**tílburi:** charrete.

**tísica:** tuberculose.

1. A descrição é um recurso utilizado tanto na prosa romântica quanto na prosa realista, mas com finalidades diferentes. Compare a seguir duas descrições de personagens femininas: a primeira é de Aurélia, da obra *Senhora*, de José de Alencar, e a segunda, de Maria Luísa, personagem do conto "A causa secreta".

I. "Era uma expressão fria, pausada, inflexível, que jaspeava sua beleza, dando-lhe quase a gelidez da estátua. Mas no lampejo de seus grandes olhos pardos brilhavam as irradiações da inteligência."

II. "Era esbelta, airosa, olhos meigos e submissos; tinha vinte e cinco anos e parecia não passar de dezenove. [...] e da parte da mulher para com o marido uns modos que transcendiam o respeito e confinavam na resignação e no temor."

- a) Qual dos dois textos apresenta vocabulário e construções mais sofisticados, em estilo elevado e poético?

- b) Ambos os fragmentos, sendo descritivos, servem para caracterizar as personagens. Entre eles, contudo, há uma diferença essencial quanto à finalidade. Observe algumas imagens e adjetivos empregados na caracterização exterior e a caracterização do mundo interior de uma e outra personagem:

I. expressão inflexível, gelidez da estátua, lampejo dos olhos / irradiações da inteligência

II. esbelta, airosa / olhos meigos e submissos, modos que confinavam na resignação e no temor

Em qual fragmento a descrição tem a finalidade de:

- elevar e idealizar a personagem?
- retratar a personagem como ela realmente é?

2. Preocupada em retratar a realidade de modo objetivo, quase documental, a prosa realista geralmente é marcada pelo registro do tempo e do espaço. Observe as datas citadas pelo narrador.

**ANEXO D<sup>31</sup>**

***PÁGINAS DO LIVRO DIDÁTICO ONDE ESTÃO AS QUESTÕES SELECIONADAS  
PELA PROFESSORA 1 PARA O TRABALHO COM O CONTO “A CAUSA  
SECRETA”, DE MACHADO DE ASSIS***

---

<sup>31</sup> Fonte: CEREJA, W. R. MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens 2*. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 227 e 228.

- a) Quando ocorre o sacrifício do animal realizado por Fortunato?
- b) Que outras indicações temporais aparecem no texto?
- c) A menção a ruas e trajetos constitui um recurso para dar veracidade aos fatos. Em qual cidade se passa a história? Em qual bairro Fortunato residia?

**3.** Nos textos em prosa do Realismo, em geral a narrativa flui lentamente. No conto em estudo, para dar ideia do caráter de Fortunato, o narrador enumera as ocasiões em que essa personagem e Garcia haviam se encontrado e descreve em detalhes seu comportamento. Considere estes comportamentos de Fortunato:

- Assiste à peça com interesse e deixa o teatro quando começa a farsa.
- Dedica-se aos estudos de anatomia e fisiologia.
- Tortura o animal.
- Dedica-se integralmente a Maria Luísa quando esta adoce.

- a) De acordo com Garcia, qual era a motivação oculta de Fortunato para essas ações?
- b) A que comparação Garcia recorre para se referir ao estado em que imaginava Fortunato nesses momentos?

**4.** A prosa realista tem como propósito captar o ser humano em sua totalidade, isto é, tanto exterior quanto interiormente. O retrato interior das personagens, isto é, a focalização de seus conflitos, pensamentos, anseios, reflexões, desejos, etc., é chamado de *introspecção psicológica*. Relacione os trechos abaixo à indicação de ação, pensamento ou emoção das personagens.

- a) "Fortunato deu-lhe um bom jantar, bons charutos e boa palestra"
- b) "Garcia tornou-se familiar na casa"
- c) "Garcia, defronte, conseguia dominar a repugnância do espetáculo"
- d) "o diabo do homem impunha medo"
- e) "Castiga sem raiva [...] pela necessidade de achar uma sensação de prazer"
- f) "O beijo rebentou em soluços, e os olhos não puderam conter as lágrimas, que vieram em borbotões"

## O Realismo e os realismos de todos os tempos

Os críticos Antonio Candido e José Aderaldo Castello explicam por que o uso da palavra Realismo para designar o movimento literário da segunda metade do século XIX é inadequado:

A designação de Realismo, dada a esse movimento, é inadequada, pois o realismo ocorre em todos os tempos como um dos polos da criação literária, sendo a tendência para reproduzir nas obras os traços observados no mundo real — seja nas coisas, seja nas pessoas e nos sentimentos. Outro polo é a fantasia, isto é, a tendência para inventar um mundo novo, diferente e muitas vezes oposto às leis do mundo. Os autores e as modas literárias oscilam incessantemente entre ambos, e é da sua combinação mais ou menos variada que se faz a literatura.

(*Presença da literatura brasileira*. 7. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Difel, 1978. v. 2, p. 94.)

**5.** Na prosa realista, é comum a ocorrência do procedimento metalinguístico por meio do qual o narrador deixa claro que está contando uma história. No conto lido, em que situações o narrador se dirige diretamente ao leitor?

**6.** No conto em estudo, o narrador, embora seja onisciente, assume em grande parte do relato a perspectiva de Garcia, uma das personagens.

- a) Por que o narrador assume a perspectiva dessa personagem?
- b) Em que momento essa perspectiva se modifica?
- c) Quando a perspectiva do narrador deixa de ser a de Garcia, que traço de Fortunato volta a se manifestar? Justifique sua resposta com palavras e expressões do texto.

**7.**



• Cena do filme *Madame Bovary*, adaptado da obra de Gustave Flaubert.

A prosa realista do século XIX denunciou em muitas obras a situação de submissão em que viviam as mulheres e as consequências negativas que dela advinham, como morte, humilhação, solidão. Veja nos textos abaixo, de escritores dessa escola literária, as referências feitas a mulheres:

Permitam-me, senhores: eu sabia que uma mulher, e ainda mais de dezesseis anos, não pode fazer outra coisa a não ser submeter-se completamente a um homem. Não há originalidade nas mulheres, ou seja, isso é um axioma, e mesmo agora, e ainda hoje, ainda hoje isso é para mim um axioma! O que é então que jaz lá na sala: a verdade é a verdade [...] Uma mulher que ama, ora, uma mulher que ama endeusa até mesmo os vícios, até mesmo os crimes do ser amado. [...]

(F. M. Dostoiévski. *Uma criatura dócil*. São Paulo: Cosac Naify, 2009. p. 35-6.)

Seu rosto é branco, repousado, calmo. Sua voz é suave e recolhida, suas maneiras são simples. Têm todas as nobrezas da dor, a santidade de uma pessoa que não maculou a alma ao contato do mundo, mas também a rigidez da solteirona e os hábitos mesquinhos que dá a existência estreita da província. Apesar de suas oitocentas mil libras de renda, vive como vivera a pobre Eugénie Grandet, só acende o fogo em seu quarto nos dias em que outrora seu pai lhe permitia acender o fogão da sala, e apaga-o conforme o programa em vigor nos seus jovens anos. Está sempre vestida como se vestia sua mãe. A casa de Saumur, casa sem sol, sem calor, sempre sombria, melancólica, é a imagem de sua vida. [...]

(Honoré de Balzac. *Eugénie Grandet*. São Paulo: Difel, 1961. p. 196.)

- O que há em comum entre o que é dito sobre as mulheres nos dois textos e o que ocorre com a personagem feminina do conto de Machado de Assis?
- No conto "A causa secreta", Fortunato teve, na sua opinião, responsabilidade pelo adoecimento e pela morte da mulher?

c) Que pensamento de Garcia levanta a suspeita de que Maria Luísa fosse objeto das experiências do marido?

- No decorrer do conto, o narrador lança mão tanto do discurso direto quanto do discurso indireto. Veja:

"[...] e pediu-lhe que, como coisa sua, alcançasse do marido a cessação de tais experiências.

— Mas a senhora mesma...

Maria Luísa acudiu, sorrindo:

— Ele naturalmente achará que sou criança. [...]"

"Garcia perguntou-lhe se tinha alguma coisa, ela respondeu que nada.

— Deixe ver o pulso.

— Não tenho nada."

Como esse recurso contribui:

- para a fluidez da narrativa?
- para a ambiguidade das situações e do enredo?

- A seguir, são relacionadas as características relativas ao amor e ao herói românticos. Elabore um quadro com as características realistas opostas a elas, exemplificando-as com situações encontradas em "A causa secreta".

- A mulher amada é sinônimo de beleza e perfeição.
- O casamento, no Romantismo, normalmente é resultado de um amor profundo e o fim de uma longa trajetória de obstáculos.
- O amor está acima de todos os interesses; é a mola-mestra que impulsiona e purifica as ações humanas.
- O herói romântico geralmente tem caráter forte e nobre e comportamento íntegro e linear, que raramente se altera ao longo da história.
- O herói romântico é um ser especial, dotado de forças ou poderes incomuns.

- O Romantismo supervaloriza o indivíduo e suas particularidades. Já o Realismo, mesmo trabalhando em profundidade a personagem, tende a buscar nela aquilo que é universal, isto é, comum a cada um de nós e que define a nossa condição humana. É possível dizer que a situação vivida pelas personagens Garcia, Fortunato e Maria Luísa - e toda a carga de emoções e valores que a acompanha - é universal ou particular? Justifique.

**ANEXO E**  
**FICHA COM O CONTO DE MACHADO DE ASSIS “CANTIGA DE ESPONSAIS”,**  
**UTILIZADA EM MOMENTO DE AVALIAÇÃO PELA P1**

Imagine a leitora que está em 1813, na igreja do Carmo, ouvindo uma daquelas boas festas antigas, que eram todo o recreio público e toda a arte musical. Sabem que é uma missa cantada; podem imaginar o que seria uma missa cantada daqueles anos remotos. Não lhe chamo a atenção para os padres e os sacristães, nem para o sermão, nem para os olhos das moças cariocas, que já eram bonitos nesse tempo, nem para as mantilhas das senhoras graves, os calções, as cabeleiras, as sanefas, as luzes, os incensos, nada. Não falo sequer da orquestra, que é excelente; limito-me a mostrar-lhes uma cabeça branca, a cabeça desse velho que rege a orquestra com alma e devoção.

Chama-se Romão Pires; terá sessenta anos, não menos, nasceu no Valongo, ou por esses lados. É bom músico e bom homem; todos os músicos gostam dele. Mestre Romão é o nome familiar; e dizer familiar e público era a mesma coisa em tal matéria e naquele tempo. "Quem rege a missa é mestre Romão" — equivalia a esta outra forma de anúncio, anos depois: "Entra em cena o ator João Caetano"; — ou então: "O ator Martinho cantará uma de suas melhores árias". Era o tempero certo, o chamariz delicado e popular. Mestre Romão rege a festa! Quem não conhecia mestre Romão, com o seu ar circunspeto, olhos no chão, riso triste, e passo demorado? Tudo isso desaparecia à frente da orquestra; então a vida derramava-se por todo o corpo e todos os gestos do mestre; o olhar acendia-se, o riso iluminava-se: era outro. Não que a missa fosse dele; esta, por exemplo, que ele rege agora no Carmo é de José Maurício; mas ele rege-a com o mesmo amor que empregaria, se a missa fosse sua.

Acabou a festa; é como se acabasse um clarão intenso, e deixasse o rosto apenas alumado da luz ordinária. Ei-lo que desce do coro, apoiado na bengala; vai à sacristia beijar a mão aos padres e aceita um lugar à mesa do jantar. Tudo isso indiferente e calado. Jantou, saiu, caminhou para a Rua da Mãe dos Homens; onde reside, com um preto velho, pai José, que é a sua verdadeira mãe, e que neste momento conversa com uma vizinha

— Mestre Romão lá vem, pai José — disse a vizinha.

- Eh! eh! adeus, sinhá, até logo.

Pai José deu um salto, entrou em casa, e esperou o senhor, que daí a pouco entrava com o mesmo ar do costume. A casa não era rica naturalmente; nem alegre. Não tinha o menor vestígio de mulher, velha ou moça, nem passarinhos que cantassem, nem flores, nem cores vivas ou jucundas. Casa sombria e nua. O mais alegre era um cravo, onde o mestre Romão tocava algumas vezes, estudando. Sobre uma cadeira, ao pé, alguns papéis de música; nenhuma dele...

