



## OS GÊNEROS TEXTUAIS NO CURRÍCULO PAULISTA: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, NO ENSINO MÉDIO

Data de recebimento: 16/03/2017

Aceite: 28/04/2017

Cleber Ferreira GUIMARÃES<sup>1</sup> (SEMED)

**Resumo:** O presente texto objetiva discutir as teorias que embasam o Currículo de Língua Portuguesa e os materiais didáticos utilizados na Rede Pública Paulista. Trata-se de um resultado do conteúdo da pesquisa de mestrado intitulada “*A mediação docente e a formação do leitor no Programa São Paulo Faz Escola*”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista-UNOESTE, SP. Foi realizada uma investigação qualitativa, com inclusão de uma análise documental do Currículo Paulista e do Caderno do Aluno, volume 1, de Língua Portuguesa; da 1ª série do Ensino Médio. A análise foi realizada a partir dos pressupostos epistemológicos de Bakhtin (2014; 2003) e de outros teóricos, e evidenciou que o Currículo de Língua Portuguesa está em consonância com a vertente bakhtiniana dos gêneros discursivos. Porém, nas atividades discentes, no Caderno do Aluno, as teorias anunciadas no Documento Paulista são negligenciadas e focam, apenas, as características formais, temático-conteudísticas dos gêneros textuais.

**Palavras-Chave:** Gêneros Textuais. Currículo de Língua Portuguesa. Prática docente no Ensino Médio.

**Abstract:** The present text aims to discuss the theories that support the Portuguese Language Curriculum and didactic materials used in the Paulista Public Network. This is a result of the content of the master's research entitled "The teacher mediation and the formation of the reader in the São Paulo Faz Escola Program", linked to the Post-Graduation Program in Education of the Universidade do Oeste Paulista-UNOESTE, SP. A qualitative investigation was carried out, including a documentary analysis of the Paulista Curriculum and Student Book, volume 1, of Portuguese Language, of the 1st grade of High School. The analysis was carried out from the epistemological assumptions of Bakhtin (2014; 2003) and other theorists, and showed that the Portuguese Language Curriculum is in line with the Bakhtinian language of the discourses. However, in student activities, in the Student Book, the theories announced in the Paulista Document are neglected and focus only on the formal, thematic-content characteristics of the textual genres.

**Keywords:** Textual Genres. Curriculum of Portuguese Language. Teaching practice in high school.

### 1. Introdução

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE); especialista em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (UNIASSELVI); pós-graduado em Educação Especial Inclusiva (UNIASSELVI); graduado em Letras (UNIESP). Professor de Língua Portuguesa na Secretaria Municipal de Educação (SEMED)- Campo Grande/MS E-mail: cleber\_blod@hotmail.com.



As pesquisas acadêmicas sobre o ensino de Língua Portuguesa (LP) na educação básica são diversas, tais como Antunes, 2003; Barros, 2009; Geraldi, 1997; 2006; 2012; Machado, 2014; Pereira e Rodrigues, 2016; Silva e Lima, 2016. Além disso, após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 2000), percebeu-se a importância de ensinar a língua portuguesa a partir dos gêneros textuais, isto é, utilizando enunciados concretos, da prática viva da língua (gem).

Entretanto, na educação básica, ainda encontramos práticas, em aulas de língua materna, que privilegiam as características formais, temático-conteudísticas dos gêneros e deixam em segundo plano o caráter dialógico da linguagem (GUIMARÃES, 2010a). Essa constatação foi evidenciada na pesquisa de mestrado de Guimarães (2016b), cujo foco foi identificar e analisar o papel mediador professor, implícito nas atividades de ensino e aprendizagem da leitura, no Ensino Médio. O autor verificou que as atividades de leitura propostas aos discentes, no Caderno do Aluno (2014-2017c), acoplado ao Programa São Paulo Faz Escola, apresentavam os gêneros como pretextos, ou seja, o foco central era os aspectos formais da língua.

Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre a presença dos gêneros nas aulas de LP em todos os níveis de ensino, pois, embora diversos estudos se debruçarem sobre essa temática, ainda existem equívocos teórico-metodológicos em relação ao ensino de língua calcado nos gêneros textuais.

O presente texto resulta do conteúdo da dissertação de mestrado intitulada “*A mediação docente e a formação do leitor no Programa São Paulo Faz Escola* (GUIMARÃES, 2016b)”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista-UNOESTE, Presidente Prudente, SP. Foi realizado um estudo qualitativo, com inclusão de uma análise documental do Currículo de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo (2010d) e do Caderno do Aluno (2014-2017c)- CAV1, volume 1 do Ensino Médio (E.M), de língua portuguesa.

Para uma amostragem dos resultados da pesquisa, selecionamos uma atividade de interpretação textual, extraída do Caderno do Aluno da 1ª série do E.M que evidenciou os equívocos teóricos e metodológicos em relação aos gêneros textuais nas aulas de LP, configurando, portanto, uma incoerência entre os pressupostos teóricos assumidos/anunciados no Currículo (2010d) e as atividades sugeridas aos discentes, no CAV1.



## 1. Contribuições da pesquisa qualitativa para a Educação

Escolhemos, para essa investigação, as contribuições da pesquisa qualitativa; nesse sentido, partimos de alguns questionamentos a respeito do Currículo de Língua Portuguesa (doravante, CLP) (2010d) e do Caderno do Aluno (2014-2017c) também de língua portuguesa, pois, como afirma Gamboa (2003, p. 397), “a pesquisa começa com a localização dos problemas”; depois, “com base nas situações-problema se explicam as dúvidas, as suspeitas, as indagações e as questões”. Porém, para o autor, essas questões “devem ser qualificadas até serem transformadas em perguntas, claras e concretas”, uma vez que assim “terão a possibilidade de serem respondidas”.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 1-2),

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral, isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento.

Esse confronto, apontado pelas autoras, será exposto mais a frente, nesse trabalho. De acordo com Gatti (2002, p. 9), a “pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa”, ou seja, ‘responder’ nossas próprias indagações.

Na perspectiva de Godoy (1995), os estudos qualitativos permitem ao pesquisador explorar as diversas possibilidades que investigação, isto é, usar a criatividade para refletir sobre as questões propostas na pesquisa, pois, esse tipo de enfoque “se refere à coleta e tratamento de informação sem uso de análise estatística” e se utiliza “instrumentos como entrevistas abertas, relatos, depoimentos, documentos”; além disso, “não fecha a interpretação num único sentido (frase), mas, permite, o jogo de sentidos (polissemia)”.

## 2. A Análise Documental na pesquisa em Educação

De acordo com Lüdke e André (1986, p.39), “os documentos não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e oferecem informações sobre esse mesmo contexto”. Assim, os dados selecionados e coletados na análise documental foram essenciais para esse estudo, uma vez que revelaram informações contextuais a respeito das coleções didáticas.

Ainda, para Lüdke e André (1986, p.1-2), “é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento



teórico acumulado a respeito dele”. Desse modo, toda pesquisa possui caráter intertextual, pois parte de outros estudos/textos já realizados sobre a mesma temática.

Segundo Bardin (2011, p. 51), “a análise documental permite passar de um documento primário (bruto) para um documento secundário (representação do primeiro)”. Buscamos, assim, no documento secundário (Caderno do Aluno) identificar as representações (teórico-metodológicas) do documento primário, ou seja, do Currículo de Língua Portuguesa (2010d).

### **3. As concepções de linguagem, de texto e de leitura: uma abordagem histórico-cultural**

De acordo com Geraldi (1997, p. 68), “a linguagem mais do que viabiliza representações da realidade, produz a realidade: através dela produz-se um recorte do real que se constitui como realidade”. Nessa perspectiva, concebemos a linguagem como forma de (inter) ação social, a partir da/na qual o Homem constitui e é constituído.

Para Geraldi (2012, 41) são três as concepções de linguagem: 1) “*a linguagem é a expressão do pensamento*”; 2) “*a linguagem é instrumento de comunicação*”; 3) “*a linguagem é uma forma de interação*”.

Na primeira perspectiva, tem-se o ensino tradicional, na qual “*pessoas que não conseguem se expressar não pensam*” (GERALDI, 2012); o texto, desse modo, é concebido como um conjunto de frases organizado, ou seja, “um complexo de proposições semânticas” (CAVALCANTI, 2010, p. 2); além disso, o sentido do texto está expresso na superfície textual e o leitor, sujeito passivo, tem como objetivo, apenas, identificar os sentidos explicitados pelo produtor do texto.

A linguagem como *instrumento de comunicação* percebe a língua como um sistema fechado (estático), isto é, um código a partir do qual os signos são selecionados e combinados pelos falantes para transmitir informações/mensagens a um receptor. A leitura, nessa orientação, é vista como atividade mecânica de identificação dos sentidos expressos no texto.

Concebida como *forma de interação*, a linguagem torna-se um veículo de interação entre o homem e sua herança cultural historicamente produzida; logo, por meio da linguagem “o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando” (GERALDI, 2012, p. 41); em outras palavras, falante e ouvinte constituem “compromissos e vínculos que não preexistem à fala”.