Ah! se mestre Romão pudesse seria um grande compositor. Parece que há duas sortes de vocação, as que têm língua e as que a não têm. As primeiras realizam-se; as últimas representam uma luta constante e estéril entre o impulso interior e a ausência de um modo de comunicação com os homens. Romão era destas. Tinha a vocação íntima da música; trazia dentro de si muitas óperas e missas, um mundo de harmonias novas e originais, que não alcançava exprimir e pôr no papel. Esta era a causa única de tristeza de mestre Romão. Naturalmente o vulgo não atinava com ela; uns diziam isto, outros aquilo: doença, falta de dinheiro, algum desgosto antigo; mas a verdade é esta: - a causa da melancolia de mestre Romão era não poder compor, não possuir o meio de traduzir o que sentia. Não é que não rabiscasse muito papel e não interrogasse o cravo. Durante horas; mas tudo lhe saía informe, sem idéia nem harmonia. Nos últimos tempos tinha até vergonha da vizinhança, e não tentava mais nada.

E, entretanto, se pudesse, acabaria ao menos uma certa peça, um canto esponsalício, começado três dias depois de casado, em 1779. A mulher, que tinha então vinte e um anos, e morreu com vinte e três, não era muito bonita, nem pouco, mas extremamente simpática, e amava-o tanto como ele a ela. Três dias depois de casado, mestre Romão sentiu em si alguma coisa parecida com inspiração. Ideou então o canto esponsalício, e quis compô-lo; mas a inspiração não pôde sair. Como um pássaro que acaba de ser preso, e forceja por transpor as paredes da gaiola, abaixo, acima, impaciente, aterrado, assim batia a inspiração do nosso músico, encerrada nele sem poder sair, sem achar uma porta, nada. Algumas notas chegaram a ligar-se; ele escreveu-as; obra de uma folha de papel, não mais. Teimou no dia seguinte, dez dias depois, vinte vezes durante o tempo de casado. Quando a mulher morreu, ele releu essas primeiras notas conjugais, e ficou ainda mais triste, por não ter podido fixar no papel a sensação de felicidade extinta.

— Pai José — disse ele ao entrar —, sinto-me hoje adoentado.

— Sinhô comeu alguma coisa que fez mal...

— Não; já de manhã não estava bom. Vai à botica...

O boticário mandou alguma coisa, que ele tomou à noite; no dia seguinte mestre Romão não se sentia melhor. E preciso dizer que ele padecia do coração: — moléstia grave e crônica. Pai José ficou aterrado, quando viu que o incômodo não cedera ao remédio, nem ao repouso, e quis chamar o médico.

— Para quê? — disse o mestre. — Isto passa.

O dia não acabou pior; e a noite suportou-a ele bem, não assim o preto, que mal pôde dormir duas horas. A vizinhança, apenas soube do incômodo, não quis outro motivo de palestra; os que entretinham relações com o mestre foram visitá-lo. E diziam-lhe que não era nada, que eram macacoas do tempo; um acrescentava graciosamente que era manha, para fugir aos capotes que o boticário lhe dava no gamão — outro que eram amores. Mestre Romão sorria, mas consigo mesmo dizia que era o final. "Está acabado", pensava ele.

Um dia de manhã, cinco depois da festa, o médico achou-o realmente mal; e foi isso o que ele lhe viu na fisionomia por trás das palavras enganadoras:

— Isto não é nada; é preciso não pensar em músicas...

Em músicas! justamente esta palavra do médico deu ao mestre um pensamento. Logo que ficou só, com o escravo, abriu a gaveta onde guardava desde 1779 o canto esponsalício começado. Releu essas notas arrancadas a custo, e não concluídas. E então teve uma idéia singular: — rematar a obra agora, fosse como fosse; qualquer coisa servia, uma vez que deixasse um pouco de alma na terra.

— Quem sabe? Em 1880, talvez se toque isto, e se conte que um mestre Romão...

O princípio do canto rematava em um certo *lá*; está *lá*, que lhe caía bem no lugar, era a nota derradeiramente escrita. Mestre Romão ordenou que lhe levassem o cravo para a sala do fundo, que dava para o quintal: era-lhe preciso ar. Pela janela viu na janela dos fundos de outra casa dois casadinhos de oito dias, debruçados, com os braços por cima dos ombros, e duas mãos presas. Mestre Romão sorriu com tristeza.

— Aqueles chegam — disse ele —, eu saio. Comporei ao menos este canto que eles poderão tocar...

Sentou-se ao cravo; reproduziu as notas e chegou ao *lá*...

— *Lá, lá, lá...*

Nada, não passava adiante. E contudo, ele sabia música como gente.

*Lá, dó... lá, mi... lá, si, dó, ré... ré... ré...*

Impossível! nenhuma inspiração. Não exigia uma peça profundamente original, mas enfim alguma coisa, que não fosse de outro e se ligasse ao pensamento começado. Voltava ao princípio, repetia as notas, buscava reaver um retalho da sensação extinta, lembrava-se da mulher, dos primeiros tempos. Para completar a ilusão, deitava os olhos pela janela para o lados casadinhos. Estes continuavam ali, com as mãos presas e os braços passados nos ombros um do outro; a diferença é que se miravam agora, em vez de olhar para baixo: Mestre Romão, ofegante da moléstia e de impaciência, tornava ao cravo; mas a vista do casal não lhe supria a inspiração, e as notas seguintes não soavam.

— *Lá... lá... lá...*

Desesperado, deixou o cravo, pegou do papel escrito e rasgou-o. Nesse momento, a moça embebida no olhar do marido, começou a cantarolar à toa, inconscientemente, uma coisa nunca antes cantada nem sabida, na qual coisa um certo *lá* trazia após si uma linda frase musical, justamente a que mestre Romão procurara durante anos sem achar nunca. O mestre ouviu-a com tristeza, abanou a cabeça, e à noite expirou.

## ANEXO F

**CURRÍCULO OFICIAL DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O 2º ANO DO ENSINO  
MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE PERNAMBUCO**

2º ANO DO ENSINO MÉDIO (11º ANO) – 1º BIMESTRE				
CAMPOS OU EIXOS	CONTEÚDOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM - 1º BIMESTRE	Eixo de Análise Linguística	
			Conteúdos	Expectativas de Aprendizagem
ORALIDADE	Produção e escuta de relato e depoimento.	Produzir textos orais considerando os elementos da situação discursiva (interlocutores, objetivo comunicativo, especificidades do gênero, canais de transmissão). Reconhecer os efeitos de sentido em decorrência do uso de diferentes recursos coesivos na produção de textos orais. Analisar a coerência numa produção oral, considerando a situação discursiva.	Recursos coesivos específicos do texto narrativo oral e do texto narrativo escrito.	Promover a articulação entre as partes do texto por meio de diferentes recursos coesivos, para assegurar a continuidade e a unidade semântica do texto oral. Analisar o efeito de sentido de elementos típicos da modalidade falada (pausa, entonação, ritmo, hesitações). Relacionar marcas específicas da oralidade às marcas correspondentes na escrita. Retextualizar texto oral para escrito, considerando a situação discursiva. Reconhecer os conectores como recurso de construção do tempo em sequência de relato.
			Variação linguística de registro e dialetal.	Escolher a variedade linguística e o registro adequados à situação discursiva.
LEITURA	Análise de depoimentos, relato e fábulas.	Identificar as especificidades do gênero de um texto: seu objetivo comunicativo (propósito), seus interlocutores previstos e suas condições de produção. Identificar efeitos de humor ou ironia em diferentes gêneros textuais. Relações do texto com seu contexto espaço-temporal e cultural de produção e circulação. Papéis sociais dos interlocutores e sua repercussão na construção do texto. Reconhecer efeitos de sentido produzidos por recursos lexicais, recursos da linguagem figurada e recursos morfosintáticos. Reconhecer as partes estruturantes de uma narrativa (orientação, complicação, desfecho) e sua função. Identificar o conflito gerador de uma narrativa. Identificar o tempo de uma narrativa (quando ocorrem os fatos, tempo de duração de uma narrativa). Reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso da pontuação, de outras notações e de recursos gráficos e/ou ortográficos (aspas, itálico, negrito, letras maiúsculas, sublinhados, dentre outros). Reconhecer efeitos de sentido decorrente de escolha do vocabulário.	Recursos coesivos específicos do texto narrativo oral e do texto narrativo escrito.	Papéis sociais dos interlocutores e sua repercussão na construção do texto.
			Desinências Verbais. Efeitos de sentidos decorrentes do uso da pontuação. Valores semânticos do advérbio e das locuções adverbiais.	Reconhecer formas verbais de pretérito (perfeito, imperfeito, mais-que-perfeito) e presente e sua função na narrativa. Empregar adequadamente elementos linguísticos de tempo e espaço que materializam o enredo em narrativas (verbos, advérbios, adjuntos adverbiais, orações subordinadas adverbiais).
LETRAMENTO LITERÁRIO	A dominação política da burguesia e a plena vitória do individualismo.	Reconhecer as especificidades do texto literário. Estabelecer relações entre o texto literário e o contexto social e político de sua produção.		
	Romantismo	Reconhecer a importância de obras literárias nacionais para a formação da consciência e da identidade do povo brasileiro.		
	A produção poética das "gerações românticas". Gonçalves Dias - Álvares de Azevedo - Castro Alves.	Utilizar os conhecimentos sobre as estéticas literárias para refinar a compreensão dos textos. Reconhecer diferentes formas de tratar um mesmo tema em textos que se vinculam a diferentes estéticas. Identificar elementos da tradição europeia na construção da nossa literatura. Identificar elementos de representação do Brasil e dos brasileiros em obras da literatura nacional. Analisar a tensão entre o local e o universal na construção de nossa literatura. Reconhecer elementos de continuidade e ruptura na formação da literatura brasileira.		

ESCRITA	Produção de relatos	<p>Produzir textos que circulam nas diferentes esferas da vida social, considerando os interlocutores, o gênero textual, o suporte e os objetivos comunicativos (listas, slogans, legendas, avisos, bilhetes, receitas, anotações em agendas, cartas, notícias, reportagens, relatos biográficos, instruções, textos ficcionais, gêneros digitais, dentre outros).</p> <p>Produzir textos a partir da proposição de um tema. Revisar e reescrever textos considerando critérios discursivos, linguísticos e gramaticais.</p> <p>Utilizar o discurso direto em seqüências narrativas para introduzir a fala de personagens.</p> <p>Produzir textos narrativos de gêneros diversos que apresentem as partes estruturantes do enredo: introdução, complicação, desfecho.</p> <p>Construir de forma adequada os elementos da narrativa – personagem, tipo de narrador, espaço, tempo, enredo – na produção de gêneros textuais tais como contos e textos ficcionais diversos.</p> <p>Construir de forma adequada os elementos da narrativa – personagem, tipo de narrador, espaço, tempo, enredo – na produção de gêneros textuais tais como contos e textos ficcionais diversos.</p>	Sinais de pontuação e efeitos de sentido.	Selecionar sinais de pontuação para produzir efeitos de sentido desejados ao texto (hesitação, intermitência, dúvida).
			Figuras de linguagem e escolha lexical, principalmente advérbios e orações adverbiais.	Realizar escolhas lexicais adequadas aos objetivos comunicativos de um texto, incluindo o emprego de figuras de linguagem.
			Recursos ortográficos e efeitos de sentido.	Utilizar recursos gráficos (negrito, letras maiúsculas), ortográficos (erros propositais) ou morfossintáticos (neologismo) para conferir ao texto efeitos de sentido desejados pelo escritor.
			Varição linguística adequada ao gênero produzido e como parte da construção identitária dos personagens nos textos do discurso narrativo, em especial nos discursos diretos.	Empregar o registro linguístico (tom mais ou menos formal) adequado a determinada situação comunicativa.
			Acentuação gráfica	Elaborar textos considerando acentuação gráfica oficiais.
			Elementos linguísticos de tempo e espaço a serviço da construção do discurso narrativo.	Empregar adequadamente elementos linguísticos de tempo e espaço que materializam o enredo em narrativas (verbos, advérbios, adjuntos adverbiais, orações subordinadas adverbiais).

## 2º ANO DO ENSINO MÉDIO (11º ANO) – 2º BIMESTRE

CAMPOS OU EIXOS	CONTEÚDOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM - 1º BIMESTRE	Eixo de Análise Linguística	
			Conteúdos	Expectativas de Aprendizagem
ORALIDADE	Produção de entrevista.	<p>Produzir textos orais considerando os elementos da situação discursiva (interlocutores, objetivo comunicativo, especificidades do gênero, canais de transmissão).</p> <p>Reconhecer os efeitos de sentido em decorrência do uso de diferentes recursos coesivos na produção de textos orais.</p> <p>Analisar a coerência numa produção oral, considerando a situação discursiva.</p> <p>Analisar a coerência numa produção oral, considerando a situação discursiva.</p>	Marcas linguísticas características do gênero entrevista.	Promover a articulação entre as partes do texto por meio de diferentes recursos coesivos, para assegurar a continuidade e a unidade semântica do texto oral. Retextualizar texto oral para escrito, considerando a situação discursiva
LEITURA	<p>Análise de entrevista, resumo, reportagem e contrato.</p> <p>* Análise do gênero dissertação escolar.</p>	<p>Identificar as especificidades do gênero de um texto: seu objetivo comunicativo (propósito), seus interlocutores previstos e suas condições de produção.</p> <p>Reconhecer as especificidades de suportes textuais (jornais, revistas, blogs, portais) que circulam em esferas sociais diversas.</p> <p>Reconhecer mecanismos de textualização de discursos citados ou relatados em um texto ou seqüência expositiva.</p> <p>Reconhecer em textos de natureza expositiva: exposição do tema, desenvolvimento de tópicos, conclusão.</p> <p>Identificar e analisar especificidades do texto expositivo tais como: recursos linguísticos de impessoalização, construção passivas, estratégias de indeterminação do sujeito, verbo na 3ª pessoa do singular e 1ª pessoa do plural e vocabulário técnico.</p> <p>Identificar elementos que caracterizam o texto como instrucional, também chamado injuntivo (a presença de regras, comandos, conselhos, prescrições, pedidos, justificativa, explicações, enumerações).</p> <p>Identificar efeitos de sentido do uso de mecanismos de coesão textual empregados em uma seqüência instrucional/injuntiva.</p>	Normas da Concordância Nominal e Verbal.	<p>Empregar regras de concordância Verbal e Nominal, dos gêneros da esfera pública na produção de textos escritos.</p> <p>Reconhecer relações de concordância entre o verbo e o sujeito de uma oração, refletindo sobre o funcionamento sintático da língua.</p> <p>Empregar regras de concordância nominal, dos gêneros da esfera pública na produção de textos escritos.</p>

LETRAMENTO LITERÁRIO	<p>A PROSA ROMÂNTICA NO BRASIL - o país do ontem e do hoje, do interior e da cidade. José de Alencar</p> <p>* Conto e romance: estrutura, semelhanças e diferenças decorrentes do momento de produção. O teatro romântico de Martins Pena.</p>	<p>Estabelecer relações entre o texto literário e o contexto social e político de sua produção.</p> <p>Relacionar, na leitura de textos literários, a construção desses textos com as diferentes estéticas literárias.</p> <p>Reconhecer a contribuição dos principais autores da história da literatura nacional.</p>		
	<p>A LITERATURA REALISTA - visão crítica da sociedade, linguagem</p> <p>* Literatura realista: reconhecimento do contexto histórico, características, função social, autores, obras. Literatura realista e outras estéticas literárias.</p>	<p>Estabelecer relações entre o texto literário e o contexto social e político de sua produção.</p> <p>Relacionar, na leitura de textos literários, a construção desses textos com as diferentes estéticas literárias.</p> <p>Reconhecer a contribuição dos principais autores da história da literatura nacional.</p>		
ESCRITA	<p>Produção de Resumo e Reportagem.</p> <p>* Emprego de paráfrases na construção do texto. Produção do gênero dissertação escolar.</p>	<p>Construir parágrafos que apresentem unidades de sentido de acordo com as especificidades do gênero.</p> <p>Articular na construção de textos de diferentes gêneros ideias centrais e secundárias.</p> <p>Elaborar títulos adequados às especificidades do gênero.</p> <p>Selecionar sinais de pontuação para estabelecer a coesão textual.</p> <p>Revisar e reescrever textos considerando critérios discursivos, linguísticos e gramaticais.</p> <p>Produzir texto, na modalidade escrita, por meio de relexicalização em diversos gêneros. Utilizar, de forma adequada, os discursos direto e indireto na produção de textos de diferentes gêneros.</p> <p>Elaborar textos considerando acentuação gráfica oficiais. os seguintes critérios de coerência: unidade temática, relevância informativa, progressão, não contradição.</p>	Normas da Concordância Nominal e Verbal.	<p>Empregar regras de concordância Verbal e Nominal, dos gêneros da esfera pública na produção de textos escritos. Reconhecer relações de concordância entre o verbo e o sujeito de uma oração, refletindo sobre o funcionamento sintático da língua. Empregar regras de concordância nominal, dos gêneros da esfera pública na produção de textos escritos.</p>

## 2º ANO DO ENSINO MÉDIO (11º ANO) – 3º BIMESTRE

CAMPOS OU EIXOS	CONTEÚDOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM - 1º BIMESTRE	Eixo de Análise Linguística	
			Conteúdos	Expectativas de Aprendizagem
OPRALIDADE	Produção de debate regrado e júri simulado.	<p>Produzir textos orais considerando os elementos da situação discursiva (interlocutores, objetivo comunicativo, especificidades do gênero, canais de transmissão). Reconhecer os efeitos de sentido em decorrência do uso de diferentes recursos coesivos na produção de textos orais. Analisar a coerência numa produção oral, considerando a situação discursiva.</p> <p>Produzir textos argumentativos orais.</p> <p>Defender um ponto de vista utilizando diversos tipos de argumentos (evidências da realidade, dados estatísticos, argumento de autoridade, exemplificação, alusão histórica)</p> <p>Utilizar léxico adequado que garanta explicitude e expressividade à argumentação.</p>	Registro linguístico adequado ao gênero debate e júri simulado. Seleção Lexical	<p>Escolher a variedade linguística e o registro adequados à situação discursiva.</p> <p>Utilizar elementos modalizadores, verbos introdutórios de opinião na produção de sequências argumentativas.</p> <p>Utilizar 1ª ou 3ª pessoa dependendo do objetivo almejado na argumentação.</p> <p>Identificar e reconhecer a função de recursos de modalização no texto argumentativo: uso do futuro do pretérito, expressões adverbiais, voz passiva do verbo, presente do subjuntivo etc.</p>
LEITURA	Análise de Cartas Argumentativas	<p>Identificar as especificidades do gênero de um texto: seu objetivo comunicativo (propósito), seus interlocutores previstos e suas condições de produção.</p> <p>Identificar o gênero de um texto, considerando a situação discursiva.</p> <p>Comparar uma mesma informação divulgada em diferentes gêneros e/ou meios de comunicação.</p> <p>Reconhecer efeitos de sentido decorrente de escolha do vocabulário.</p> <p>Distinguir tópicos e subtópicos (ideias centrais de secundárias) de textos/ parágrafos.</p> <p>Identificar o tema de um texto.</p> <p>Inferir o sentido global ou ideia central em determinados gêneros.</p> <p>Reconhecer a defesa de pontos de vista em textos da ordem do argumentar como propagandas e cartazes de publicidade.</p> <p>Reconhecer em diferentes textos argumentativos (artigo de</p>	Relações semânticas. Transitividade Verbal.	<p>Identificar sinônimos, antônimos, relações de hiperonímia, hiponímia e outras relações semânticas.</p> <p>Reconhecer a relação entre verbo/nome e seus complementos.</p>
			<p>Reconhecer as estratégias de polidez presentes num texto argumentativo: uso do futuro do pretérito, presente do subjuntivo, advérbios (talvez, possivelmente).</p> <p>Utilizar elementos modalizadores, verbos</p>	

		opinião, carta do leitor, reclamação, editorial, propaganda, campanhas publicitárias): tese, hipótese, argumentos, conclusão. Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. Identificar contra-argumentos de uma tese. Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. Identificar tipos de argumentos em textos argumentativos. Reconhecer diferentes estratégias de construção dos argumentos em texto: relato de fatos, exemplificação, dados estatísticos, testemunhos, argumentação de autoridade.	Modalizadores	introdutores de opinião na produção de sequências argumentativas. Utilizar 1ª ou 3ª pessoa dependendo do objetivo almejado na argumentação. Identificar e reconhecer a função de recursos de modalização no texto argumentativo: uso do futuro do pretérito, expressões adverbiais, voz passiva do verbo, presente do subjuntivo etc.
LETRAMENTO LITERÁRIO	Prosa Realista e Naturalista – as idiossincrasias da literatura de Machado de Assis e de Aluísio Azevedo.	Estabelecer relações entre o texto literário e o contexto social e político de sua produção. Relacionar, na leitura de textos literários, a construção desses textos com as diferentes estéticas literárias. Reconhecer a contribuição dos principais autores da história da literatura nacional.	Figuras de linguagem típicas do Naturalismo.	Reconhecer efeitos de sentido produzidos por recursos lexicais, recursos da linguagem figurada e recursos morfosintáticos
ESCRITA	Analisar as figuras de linguagem recorrentes nos textos naturalistas e realistas.	Expressar opinião na produção de gêneros textuais que requeiram o uso de estratégias de convencimento do leitor (propagandas, resenhas, cartas de leitor, editorial, artigo de opinião, debate). Defender um ponto de vista utilizando diversos tipos de argumentos (evidências da realidade, dados estatísticos, argumento de autoridade, exemplificação, alusão histórica). Elaborar textos da ordem do argumentar em que sejam apresentados tese e argumentos; posicionamento, ponto de vista e respectivas justificativas. Utilizar marcadores discursivos de organização tópica de cada parágrafo do texto. Utilizar léxico adequado que garanta explicitude e expressividade à argumentação. Estabelecer relações entre partes de um texto pelo uso adequado de elementos de coesão (pontuação, conectores, recursos de referenciação). Produzir textos a partir da proposição de um tema. Construir parágrafos que apresentem unidades de sentido de acordo com as especificidades do gênero. Articular na construção de textos de diferentes gêneros ideias centrais e secundárias. Elaborar textos considerando os seguintes critérios de coerência: unidade temática, relevância informativa, progressão, não contradição.	Regência Nominal e Verbal. Crase.	Empregar regras de regência verbal e nominal, dos gêneros da esfera pública na produção de textos escritos. Utilizar adequadamente o acento grave.

## 2º ANO DO ENSINO MÉDIO (11º ANO) – 4º BIMESTRE

CAMPOS OU EIXOS	CONTEÚDOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM - 1º BIMESTRE	Eixo de Análise Linguística	
			Conteúdos	Expectativas de Aprendizagem
ORALIDADE	Produção e escuta de debate regrado.	Produzir textos orais considerando os elementos da situação discursiva (interlocutores, objetivo comunicativo, especificidades do gênero, canais de transmissão). Reconhecer os efeitos de sentido em decorrência do uso de diferentes recursos coesivos na produção de textos orais. Analisar a coerência numa produção oral, considerando a situação discursiva. Produzir textos argumentativos orais.	Operadores argumentativos característicos dos textos argumentativos orais.	Promover a articulação entre as partes do texto por meio de diferentes recursos coesivos, para assegurar a continuidade e a unidade semântica do texto oral.
		Identificar as especificidades do gênero de um texto: seu objetivo comunicativo (propósito), seus interlocutores previstos e suas condições de produção. Identificar o gênero de um texto, considerando a situação discursiva. Reconhecer efeitos de sentido decorrente de escolha do vocabulário. Identificar o tema de um texto. Inferir o sentido global ou ideia central em determinados gêneros.		Reconhecer os conectores (relações lógico-discursivas) que operam na construção do texto argumentativo. Reconhecer as estratégias de posicionamento do interlocutor a partir do uso de verbos atitudinais tais como penso,