A língua, nessa perspectiva, tem caráter evolutivo, dinâmico, visto que é um “produto histórico de diferentes instâncias sociais” (PASSARELI, 2012, p. 121), pois resulta do trabalho discursivo do passado e que é “obtido nos processos de interlocução que acontecem no interior das múltiplas e complexas instituições de determinada formação social”.

Na visão de Bakhtin (2006, p. 127), filósofo da linguagem, “a língua vive e evolui historicamente na comunicação concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes”. Desse modo, cada falante, em seu (s) ato (s) criativo (s) de fala (s) reconfigura as regras da língua a fim de atingir o objetivo de sua construção linguística, ou seja, para suprir suas necessidades de interação/comunicação social.

Partindo do pressuposto de que a linguagem é uma *forma de interação*, o texto pode ser visto como tecido, um *mosaico de citações* (KRISTEVA, 1974) no qual diversas vozes ecoam, logo, se torna uma arena (intertextual) de conflitos ideológicos, uma vez que todo texto/discurso responde a um outro, anteriormente produzido. Como assevera Bakhtin (1997, p. 319-320):

O locutor não é um Adão, e por isso o objeto de seu discurso se torna, inevitavelmente, o ponto onde se encontram as opiniões de interlocutores imediatos (numa conversa ou numa discussão acerca de qualquer acontecimento da vida cotidiana) ou então as visões do mundo, as tendências, as teorias, etc. (na esfera da comunicação cultural). A visão, a tendência, o ponto de vista, a opinião tem sempre sua expressão verbal. [...] O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para o discurso do outro acerca desse objeto.

De acordo com o Currículo de Língua Portuguesa-CLP (2010d) do estado de São Paulo, o texto é “compreendido em sentido semiótico, podendo, assim, estar organizado a partir de combinações de diferentes linguagens, não apenas a verbal (p. 30)”. Na atividade de leitura extraída do Caderno do Aluno, essa concepção de texto fica evidente, como veremos na análise; no entanto, o trabalho de leitura do gênero proposto é puramente mecânico, isto é, não explora as possibilidades semióticas de leitura.

A leitura, nesse viés dialógico da linguagem (BAKHTIN, 2014), portanto histórico-cultural, é concebida como atividade de construção de sentidos, complexa e interativa, na qual o leitor, sujeito ativo, interage com o texto (aspectos linguísticos e pragmáticos) e com o autor do material lido.



Entendendo a leitura como atividade interativa, dialógica, cabe ressaltar o posicionamento teórico de Rojo (2004, p. 2) ao dizer que:

[...] ser letrado e ler na vida e na cidadania [...]: é escapar da literalidade dos textos, é interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras.

Compreendendo a complexidade do ato de ler e as atuais exigências sociais em relação à leitura, Faraco (2000, p. 2) afirma que hoje, ao contrário da visão monológica que se tinha sobre a linguagem, “temos uma proposta que assume [...] que o aprendizado com a linguagem se dá por meio do uso que fazemos dela na interação (oral ou escrita) que estabelecemos com o outro”, mesmo que este outro “seja real ou virtual”.

Nesse sentido, devemos refletir sobre a noção de gêneros textuais/discursivos, pois, através deles, os alunos têm contato com usos reais da língua, ou seja, com atos concretos de fala e/ou escrita.

#### **4. Os gêneros textuais na perspectiva bakhtiniana**

É consenso entre os teóricos que o trabalho do professor de LP deve ter como objeto de ensino o texto (ANTUNES, 2010; BARROS, 2009; GERALDI, 2006; MACHADO, 2014; MARCUSCHI, 2008), uma vez que as práticas sociais de linguagem são materializadas em forma de texto/discurso. Cada texto (oral e/ou escrito) é organizado em determinado gênero, de acordo com os propósitos comunicativos do falante/escritor.

Contudo, em muitas práticas “o professor de língua portuguesa direciona seu ensino de maneira a enfatizar somente a descrição da língua [...]” (MACHADO, 2014, p. 19); desse modo, esse docente “introduz em suas aulas apenas conceitos de gramática normativa de forma diretiva, sem reflexão, e, dessa maneira, não oportuniza ao aluno o uso da língua numa dinâmica que vai além do sistema e de seu funcionamento”. Isso acontece, ora devido à formação inicial que na maioria dos casos é precária, ora porque as próprias orientações metodológicas presentes nos manuais didáticos (como veremos mais à frente) direcionam o professor somente à exploração dos aspectos linguísticos dos textos.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 19), “mais do que uma forma, o gênero é uma ação social tipificada que se dá na recorrência de situação que torna o gênero reconhecível”.



Nesse sentido, compreendemos que os gêneros surgem a partir das necessidades sociais, humanas, historicamente situadas. Além disso, “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Logo, reconhecendo como objeto de trabalho os gêneros textuais, o professor de LP estará oportunizando o contato dos alunos com as diferentes esferas de comunicação humana, materializadas nos modelos discursivos.