LEITURA	Análise de textos de Editorial, Artigo de Opinião e Dissertação Escolar.	<p>Promover a articulação entre as partes do texto por meio de diferentes recursos coesivos, para assegurar a continuidade e a unidade semântica do texto oral.</p> <p>Reconhecer a função discursiva (propósito) predominante em cada parágrafo.</p> <p>Identificar as relações de sentido (especificação, oposição, causa, consequência, finalidade dentre outras) entre parágrafos.</p> <p>Reconhecer a defesa de pontos de vista em textos da ordem do argumentar.</p> <p>Reconhecer em diferentes textos argumentativos (artigo de opinião, carta do leitor, reclamação, editorial, propaganda, campanhas publicitárias): tese, hipótese, argumentos, conclusão.</p> <p>Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.</p> <p>Distinuir um fato da opinião relativa a esse fato.</p> <p>Identificar tipos de argumentos em textos argumentativos</p> <p>Reconhecer a função dos tempos verbais (presente, futuro do presente, futuro de pretérito, presente do subjuntivo) em textos argumentativos.</p>	Operadores argumentativos. A função do verbo nos textos argumentativos.	<p>acho, acredito.</p> <p>Reconhecer as estratégias de polidez presentes num texto argumentativo: uso do futuro do pretérito, presente do subjuntivo, advérbios (talvez, possivelmente) etc.</p> <p>Reconhecer estratégias de impessoalização num texto argumentativo: uso da passiva, da terceira pessoa do plural etc.</p> <p>Reconhecer formas verbais de presente, futuro do presente e futuro do pretérito, refletindo sobre seu uso em textos argumentativos.</p> <p>Reconhecer a função de outros tempos verbais (tempos do pretérito, futuro do pretérito, presente do subjuntivo) em argumentações.</p>
LETRAMENTO LITERÁRIO	Poesia - parnasismo - simbolista: o esteticismo de Olavo Bilac entre o sensualismo e o perfeccionismo do verso, e Cruz e Souza entre o misticismo e a revolta contra o preconceito racial.	<p>Identificar elementos da tradição europeia na construção da nossa literatura.</p> <p>Estabelecer relações entre o texto literário e o contexto social e político de sua produção.</p> <p>Relacionar, na leitura de textos literários, a construção desses textos com as diferentes estéticas literárias.</p> <p>Reconhecer a contribuição dos principais autores da história da literatura nacional.</p> <p>Reconhecer a contribuição dos principais autores da história da literatura nacional.</p> <p>Reconhecer a importância de obras literárias nacionais para a formação da consciência e da identidade do povo brasileiro.</p> <p>Relacionar uma obra de ficção, poesia ou peça teatral ao momento contemporâneo, reconhecendo a atualidade da literatura.</p> <p>Analisar formas de apropriação do texto literário em outras mídias: filmes, telenovelas, propagandas, artes plásticas, músicas.</p> <p>Reconhecer manifestações da literatura popular como parte constitutiva da expressão literária nacional.</p> <p>Estabelecer relações entre o texto literário e o contexto social e político de sua produção.</p> <p>Utilizar os conhecimentos sobre as estéticas literárias para refinar a compreensão dos textos.</p> <p>Relacionar, na leitura de textos literários, a construção desses textos com as diferentes estéticas literárias.</p> <p>Reconhecer diferentes formas de tratar um mesmo tema em textos que se vinculam a diferentes estéticas.</p> <p>Identificar elementos de representação do Brasil e dos brasileiros em obras da literatura nacional.</p> <p>Analisar a tensão entre o local e o universal na construção de nossa literatura.</p> <p>Reconhecer elementos de continuidade e ruptura na formação da literatura brasileira.</p>	Vocabulário, semântica e outras especificidades dos textos parnasismo-simbolista.	Reconhecer efeitos de sentido produzidos por recursos lexicais, recursos da linguagem figurada e recursos morfosintáticos
ESCRITA	Artigo de Opinião e Dissertação Escolar	<p>Estabelecer relações entre partes de um texto pelo uso adequado de elementos de coesão (pontuação, conectores, recursos de referência).</p> <p>Construir parágrafos que apresentem unidades de sentido de acordo com as especificidades do gênero.</p> <p>Expressar opinião na produção de gêneros textuais que requeiram o uso de estratégias de convencimento do leitor (propagandas, resenhas, cartas de leitor, editorial, artigo de opinião, debate).</p> <p>Defender um ponto de vista utilizando diversos tipos de argumentos (evidências da realidade, dados estatísticos, argumento de autoridade, exemplificação, alusão histórica).</p> <p>Elaborar textos da ordem do argumentar em que sejam apresentados tese e argumentos; posicionamento, ponto de vista e respectivas justificativas.</p> <p>Utilizar léxico adequado que garanta explicitude e expressividade a argumentação.</p>	<p>Utilização de verbos a serviço da argumentação em resenhas e campanhas publicitárias.</p> <p>*O uso dos conectores e a referência déitica.</p> <p>Os processos de coordenação e subordinação.</p>	<p>Utilizar elementos modalizadores, verbos introdutores de opinião na produção de sequências argumentativas.</p> <p>Utilizar 1ª ou 3ª pessoa dependendo do objetivo almejado na argumentação.</p> <p>Identificar e reconhecer a função de recursos de modalização no texto argumentativo: uso do futuro do pretérito, expressões adverbiais, voz passiva do verbo, presente do subjuntivo etc.</p>

**ANEXO G*****AVALIAÇÃO/SIMULADO APLICADO PELA P2 NO PERÍODO DE OBSERVAÇÃO***

Língua Portuguesa- 4º Bimestre  
2º Ano/tipo 2

1- Leia o texto

### Câncer

As novas frentes de ataque. A ciência chega finalmente à fase de atacar o mal pela raiz sem efeito colateral. A luta contra o câncer teve grandes vitórias nas últimas décadas do século 20, mas deve-se admitir que houve também muitas esperanças de cura não concretizadas. Após sucessivas promessas de terapias revolucionárias, o século 21 começou com a notícia de uma droga comprovadamente capaz de bloquear pela raiz a gênese de células tumorais. Ela foi anunciada em maio deste ano, na cidade de San Francisco, no EUA, em uma reunião com a presença de cerca de 26 mil médicos e pesquisadores. A genética, que já vinha sendo usada contra o câncer em diagnósticos e avaliações de risco, conseguiu, pela primeira vez, realizar o sonho das drogas "inteligentes": impedir a formação de tumores. Com essas drogas, será possível combater a doença sem debilitar o organismo, como ocorre na radioterapia e na quimioterapia convencional.

O próximo passo é assegurar que as células cancerosas não se tornem resistentes à medicação. São, portanto, várias frentes de ataque. Além das mais de 400 drogas em testes, aposta-se no que já vinha dando certo, como a prevenção e o diagnóstico precoce.

Revista Galileu, Julho de 2001, p. 41.

O conectivo "portanto", estabelece com as ideias que o antecedem uma relação de:

- A) adversidade.
- B) conclusão.
- C) causa.
- D) comparação.
- E) finalidade.

2- Leia a tirinha:



A conjunção presente no primeiro quadrinho transmite a ideia de:

- A) adversidade.
- B) conclusão.
- C) causa.
- D) comparação.
- E) finalidade.



Os quatro últimos quadrinhos da tira apresentam conjunções que permitem a ligação entre as orações. "mas", "mas", "pois" e "e" são, respectivamente, conjunções

- A) adversativa/adversativa/explicativa/aditiva.
- B) conclusiva/conclusiva/temporal/aditiva.
- C) adversativa/adversativa/aditiva/explicativa.
- D) aditiva/aditiva/explicativa/adversativa.
- E) explicativa/explicativa/adversativa/aditiva.

4- Leia o texto:

### As Amazônias

Esse tapete de florestas com rios azuis que os astronautas viram é a Amazônia. Ela cobre mais da metade do território brasileiro. Quem viaja pela região não cansa de admirar as belezas da maior floresta tropical do mundo. No início era assim: água e céu. É mata que não tem mais fim. Mata contínua, com árvores muito altas, cortada pelo Amazonas, o maior rio do planeta. São mais de mil rios desaguando no Amazonas. É água que não acaba mais.

SALDANHA, P. *As Amazônias*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995

No texto, o uso da expressão "água que não acaba mais" revela

- A) surpresa pela localização do rio.
- B) ambição pela riqueza da região.
- C) medo da violência das águas.
- D) admiração pelo tamanho do rio.
- E) preocupação com o futuro do rio.

5- Leia a tirinha:



Na tira, observa-se a dúvida do interlocutor com relação ao uso do MAS e do MAIS. Quanto a ortografia destas palavras, segundo a norma padrão

- A) Os dois termos podem ser usados em qualquer situação.  
 B) MAS pode funcionar como pronome ou advérbio.  
 C) MAIS é uma conjunção.  
 D) ambos não fazem parte da norma padrão da língua.  
 E) MAS transmite a ideia de adversidade.

6- Na verdade, o que se chama genericamente de índios é um grupo de mais de trezentos povos que, juntos, falam mais de 180 línguas diferentes. Cada um desses povos possui diferentes histórias, lendas, tradições, conceitos e olhares sobre a vida, sobre a liberdade, sobre o tempo e sobre a natureza. Em comum, tais comunidades apresentam a profunda comunhão com o ambiente em que vivem, o respeito em relação aos indivíduos mais velhos, a preocupação com as futuras gerações, e o senso de que a felicidade individual depende do êxito do grupo. Para eles, o sucesso é resultado de uma construção coletiva. Estas ideias, partilhadas pelos povos indígenas, são indispensáveis para construir qualquer noção moderna de civilização. Os verdadeiros representantes do atraso no nosso país não são os índios, mas aqueles que se pautam por visões preconceituosas e ultrapassadas de "progresso".

AZZI, R. As razões de ser guarani-kaiová. Disponível em: [www.outraspalavras.net](http://www.outraspalavras.net). Acesso em: 7 dez. 2012.

Considerando-se as informações abordadas no texto, ao iniciá-lo com a expressão "Na verdade", o autor tem como objetivo principal

- A) expor as características comuns entre os povos indígenas no Brasil e suas ideias modernas e civilizadas.  
 B) trazer uma abordagem inédita sobre os povos indígenas no Brasil e, assim, ser reconhecido como especialista no assunto.  
 C) mostrar os povos indígenas vivendo em comunhão com a natureza, e, por isso, sugerir que se deve respeitar o meio ambiente e esses povos.  
 D) usar a conhecida oposição entre moderno e antigo como uma forma de respeitar a maneira ultrapassada como vivem os povos indígenas em diferentes regiões do Brasil.  
 E) apresentar informações pouco divulgadas a respeito dos indígenas no Brasil, para defender o caráter desses povos como civilizações, em contraposição a visões preconcebidas.

7-

NO MUNDO CONECTADO  
NÃO HÁ PRECONCEITOS



NÃO HÁ IGNORÂNCIA



E NÃO HÁ COVARDIA



- B) resignada, expressa pelas enumerações.  
 C) indignada, expressa pelos discursos diretos.  
 D) agressiva, expressa pela contra-argumentação.  
 E) alienada, expressa pela negação da realidade.

### Dúvida

8- Dois compadres viajavam de carro por uma estrada de fazenda quando um bicho cruzou a frente do carro. Um dos compadres falou:

— Passou um largato ali!

O outro perguntou:

— Lagarto ou largato?

O primeiro respondeu:

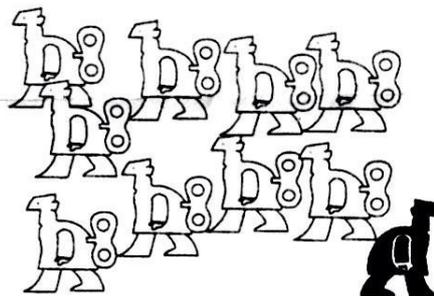
— Num sei não, o bicho passou muito rápido.

Piadas coloridas. Rio de Janeiro: Gênero, 2006

Na piada, a quebra de expectativa contribui para produzir o efeito de humor. Esse efeito ocorre porque um dos personagens

- A) reconhece a espécie do animal avistado.  
 B) tem dúvida sobre a pronúncia do nome do réptil.  
 C) desconsidera o conteúdo linguístico da pergunta.  
 D) constata o fato de um bicho cruzar a frente do carro.  
 E) apresenta duas possibilidades de sentido para a mesma palavra.

9-



CAULOS. Disponível em: [www.caulos.com](http://www.caulos.com). Acesso em 24 set. 2011

O cartum faz uma crítica social. A figura destacada está em oposição às outras e representa a

- A) opressão das minorias sociais.  
 B) carência de recursos tecnológicos.  
 C) falta de liberdade de expressão.  
 D) defesa da qualificação profissional.  
 E) reação ao controle do pensamento coletivo.

10-

### Jogar limpo

Argumentar não é ganhar uma discussão a qualquer preço. Convencer alguém de algo é, antes de tudo, uma alternativa à prática de ganhar uma questão no grito ou na violência física — ou não física. Não física, dois pontos. Um político que mente descaradamente pode cativar eleitores. Uma publicidade que joga baixo pode constrianger multidões a consumir um produto danoso ao ambiente. Há manipulações psicológicas não só na religião. E é comum pessoas agirem emocionalmente, porque vítimas de ardilosa — e cangoteira — sedução. Embora a eficácia a todo preço não seja argumentar, tampouco se trata de admitir só verdades científicas — formar opinião apenas depois de uma argumentação.

No fragmento, opta-se por uma construção linguística bastante diferente em relação aos padrões normalmente empregados na escrita. Trata-se da frase "Não física, dois pontos". Nesse contexto, a escolha por se representar por extenso o sinal de pontuação que deveria ser utilizado

- A enfatiza a metáfora de que o autor se vale para desenvolver seu ponto de vista sobre a arte de argumentar.
- B diz respeito a um recurso de metalinguagem, evidenciando as relações e as estruturas presentes no enunciado.
- C é um recurso estilístico que promove satisfatoriamente a sequenciação de ideias, introduzindo apostos exemplificativos.
- D ilustra a flexibilidade na estruturação do gênero textual, a qual se concretiza no emprego da linguagem conotativa.
- E prejudica a sequência do texto, provocando estranheza no leitor ao não desenvolver explicitamente o raciocínio a partir de argumentos.

**ANEXO H<sup>32</sup>**  
***PÁGINA DO LIVRO DIDÁTICO PROPOSTA PELA P2 PARA O ESTUDO DE***  
***CONJUNÇÕES***

---

<sup>32</sup> Fonte: BARRETO, R. G. SINISCALCHI, C.E et al. **Língua portuguesa 2**. Coleção Ser Protagonista. São Paulo: Editora SM, 2014. p. 269.

## Tipos de conjunção

Veja na tabela os tipos de **conjunção subordinativa** e as relações que ajudam a estabelecer.

	Relação de sentido	Conjunções e locuções conjuntivas	Exemplos de uso
causal	Introduz enunciado que indica a causa do fato apresentado na oração principal.	<i>porque, porquanto, pois, como</i> (em início de oração), <i>já que, visto que, uma vez que</i> , etc.	Saiu correndo <b>porque</b> estava atrasado.
comparativa	Introduz enunciado que traz um dos termos de uma comparação.	<i>como, que nem, (do) que, qual, quanto</i> , etc.	A substância sintética é tão eficaz <b>quanto</b> a substância natural (é).
concessiva	Inicia enunciado com um fato que poderia inviabilizar o fato apresentado na oração principal, mas não o faz.	<i>ainda que, embora, mesmo que, por mais que, por menos que, apesar de que, nem que</i> , etc.	<b>Ainda que</b> Cris se atrase, ela fará a prova.
condicional	Introduz enunciado que indica hipótese ou condição necessária para que o fato declarado na oração principal se realize.	<i>se, contanto que, caso, salvo se, a menos que, a não ser que</i> , etc.	<b>Se</b> houver atrasos, a apresentação será cancelada. (hipótese)
conformativa	Inicia enunciado em relação ao qual o fato apresentado na oração principal está em conformidade; introduz enunciado que atribui a um enunciador determinada declaração.	<i>segundo, como, conforme, consoante</i> , etc.	<b>Conforme</b> você previu, o teatro está lotado. (conformidade) "Viver é perigoso", <b>como</b> dizia Guimarães Rosa. (atribuição)
consecutiva	Introduz enunciado que traz uma consequência do fato apresentado na oração principal.	<i>que</i> (combinada com <i>tal, tanto, tão</i> ou <i>tamanho</i> , presentes na oração principal), <i>de maneira que, de modo que, de forma que</i> , etc.	Ela se esforça tanto, <b>que</b> está sendo reconhecida.
final	Inicia enunciado que exprime a finalidade do fato da oração principal.	<i>a fim de que, para que</i> , etc.	O curso foi implantado <b>para que</b> desenvolvam seu talento.
proporcional	Introduz enunciado que expressa em que proporção ocorreu o fato apresentado na oração principal.	<i>ao passo que, à medida que, à proporção que, quanto mais, quanto menos, quanto maior, quanto menor</i>	<b>À medida que</b> os atores se empolgavam, a plateia também se agitava.
temporal	Inicia enunciado que expressa o tempo da realização do fato indicado na oração principal.	<i>quando, logo que, antes que, até que, desde que, assim que, enquanto</i> , etc.	Entrem no palco <b>quando</b> a cortina se abrir.
integrante	Introduz enunciado sem contribuir para estabelecer relação semântica específica.	<i>que, se</i> , etc.	Ela pensou <b>que</b> era feriado. É difícil saber <b>se</b> vai chover.

A maior parte das conjunções subordinativas contribui para estabelecer relações de sentido específicas entre os enunciados introduzidos por elas e as orações principais. As conjunções **integrantes** introduzem enunciados, habilitando-os a exercer a função de **substantivo**. As demais conjunções subordinativas habilitam enunciados a exercer a função de **advérbio**.

Veja agora as relações de sentido que as **conjunções coordenativas** ajudam a estabelecer.

	Relação de sentido	Conjunções e locuções conjuntivas	Exemplos de uso
aditiva	Indica soma dos conteúdos de dois elementos (palavras, enunciados).	<i>e, nem, não só... mas também</i> , etc.	Ela não dormiu <b>nem</b> descansou no final de semana.
adversativa	Indica contraste entre os conteúdos de dois elementos.	<i>mas, porém, no entanto, contudo</i> , etc.	O convite foi feito, <b>mas</b> foi recusado.
alternativa	Indica exclusão ou alternância entre os conteúdos de dois elementos.	<i>ou, ora, quer, nem, seja</i> , etc.	<b>Ora</b> se desespera, <b>ora</b> fica com o olhar perdido.
conclusiva	Indica conclusão lógica do conteúdo de um enunciado em relação a outro.	<i>portanto, pois</i> (depois do verbo), <i>logo, por isso, assim, por conseguinte</i> , etc.	Você chegará cedo ao teatro, <b>portanto</b> deve conseguir um bom lugar.
explicativa	Indica por que se pode declarar algo em um enunciado em relação a outro.	<i>porque, que, pois</i> (antes do verbo), <i>porquanto</i> , etc.	Ela vai viajar em breve, <b>pois</b> suas malas estão arrumadas.

**ANEXO I**<sup>33</sup>***EXERCÍCIOS DO LIVRO DIDÁTICO SELECIONADOS PELA PROFESSORA 2 NO  
TRABALHO COM CONJUNÇÕES***

---

<sup>33</sup> Fonte: BARRETO, R. G. SINISCALCHI, C.E et al. **Língua portuguesa 2**. Coleção Ser Protagonista. São Paulo: Editora SM, 2014. p. 270 e 271

## Prática de linguagem

1. Leia este trecho de uma reportagem.

### Hipermetropia afeta visão de 65 milhões de brasileiros, aponta conselho

Apesar do número alarmante, o problema pode ser corrigido através do uso de óculos, lentes de contato ou cirurgia

Agência Brasil

Calcula-se que 65 milhões de brasileiros têm hipermetropia e 350 mil ficam cegos por catarata, **segundo** dados divulgados pelo Conselho Brasileiro de Oftalmologia (CBO). A hipermetropia "ocorre **quando** o olho é menor do que o normal. Isso cria uma condição de dificuldade para que o cristalino focalize na retina os objetos colocados próximos ao olho. A maioria das crianças são hipermetrópes de grau moderado, condição esta que diminui com a idade. A hipermetropia pode ser corrigida através do uso de óculos, lentes de contato ou cirurgia", informa o conselho.

[...]

O conselho alerta **que** os idosos são os mais afetados por problemas de visão. O risco de cegueira, por exemplo, tende a ser 15 a 30 vezes maior em pessoas com mais de 80 anos em comparação às de 40 anos. O total de cegos no país chega a 1,2 milhão de pessoas. Quanto ao glaucoma, a incidência anual chega a até 2% na população geral e aumenta com o avanço da idade. Acima de 70 anos, pode chegar a 7%. [...]

Os oftalmologistas alertam que os exames preventivos são a melhor maneira de reduzir a incidência da cegueira e doenças oculares no país, como glaucoma e catarata.

Agência Brasil, 15 jan. 2013. Disponível em: <<http://agenciabrasil.etc.com.br/noticia/2013-01-15/hipermetropia-afeta-visao-de-65-milhoes-de-brasileiros-aponta-conselho>>. Acesso em: 26 jan. 2015.

- a) De acordo com o texto, cirurgia, uso de óculos e lentes de contato são os métodos mais indicados para diminuir a incidência de doenças oculares no país? Justifique.
- b) Observe as conjunções destacadas. Quais são as orações ligadas pela conjunção *quando*?
- c) A frase poderia ter sido escrita nesta ordem:

Quando o olho é menor do que o normal, ocorre a hipermetropia.

Que informação fica em destaque na frase acima e o que fica em destaque na frase original?

- d) Veja uma possibilidade de reescrita para um trecho do texto.

O conselho alerta para o fato de os idosos serem os mais afetados por problemas de visão.

No trecho original, a conjunção *que* integra uma oração que exerce a função sintática de coordenação ou de subordinação em relação à que conecta? Explique sua resposta.

- e) No trecho:

[...] a incidência anual chega a até 2% na população geral e aumenta com o avanço da idade. Acima de 70 anos, pode chegar a 7%. [...]

A conjunção *e* introduz uma oração que se coordena ou se subordina à oração a que se liga?

- f) Que relação a conjunção *segundo* estabelece entre as orações que liga?

2. Leia o anúncio ao lado, veiculado em uma revista de circulação nacional na semana em que se comemorava o Dia Internacional da Mulher.

A mulher conquistou seu espaço porque não ficou de braços cruzados.

- No anúncio, a expressão "não ficou de braços cruzados" pode ser entendida de duas formas. Explique-as.
- Qual dos sentidos está associado ao Dia Internacional da Mulher e qual se relaciona ao produto anunciado?
- A que imagem da mulher o anúncio pretende associar o produto? Em que o produto teria contribuído para as conquistas femininas?
- Que relação a conjunção estabelece entre as orações? Explique.
- Que ideia seria reforçada se, no lugar da frase original, fossem empregadas as frases abaixo?
  - A mulher conquistou seu espaço; não ficou de braços cruzados.
  - A mulher não ficou de braços cruzados e conquistou seu espaço.

A MULHER CONQUISTOU SEU ESPAÇO PORQUE NÃO FICOU DE BRAÇOS CRUZADOS.

Uma homenagem de Dove ao Dia Internacional da Mulher. Desde que nasceu, as mulheres lutam de corpo inteiro por espaço. Não se contentam com o status de "mulher de casa". Elas vão para a escola, trabalham, estudam. Elas não se deixam intimidar e não deixam que ninguém lhes diga o que fazer.

WAL-MART SIC

Veja, São Paulo, Abril, p. 33, 1ª mar. 2009.

3. Leia o poema.

### Dois e dois: quatro

Como dois e dois são quatro  
sei que a vida vale a pena  
embora o pão seja caro  
e a liberdade, pequena

Como teus olhos são claros  
e a tua pele, morena  
como é azul o oceano  
e a lagoa, serena

como um tempo de alegria  
por trás do terror me acena

GULLAR, Ferreira. *Toda poesia*. 14. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004. p. 171.

e a noite carrega o dia  
no seu colo de açucena

– sei que dois e dois são quatro  
sei que a vida vale a pena

mesmo que o pão seja caro  
e a liberdade, pequena.



Tatiana Favele/IBR

"Dois e dois: quatro" foi publicado em um livro que reúne obras de Ferreira Gullar escritas entre 1962 e 1975. No poema, o eu lírico compara sua certeza de que a vida vale a pena a outras certezas que ele tem. Com base nessas informações e na leitura do poema, responda às questões a seguir.

- Inicialmente, a que o eu lírico compara sua certeza de que a vida vale a pena? Depois dessa primeira comparação, quais outras são feitas?
- Qual conjunção é empregada para introduzir as comparações que você apontou no item anterior?
- Na terceira estrofe, levando em conta o contexto histórico brasileiro da época em que o poema foi escrito, a que o eu lírico provavelmente se refere quando fala em *terror*?
- Releia a primeira estrofe. Nesses versos, o substantivo concreto *pão* foi empregado no lugar de um substantivo abstrato de sentido mais amplo. Qual é, possivelmente, esse substantivo abstrato? Que nome se dá à figura de linguagem em que o concreto é usado no lugar do abstrato?
- Que efeito o eu lírico produz ao afirmar e reiterar que o pão é caro e a liberdade é pequena, mesmo assumindo que a vida vale a pena?
- Que relação as conjunções *embora* e *mesmo que* estabelecem entre a oração que introduzem e a oração principal?
- Qual das duas conjunções citadas no item anterior é mais enfática ao exprimir concessão? Aponte uma razão para ela ter sido escolhida para a estrofe em que aparece.

## ANEXO J

**SLIDES QUE COMPÕEM O POWERPOINT “COESÃO TEXTUAL”, VENCEDOR DO CONCURSO PROFESSOR-AUTOR NA CATEGORIA 2º ANO DO ENSINO MÉDIO**

(Leitura vertical, da esquerda para direita)

Secretaria de Educação



**PERNAMBUCO**  
GOVERNO DO ESTADO

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - Português  
Ensino Médio, 2ª Série  
**Coesão Textual**

Língua Portuguesa, 2º Ano  
Coesão Textual

Secretaria de Educação



*Ao produzimos um texto, desejamos nos comunicar com nossos leitores, nossos interlocutores, transmitir-lhes informações e modificar seu comportamento. (1)*

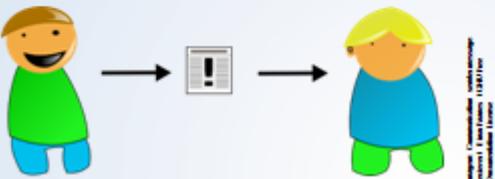


Imagem: Comunicação verbal e escrita. Livro: Língua Portuguesa. 11ª Edição. Editora: FTD

Por essa razão, é importante lembrar que o texto não pode ser um aglomerado de frases sem conexão. Ele precisa apresentar **textualidade**, ou seja, ser bem estruturado, ter palavras, frases e ideias articuladas entre si. (1)



Imagem: Happy. Livro: Língua Portuguesa. 11ª Edição. Editora: FTD

Língua Portuguesa, 2º Ano  
Coesão Textual

Secretaria de Educação



**Texto I**

*...O sol é quadrado, azul como a goiaba. No entanto, se você realmente me ama, por que não desata o nó da gravata do cachorro, que voa livre e solto pelo céu de maré alta? (1)*



Imagem: Coelho Neto. Livro: O Livro do Livro. Editora: Companhia das Letras

Língua Portuguesa, 1º Ano  
Coesão Textual

Secretaria de Educação



**Texto II**

O Show	O dia
O cartaz	A preparação
O desejo	A ida
	O estádio
O pai	A multidão
O dinheiro	A expectativa
O ingresso	A música
	A vibração
	A participação
	O fim
	A volta
	O vazio (1)



Imagem: Tereza Galvão. Livro: O Livro do Livro. Editora: Companhia das Letras

Língua Portuguesa, 1º Ano  
Coesão Textual

Secretaria de Educação



**I ou II é considerado TEXTO?**

- Importante lembrar :

*“O texto é um todo significativo, e não, um aglomerado de palavras e frases isoladas.”*



Imagem: Livro aberto. Livro: Língua Portuguesa. 11ª Edição. Editora: FTD

Língua Portuguesa, 14 Ano  
Cocção Total

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
**PERNAMBUCO**  
ESTADO DE PERNAMBUCO



Partindo desse conceito, podemos concluir que, mesmo não mantendo as chamadas "correções" gramaticais, o texto II denota maior sentido do que o texto I. (1)

Imagem: Eusebio Mendes / Ter Leoni / Creative Commons (Atribuição 3.0) / Gerdner

Língua Portuguesa, 14 Ano  
Cocção Total

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
**PERNAMBUCO**  
ESTADO DE PERNAMBUCO

**Portanto, o texto é o ponto de partida para qualquer enunciação.**



Imagem: Liane Liane / iStockphoto / 12 Foto / iStockphoto

Língua Portuguesa, 14 Ano  
Cocção Total

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
**PERNAMBUCO**  
ESTADO DE PERNAMBUCO



Mesmo gramaticalmente correta, a passagem do texto I não poderia ser considerada um texto, por aparentemente não fazer sentido. Antes, assemelha-se mais a um aglomerado de frases e palavras soltas. (1)

Imagem: Eusebio Mendes / Ter Leoni / Creative Commons (Atribuição 3.0) / Gerdner

Língua Portuguesa, 14 Ano  
Cocção Total

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
**PERNAMBUCO**  
ESTADO DE PERNAMBUCO

**O que é um bom texto?**

O bom texto é aquele produzido com a organização de palavras que se **unem**, adequadamente, umas às outras. (2)



Imagem: Eusebio Mendes / Ter Leoni / Creative Commons (Atribuição 3.0) / Gerdner

Língua Portuguesa, 14 Ano  
Cocção Total

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
**PERNAMBUCO**  
ESTADO DE PERNAMBUCO

No texto II, ao contrário, o que se vê é um texto, mesmo que não tenha tal aparência. O título e as sequências nominais, agrupadas numa espécie de estrofe, parecem fazer o percurso de cada momento que compõe uma apresentação musical. (1)



Imagem: Eusebio Mendes / Ter Leoni / Creative Commons (Atribuição 3.0) / Gerdner

Língua Portuguesa, 14 Ano  
Cocção Total

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
**PERNAMBUCO**  
ESTADO DE PERNAMBUCO

- Assim os termos vão formando uma oração, e as orações vão constituir períodos.
- Os períodos formarão parágrafos e a organização entre parágrafos formará um texto. (2)

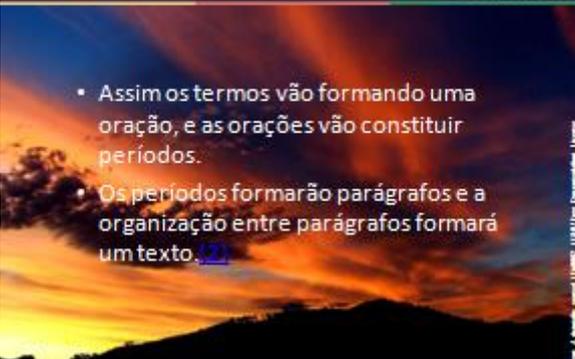


Imagem: J. Almeida / iStockphoto / 12 Foto / iStockphoto

Língua Portuguesa, 14 Ano  
Cocção Total

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
**PERNAMBUCO**  
ESTADO DE PERNAMBUCO

**Lembre-se:**

Toda produção linguística, seja ela oral ou escrita, se realiza em forma de enunciados. Estes conhecidos por gêneros textuais.



Imagem: Hilda Nery / Ter Leoni / Creative Commons (Atribuição 3.0) / Gerdner

Língua Portuguesa, 14 Ano  
Cocção Total

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
**PERNAMBUCO**  
ESTADO DE PERNAMBUCO

Essa união ou ligação entre elementos de um texto deve apresentar um sentido lógico, coerente. Para isso é necessário observar as **relações de sentido** existentes entre eles. (2)



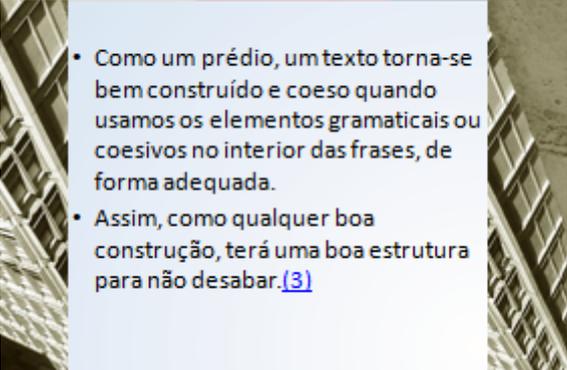
Imagem: Claudio Peres / Ter Leoni / Creative Commons (Atribuição 3.0) / Gerdner

Língua Portuguesa, 1º Ano  
Coesão Textual




- Gosto de ir à festa de aniversário, **mas** vou à sua festa.
- NÃO É ESTRANHO?

Língua Portuguesa, 1º Ano  
Coesão Textual

- Como um prédio, um texto torna-se bem construído e coeso quando usamos os elementos gramaticais ou coesivos no interior das frases, de forma adequada.
- Assim, como qualquer boa construção, terá uma boa estrutura para não desabar. (3)

Língua Portuguesa, 1º Ano  
Coesão Textual



- **Mas** gera uma expectativa de que você vai apresentar uma estrutura que se oponha à anterior.



Língua Portuguesa, 1º Ano  
Coesão Textual



### Classes de palavras que contribuem na coesão.

- Conjunção
- Pronomes
- Preposições
- Advérbios

Língua Portuguesa, 1º Ano  
Coesão Textual



- Gosto de ir à festa de aniversário, **mas** não posso ir à sua.
- Esta sequência lógica é que deve se dar em um texto.

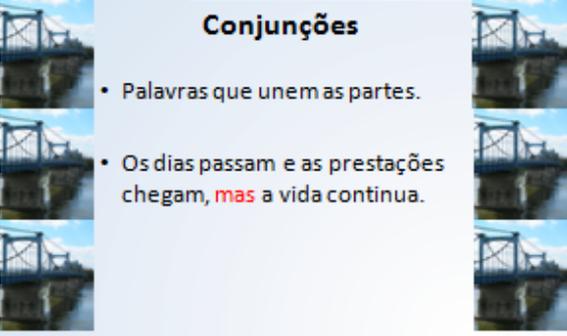


Língua Portuguesa, 1º Ano  
Coesão Textual



### Conjunções

- Palavras que unem as partes.
- Os dias passam e as prestações chegam, **mas** a vida continua.



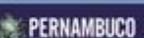
Língua Portuguesa, 1º Ano  
Coesão Textual



### Podemos comparar um texto com um prédio?

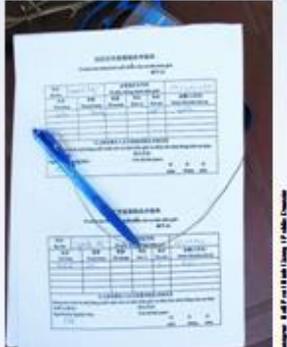


Língua Portuguesa, 1º Ano  
Coesão Textual



### Pronomes

- O professor aplicou uma prova, **ele** elaborou uma questão atual.
- **Ele** é um elemento coesivo para evitar repetições, retomando o nome professor.





## ANEXO K

**SLIDES QUE COMPÕEM O POWERPOINT “RELAÇÕES TEXTUAIS  
INDICADAS POR MEIO DE EXPRESSÕES CONECTORAS”, VENCEDOR DO  
PRÊMIO PROFESSOR-AUTOR NA CATEGORIA 8º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL 2**

Secretaria de  
Educação



# PERNAMBUCO

GOVERNO DO ESTADO

## Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - Português

Ensino Fundamental, 8º Ano

### Relações textuais indicadas por meio de expressões conectoras

Língua Portuguesa, 8º Ano do Ensino Fundamental  
Relações textuais indicadas por meio de expressões  
conectoras.



Secretaria de  
Educação

PERNAMBUCO

GOVERNO DO ESTADO

### OS CONECTIVOS

**Leia o texto que segue:**

É consolador para os telespectadores, as más notícias são trazidas por uma bela repórter, ou uma linda apresentadora. É alentador para quem trabalha em Redação conviver com gente atraente, em meio ao circo de horrores, consome o dia a dia. Quem está sob um rosto bonito ou um corpo desejável enfrenta preconceitos e constrangimentos em dose equivalente aos galanteios e gentilezas, - supõe-se - são privativos da formosura.

À parte algumas funções na televisão, a beleza não é condição necessária e obrigatória para o exercício do jornalismo. A inteligência, o domínio de informações e a capacidade de escrever bem são os atributos essenciais. Uma pretendente a um emprego oferecer também beleza, além disso tudo, suas chances são maiores. É só lembrar, mesmo com a invasão feminina no jornalismo, nas últimas décadas, e a redução progressiva da mentalidade machista na profissão, a maioria das chefias ainda é composta por homens.

Nota-se facilmente que o texto não está bem escrito. Ele foi transcrito assim propositalmente. Vejamo-lo em sua forma correta (preste atenção aos termos em itálico e negrito):

É consolador para os telespectadores *quando* as más notícias são trazidas por uma bela repórter, ou uma linda apresentadora. *Da mesma forma*, é alentador para quem trabalha em Redação conviver com gente atraente, em meio ao circo de horrores *que* consome o dia a dia. *Mas* quem está sob um rosto bonito ou um corpo desejável enfrenta preconceitos e constrangimentos em dose equivalente aos galanteios e gentilezas *que* - supõe-se - são privativos da formosura.

É *claro que*, à parte algumas funções na televisão, a beleza não é condição necessária e obrigatória para o exercício do jornalismo. *Agora, como sempre*, a inteligência, o domínio de informações e a capacidade de escrever bem são os atributos essenciais. *Mas é inegável que se* uma pretendente a um emprego oferecer também beleza, além disso tudo, suas chances são maiores. É só lembrar *que*, mesmo com a invasão feminina no jornalismo, nas últimas décadas, e a redução progressiva da mentalidade machista na profissão, a maioria das chefias ainda é composta por homens.

(Imprensa, n. 40, dez. 1990. p. 30.)

*Os elementos novos inseridos no segundo texto são os **conectores** ou **conectivos**. Eles são também responsáveis pela coesão de nosso pensamento e tornam a leitura mais fácil e fluente. Por isso temos de saber usá-los com precisão, tanto no interior da frase, quanto ao passar de um enunciado a outro, se a clareza assim o exigir. Sem esses conectores - **preposições, advérbios, conjunções, termos denotativos, pronomes relativos** - o pensamento não flui, muitas vezes não se completa, e o texto torna-se obscuro, sem nenhuma coerência.*

Compare a primeira frase dos dois textos e veja a diferença:

1. **É consolador para os telespectadores, as más notícias são trazidas por uma bela repórter, ou uma linda apresentadora.**
2. **É consolador para os telespectadores quando as más notícias são trazidas por uma bela repórter, ou uma linda apresentadora.**

A primeira frase é incompreensível, porque seu segundo segmento - ***as más notícias são trazidas por uma bela repórter, ou uma linda apresentadora*** - é apenas acrescentado ao primeiro, sem nenhuma conexão. Muitas vezes, a obscuridade de um texto nasce do mau uso dos conectivos ou da falta de seu uso. O acréscimo de ***quando*** foi o suficiente para esclarecer o sentido da frase e dar-lhe coesão. Esse processo coesivo é fundamental para a redação de um bom texto. A frase bem estruturada é o ponto de partida para quem pretende escrever bem. É preciso cuidar, portanto, de sua forma.

*Para quem tem o hábito da leitura, não é difícil saber se uma frase está bem ou mal construída. Ler jornais, revistas, obras literárias ajuda muito a escrever.* Dessa maneira, apreende-se a estrutura frasal de forma quase imperceptível. Se você não tem esse hábito, é bom passar a tê-lo. De qualquer forma, tentaremos dar uma pista para você analisar sua própria frase e superar as dificuldades de construção que porventura houver. No entanto, voltamos a insistir: **ler muito ainda é o melhor remédio.**

Antes de tudo, precisamos saber em quantos segmentos divide-se a frase. Cada segmento deve estar bem conectado com o outro. Para sabermos quais os segmentos principais de uma frase, basta observar os verbos nela existentes e seus respectivos sujeitos. A frase expande-se a partir desses dois componentes. Cada par **sujeito/verbo constitui o núcleo de um segmento de frase.** O período nasce da expansão dos segmentos articulados entre si. A coesão e a coerência de um período dependem da boa conexão entre eles.

Começamos por isolar do resto do texto a frase que nos parece incorreta:

*É consolador para os telespectadores, as más notícias são trazidas por uma bela repórter, ou uma linda apresentadora.*

Nela aparecem **dois verbos: é e são trazidas.** Ela tem, portanto, dois segmentos:

- 1º segmento - **É consolador para os telespectadores;**
- 2º segmento - **As más notícias são trazidas por uma bela repórter, ou uma linda apresentadora.**



É preciso estabelecer um elo entre eles e quem o faz é a conjunção **quando**. O segundo segmento indica uma relação de temporalidade em relação ao primeiro:

*É consolador para os telespectadores quando as más notícias são trazidas por uma bela repórter, ou uma linda apresentadora.*

Essa precisão no uso dos conectivos é muito importante para transmitir nossas ideias. Devemos sempre escrever frases com sentido completo, em que seus diversos segmentos estejam bem ajustados.

O pensamento fragmentado é um dos erros mais graves de redação. Uma frase fragmentada não perfaz um sentido, pois está semanticamente incompleta. Para evitá-la, **temos de saber quais os principais conectivos, sobretudo as conjunções e os pronomes relativos.**



Na primeira versão do texto que nos está servindo de guia, encontramos uma frase em que a ausência do pronome relativo gera obscuridade de sentido:

*Quem está sob um rosto bonito ou um corpo desejável enfrenta preconceitos e constrangimentos em dose equivalente aos galanteios e gentilezas, - supõe-se - são privativos da formosura.*

Para entender melhor sua estruturação, vamos abandonar a oração intercalada **supõe-se**, visto que ela não tem nenhuma influência sobre as outras do ponto de vista sintático. A frase tem três segmentos:

- 1.º segmento - **Quem está sob um rosto bonito ou um corpo desejável;**
- 2.º segmento - **enfrenta preconceitos e constrangimentos em dose equivalente aos galanteios e gentilezas;**
- 3.º segmento: **são privativos da formosura.**

Entre o primeiro e o segundo segmento não há problema de conexão, mas entre o segundo e o terceiro, sim. O **conectivo** que fará a ponte entre eles é o **pronome relativo que**.

**Quem está sob um rosto bonito ou um corpo desejável enfrenta preconceitos e constrangimentos em dose equivalente aos galanteios e gentilezas *que* são privativos da formosura.**

Os dois segmentos da frase estão agora bem articulados entre si, permitindo-nos compreender a mensagem de seu redator. A partícula que ele usa para articular uma frase a outra dá **coesão** ao seu pensamento.

## 1. Os principais conectivos

Uma preocupação de quem escreve é ver se **os conectores** estão empregados com precisão. A toda hora estamos fazendo uso deles. Por isso, damos a seguir uma lista sucinta desses conectivos e suas respectivas funções.



### Conjunções, locuções conjuntivas, preposições e locuções prepositivas:

1. **adição** - e, nem, também, não só ... mas também;
2. **alternância** - ou ... ou, quer ... quer, seja ... seja;
3. **causa** - porque, já que, visto que, graças a, em virtude de, por (+ infinitivo);
4. **conclusão** - logo, portanto, pois;
5. **condição** - se, caso, desde que, a não ser que, a menos que;
6. **comparação** - como, assim como;
7. **conformidade** - conforme, segundo;



8. **consequência** - tão ... que, tanto ... que, de modo que, de sorte que, de forma que, de maneira que;
9. **explicação** - pois, porque, porquanto;
10. **finalidade** - para que, a fim de que; para (+ infinitivo);
11. **oposição** - mas, porém, entretanto; embora, mesmo que; apesar de (+ infinitivo);
12. **proporção** - à medida que, à proporção que, quanto mais, quanto menos;
13. **tempo** - quando, logo que, assim que, toda vez que, enquanto.

### Pronomes relativos: que - quem - cujo - onde.

**Ao empregar um pronome relativo, devemos ter o seguinte cuidado:**

1. Observar a palavra a que ele se refere para evitar erros de concordância verbal;

Encontramos um bom número de **peessoas** **que** estavam reivindicando os mesmos direitos dos vinte funcionários vitoriosos.

**que = as quais (peessoas)**

2. Observar o fragmento de frase de que ele faz parte. Pode ser que haja um verbo ou um substantivo que exija uma preposição. Nesse caso, ela deve preceder o relativo.

Ninguém conseguiu até hoje esquecer a **cilada** **de que** ele foi vítima.

**de que = da qual (cilada)**

A preposição **de** foi exigida pelo substantivo **vítima** (ele foi vítima **de** uma cilada).

O mesmo acontece com os verbos.

**As dificuldades** **a que** você se refere são normais dentro de sua carreira.

**a que = às quais (dificuldades)**

O verbo referir-se pede a preposição **a**; por isso, ela aparece antes do **que**.

## 2. As transições

Alguns dos **conectores** que acabamos de estudar também aparecem com frequência iniciando frases, como se fossem uma espécie de ponte entre um pensamento e outro. É o caso de **mas** em dois momentos do texto:

**Mas quem está sob um rosto bonito ou um corpo desejável enfrenta preconceitos e constrangimentos em dose equivalente aos galanteios e gentilezas que - supõe-se - são privativos da formosura.**

**Mas é inegável que se uma pretendente a um emprego oferecer também beleza, além disso tudo, suas chances são maiores.**

Em ambos os casos o **mas** está servindo de termo de transição entre um enunciado e outro, articulando uma ideia de oposição.

Eis outros casos em que os termos de transição desempenham papel importante para a continuidade e coesão do texto:

**Da mesma forma, é alentador para quem trabalha em Redação conviver com gente atraente, em meio ao circo de horrores que consome o dia-a-dia.**

**Da mesma forma** - indica semelhança, comparação entre o que se diz nesse enunciado e o que se disse no anterior.

**É claro que, à parte algumas funções na televisão, a beleza não é condição necessária e obrigatória para o exercício do jornalismo.**

**é claro que** - anuncia que se fará uma afirmação segura;  
**à parte** - indica exclusão.

**Agora, como sempre, a inteligência, o domínio de informações e a capacidade de escrever bem são os atributos essenciais.**

**agora, como sempre** - fazem alusão ao tempo em que tais qualidades são atributos essenciais de um bom jornalista.

**É só lembrar que, mesmo com a invasão feminina no jornalismo, nas últimas décadas, e a redução progressiva da mentalidade machista na profissão, a maioria das chefias ainda é composta por homens.**

**só** - dá relevância ao fato que vai ser enunciado através do verbo lembrar.

O conhecimento desses **termos de transição** ajuda a dar maior organicidade ao pensamento, o que faz o texto progredir mais facilmente. Mas é preciso uma **advertência: não devemos usá-los a cada frase começada**. Se fizermos assim, tornaremos o texto pesado. Também não devemos cair no oposto: ignorá-los completamente. Nosso texto correrá o risco de ficar cansativo, quando não incompreensível. Saber usar os termos de transição deve ser uma preocupação constante de quem deseja escrever bem. Eles são muito úteis ao mudarmos de parágrafo porque estabelecem pontes seguras entre dois blocos de ideias.

### Eis os **termos de transição** mais importantes e suas respectivas funções:

1. **afetividade**: felizmente, queira Deus, pudera, oxalá, ainda bem (que);
2. **afirmação**: com certeza, indubitavelmente, por certo, certamente, de fato;
3. **conclusão**: em suma, em síntese, em resumo;
4. **consequência**: assim, conseqüentemente, com efeito;
5. **continuidade**: além de, ainda por cima, bem como, também;
6. **dúvida**: talvez, provavelmente, quiçá;
7. **ênfase**: até, até mesmo, no mínimo, no máximo, só;

8. **exclusão**: apenas, exceto, menos, salvo, só, somente, senão;
9. **explicação**: a saber, isto é, por exemplo;
10. **inclusão**: inclusive, também, mesmo, até;
11. **oposição**: pelo contrário, ao contrário de;
12. **prioridade**: em primeiro lugar, primeiramente, antes de tudo, acima de tudo, inicialmente;
13. **restrição**: apenas, só, somente, unicamente;
14. **retificação**: aliás, isto é, ou seja;
15. **tempo**: antes, depois, então, já, posteriormente.

# EXERCÍCIOS

1. Os textos abaixo necessitam de conectores para sua coesão. Empregue as partículas que estão entre parênteses no lugar adequado.

A. Uma alimentação variada é fundamental seu organismo funcione de maneira adequada. Isso significa que é obrigatório comer alimentos ricos em proteínas, carboidratos, gorduras, vitaminas e sais minerais. Esses alimentos são essenciais. Você esteja fazendo dieta para emagrecer, não elimine carboidratos, proteínas e gorduras de seu cardápio. Apenas reduza as quantidades. Você emagrece sem perder saúde.

Saúde, n. 5, maio 1993. p. 63.

(**assim, mesmo que, para que**)

B. Toda mulher responsável pelos cuidados de uma casa já teve em algum momento de sua vida vontade de jogar tudo para o alto, quebrar os pratos sujos, mandar tudo às favas, fechar a porta de casa e sair. Já sentiu o peso desse encargo como uma rotina embrutecedora, que se desfaz vai sendo feito. Não é feito, nos enche de culpas e acusações, quando concluído ninguém nota, a mulher "não faz mais nada que sua obrigação".

SORRENTINO, Sara. Presença da Mulher, n. 16, abr./jun. 1990. p. 13.

(**quando, pois, à medida que**)

C. O Brasil pretende sediar as Olimpíadas do ano 2004. A ideia é interessante. O que não podemos esquecer antes de mais nada temos que conquistar muitas medalhas nas olimpíadas da nossa existência como uma nação digna. Alguns dos nossos velhos e temíveis adversários a serem derrotados são a fome, a miséria, a violência, o analfabetismo e a ignorância. O nosso principal desafio será ganhar a medalha de ouro da moralidade, "o povo sem moral vai mal".

Jornal da Tarde, 17 ago. 1992.

(pois, até que, afinal, é que)

D. Lembro-me, com muita saudade, do prazer que me dava receber das mãos de meu pai o exemplar da revista O Cruzeiro ele trazia para casa, a cada semana, um dia antes da distribuição nas bancas. Anos 50, início dos 60. A televisão engatinhava. Pode-se dizer que O Cruzeiro era o Fantástico da época, lido em todos os cantos do país - tiragem de 800 mil exemplares semanais! E eu tinha acesso àquela preciosidade, antes! Era com grande ansiedade, se não me engano, às segundas-feiras à noite, aguardava a chegada da revista. Uma decepção, por qualquer motivo, ela não vinha. Comecei, embora só muito mais tarde viesse a me aperceber disto, a compreender a necessidade do respeito um veículo de comunicação precisa ter para com seu público.

ATHAYDE, Antônio. *Imprensa*, n. 43, mar. 1991. p. 20.

(que, que, então, que, se)

E. Nem sempre é fácil identificar a violência. Uma cirurgia não constitui violência, visa o bem do paciente, é feita com o consentimento do doente. Será violência a operação for realizada sem necessidade ou o paciente for usado como cobaia de experimento científico sem a devida autorização.

**ARANHA, Maria Lúcia de Arruda & MARTINS, Maria Helena Pires. *Temas de Filosofia*. São Paulo, Moderna, 1992. p. 171.**

(mas certamente, se, se, primeiro porque, depois porque, por exemplo)

Língua Portuguesa, 8º Ano do Ensino Fundamental  
Relações textuais indicadas por meio de expressões  
conectoras.



**2. Reúna as diversas frases num só período por meio de conjunções e pronomes relativos. Faça as devidas alterações de estrutura.**

- A. O camembert é um dos queijos mais consumidos no mundo. Só se tornou popular durante a Primeira Guerra. Conquistou os soldados nas trincheiras.
- B. As moscas conseguem detectar tudo o que acontece à sua volta. Têm olhos compostos. Seus olhos lhes dão uma visão de praticamente 360 graus.
- C. Tratava-se de uma pessoa. Essa pessoa tinha consciência. Seu lugar só poderia ser aquele. Lutaria até o fim para mantê-lo.
- D. Ele ficava à cata das pessoas. Queria conversar. As pessoas não lhe davam a menor atenção.
- E. Ele era auxiliado em suas pesquisas por uma professora. Ele morava numa pensão. Ele se casaria mais tarde com essa professora.
- F. Era um cais de quase dois quilômetros de extensão. Gostávamos de caminhar ao longo desse cais. O tempo era sempre feio e chuvoso.
- G. Era um homem de frases curtas. A boca desse homem só se abria para dizer coisas importantes. Ninguém queria falar dessas coisas.

Língua Portuguesa, 8º Ano do Ensino Fundamental  
Relações textuais indicadas por meio de expressões  
conectoras.



**3. A coesão das frases abaixo está prejudicada por causa da ausência dos pronomes relativos. Faça a devida conexão, usando as preposições quando o verbo assim o exigir.**

- A. Enxergo, em atitudes desse tipo, uma questão mais profunda, é a falta de consciência profissional. Uma sociedade acontecem casos assim nunca será respeitada.
- B. A escola é o lugar podem sair futuros cidadãos conscientes se poderá construir uma nação mais crítica de si mesma.
- C. O lixo doméstico a maioria dos países não reaproveita é um dramático problema. Imaginemos então o lixo atômico não há espaço. Ainda não se chegou a uma tecnologia adequada para manuseá-lo. Outra questão muito séria é a do lixo industrial poucos sabem lidar. São vinte bilhões de toneladas por ano temos de nos livrar.
- D. O arrocho salarial certos governos tanto insistem leva o trabalhador ao desespero. Além disso, os juros os comerciantes tanto se queixam anulam as vias de crédito. Este perverso quadro econômico todos vivenciamos há anos não pode continuar indefinidamente.

Língua Portuguesa, 8º Ano do Ensino Fundamental  
Relações textuais indicadas por meio de expressões  
conectoras.



**E.** O envolvimento de menores de ambos os sexos na prática de crimes é uma verdade não podemos fugir. Os poderes constituídos deveriam parar e refletir sobre esse fato os jornais encham suas páginas diariamente. De nada adiantou o Estatuto da Criança e do Adolescente muitos delinquentes adultos se valem para incitar menores à prática de roubos e assassinatos.

**F.** Falta dinheiro para tudo no Brasil, mas as mordomias continuam. A verdade é que os impostos o governo mantém sua máquina emperrada são mal empregados. Há notícias de que órgãos públicos compram copos de cristal, talheres de prata, porcelanas finas, luxos não querem abrir mão, mesmo sabendo das dificuldades o povo passa.

**G.** As pedras portuguesas a prefeitura do Rio calçou algumas ruas do centro vivem se soltando. Isto é resultado do trabalho de calceteiros incompetentes serviços foram contratados sem nenhum rigor. As ruas se transformaram numa verdadeira armadilha você pode torcer o pé ou deixar o salto de seu sapato.

**H.** Cinco horas da manhã. O despertador Teresa nunca se separa toca. Acende a luz, é hora do banho. Da cozinha, deixou a cafeteira ligada, vem um forte cheiro de café. As crianças se arrumam para ir à escola. Os cadernos e lápis já estão na pasta cuidam com a maior atenção. O carro na garagem espera a hora da partida. Da casa ao trabalho, Teresa enfrenta o trânsito pragueja sem parar. Assim começa o seu dia. Um bom dia.

Língua Portuguesa, 8º Ano do Ensino Fundamental  
Relações textuais indicadas por meio de expressões  
conectoras.



**4.** Não se faz uma boa redação sem o uso adequado dos termos de transição. Complete cada item com uma frase que dê sequência à primeira, considerando o termo de transição presente. Não se esqueça de acrescentar uma informação nova.

**A.** E! Não há brasileiro que não anseie por sair do subdesenvolvimento. Por enquanto, ....

**B.** Tomar uma decisão é sempre difícil. Em primeiro lugar, ....

**C.** Sonhar faz parte do dia-a-dia de todos nós. Às vezes, ....

**D.** Para concretizarmos qualquer sonho, devemos estar certos de que ele é realmente necessário à nossa vida. Além disso, ....

**E.** Votar nulo sempre termina por favorecer este ou aquele candidato. No entanto, ....

**F.** Se o Brasil não investir em educação e saúde, nunca sairá do subdesenvolvimento. Com efeito, ....

**G.** A força da juventude nunca deve ser subestimada. Ao contrário de ... , ....

**5. Escreva duas frases para cada frase abaixo, observando os termos de transição presentes e a coerência que deve existir entre elas.**

- A. A pena de morte é solução perigosa. De um lado, ... de outro, ....
- B. A nação precisa apurar todos os casos de corrupção denunciados pela imprensa. Primeiramente, .... Depois, ....
- C. O Nordeste é uma das regiões mais esquecidas do Brasil. Enquanto ... , .... Antes de tudo, ....
- D. Ser cidadão é ter seus direitos respeitados. No entanto, .... Mais do que nunca, ....
- E. A seca tem castigado o Nordeste brasileiro. Além de .... Consequentemente, ....
- F. O mundo finalmente se volta para a Amazônia. Ainda bem que .... Assim, ....
- G. O ingresso do jovem numa universidade o deixa sempre feliz. Em primeiro lugar, .... Em segundo, ....

**6. Leia o texto abaixo e faça o que se pede.**

#### **Ignorância também é vício**

Há uma série de dados estarrecedores no relatório da CPI do Narcotráfico, a ser divulgado oficialmente na próxima semana. Um ponto, entretanto, merece destaque: de acordo com o documento, haveria hoje sete milhões de consumidores de drogas - quase três vezes a população de uma cidade como Belo Horizonte. Mas apenas duas mil vagas em hospitais para o tratamento de viciados.

Daí a importância de sugestões, também embutidas no relatório, destinadas a prevenir e não remediar. Prevenir significa, basicamente, educar - e nesse campo o Brasil está na pré-história. Não se vê nada parecido com as campanhas contra a Aids. A CPI propõe (e acertadamente, diga-se) um engajamento das escolas públicas e privadas. De início, pede um "Departamento Nacional de Prevenção às Drogas", no Ministério da Educação.

É sugerida a inclusão nos currículos escolares de uma matéria sobre drogas - além de se propiciarem cursos de formação e reciclagem dos professores. Em cada estabelecimento, haveria um "grupo de prevenção". O caminho é mesmo por aí: o Brasil não tem dinheiro para gastar na repressão como nos Estados Unidos. E, além disso, nem se sabe se a repressão funciona mesmo. Num país em que morrem 220 mil crianças antes de completarem um ano, nunca o combate às drogas será prioridade nas verbas sociais.

As drogas são mais uma faceta da "República da Ignorância" - ou seja, somos um país de desinformados. Mulheres não sabem como evitar filhos, mesmo desejando famílias pequenas. Milhões de crianças morrem por falta de cuidados elementares, devido ao despreparo das mães - aliás, esta relação foi cientificamente medida em documento do IBGE sobre crianças e adolescentes, recém-lançado. No Ceará, apenas com a divulgação de procedimentos básicos de saúde, a mortalidade infantil caiu, em três anos, 34%.

Em países desenvolvidos, onde o ensino é de melhor qualidade e mais democratizado, o vício é uma tragédia, ligado a desajustes emocionais, familiares e econômicos. Imagine-se, então, como será o Brasil sem nenhum tipo de prevenção, onde a imensa maioria dos pais e alunos são analfabetos em tóxicos. Não é à toa que quanto maior a pobreza, maior a ignorância, o desajuste familiar e emocional e, portanto, maior a ação das drogas. Basta lembrar que de cada cem meninos de rua pelo menos 80 são viciados em algum tipo de tóxico.

Gilberto Dimenstein, *Folha de S. Paulo*, 26 nov 1991.

A. No primeiro parágrafo do texto há uma oposição de ideias. Resuma essa oposição numa só frase usando as palavras *hospitais, consumidores de drogas, Brasil, no entanto, duas mil vagas*.

B. Reescreva sua frase acima, mantendo a mesma ideia de oposição. Use o conectivo *apesar de*.

C. Releia o segundo parágrafo do texto e complete a seguinte frase: *Como o Brasil ainda está na pré-história em termos de educação, ...*

D. Reescreva a frase anterior, invertendo a ordem dos segmentos.

E. No início do terceiro parágrafo, há duas ideias que se adicionam. Reescreva-as numa só frase usando o conectivo *e*.

F. Com base no terceiro parágrafo, utilize-se de um conectivo de condição e escreva uma frase em que fiquem claros os meios de que o Brasil pode lançar mão para vencer as drogas.

**G. Complete cada frase de acordo com a sugestão que aparece entre parênteses:**

No Brasil morrem 220 mil crianças antes de completar um ano, .... (*conclusão*)

Ninguém sabe se a repressão às drogas funciona mesmo, .... (*oposição*)

O Brasil só se livrará das drogas .... (*tempo*)

**H.** O segmento em itálico exprime causa. Reescreva-o utilizando um dos conectivos dessa área: já que, visto que, uma vez que, porque ou como:

Milhões de crianças morrem por falta de cuidados elementares, *devido ao despreparo das mães.*

**I. Complete a frase com um segmento que exprima a ideia de consequência:**

No Ceará, o governo fez uma campanha de divulgação dos procedimentos básicos de saúde,  
....

**J.** Releia o último parágrafo e elabore duas frases que o interpretem. Conserve as primeiras palavras que lhe fornecemos:

Se o Brasil ....

Como a maioria dos pais e alunos ....

### Referência bibliográfica

-VALENÇA, Ana. *Roteiro de Redação: Lendo e Argumentando*. Ana Valença, Denise Porto Cardoso, Sônia Maria Machado; Coord. Antonio Carlos Viana. São Paulo: Scipione, 1998.

### Sites

<http://www.portugues.com.br/redacao/os-conectivos-como-elementos-coesao-uma-analise-minuciosa.html>

<http://ludovicoportugues.blogspot.com.br/p/importancia-dos-conectivos-na-producao.html>

[http://www.alcioneoliveira.pro.br/REDACAO\\_IMPORTANCIA\\_CONECTIVOS.htm](http://www.alcioneoliveira.pro.br/REDACAO_IMPORTANCIA_CONECTIVOS.htm)