Para Machado (2014, p. 29),

Ao ensinar os gêneros discursivos no ensino de língua, na observância dos diversos contextos sociais que podem estar relacionados a esses textos, a língua será analisada não como código e, sim, a partir dos usos sociais que a envolvem, de maneira que estes possam contribuir para uma aula de LP mais proveitosa.

Segundo Bakhtin (2003, p.262), a “riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana [...]”, ou seja, os gêneros são relativamente estáveis e se transformam em cada campo da esfera humana, pois “é integral o repertório desses gêneros que crescem e se diferenciam à medida que se desenvolvem e se complexificam em determinado campo”.

Desse modo, os gêneros fazem parte da vida humana em sociedade; segundo Bakhtin (2003, p. 302),

Se os gêneros do discurso não existissem e nós não tivéssemos seu domínio e se fosse preciso cria-los pela primeira vez em cada processo de fala, se nos fosse preciso construir cada um de nossos enunciados, a troca verbal seria impossível.

Corroborando com a visão de Bakhtin (2003) sobre os gêneros textuais, o CLP (2010d, p. 30-31) informa que,

Os gêneros textuais são, ao mesmo tempo, eventos linguísticos e ações sociais. Funcionam como paradigmas comunicativos que nos permitem gerar expectativas e previsões ao elaborarmos a compreensão de um texto.

Percebemos, na citação transcrita anteriormente, que o CLP está teoricamente sintonizado com os pressupostos de Bakhtin (2003). Além disso, de acordo com o Documento Paulista, para o trabalho com os textos, na sala de aula, “torna-se necessário compreender tanto as características estruturais (ou seja, como o texto é feito) como as condições sociais de produção e recepção” (SÃO PAULO, 2010d, p. 32).



Marcuschi (2008, p. 72) postula que o texto “é uma (re) construção do mundo e não uma simples refração ou reflexão”; portanto, o texto deve ser visto como “um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sociohistórico”.

Compreendendo o texto nessa dimensão (sociosemiótica), o professor, nas aulas de LP, possibilitará ao aluno/leitor uma leitura contextualizada, fazendo com que o discente perceba os mecanismos linguístico-discursivos (intencionalmente selecionados) utilizados em cada gênero textual.

De acordo com Machado (2014, p. 36), “o foco para o ensino dos diferentes textos apresentados em sala de aula precisa estar centrado nas relações sociais e no estudo da linguagem”, para que o docente consiga “pensar na relação dialógica com o outro, para o estabelecimento do intuito maior do princípio dialógico: a natureza social”.

É tomando como base a concepção de linguagem como (*inter*) ação social que o docente, em suas práticas didáticas de escrita e de leitura com os alunos, proporcionará um conhecimento para além dos aspectos formais da língua, pois, terá como foco, “a interação entre autor, texto e leitor” (MACHADO, 2014, p. 36), fazendo com que os estudantes se tornem sujeitos ativos nas constantes interações sociais das quais participarem.

Nas atividades sugeridas aos discentes, no Caderno do Aluno (2014-2017c), encontramos uma multiplicidade de gêneros textuais: poemas; HQs; notícia; foto dentre outros. Entretanto, como veremos, a abordagem desses gêneros se restringe, apenas, aos aspectos formais da língua, bem como nos temático-conteudísticos dos modelos discursivos apresentados.

##### **5. Da teoria à prática: análise do Currículo de Língua Portuguesa e das atividades de leitura direcionadas aos alunos, no Ensino Médio**

A seguir, apresentamos uma atividade extraída do Caderno do Aluno volume 1 (CAV1), de língua portuguesa, acoplado ao Programa São Paulo Faz Escola, cujo foco é a leitura e interpretação de um texto informativo-argumentativo de Cathia Abreu, veiculado em *Ciência hoje das crianças* (2005). Inicialmente, é apresentada aos alunos uma imagem para ser analisada antes da leitura do texto escrito:





**Leitura e análise de texto**

1. Observe a imagem e faça a leitura silenciosa do texto a seguir.



**Fonte:** Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2014c, p. 12).

Na sequência, o texto verbal:

**Era uma vez... Sabia que ler contos de fadas estimula a imaginação e ainda pode nos afastar da violência?**

*Bela Adormecida, Branca de Neve, A Bela e a Fera...* Esses e outros contos de fadas são nossos velhos conhecidos. Mas você sabia que ler *histórias como essas*, além de fazer a gente sonhar, pode nos afastar da violência? Pois é. Uma pesquisa divulgada recentemente sugere que quem costuma ler contos infantis dá menos atenção aos jogos eletrônicos – alguns muito violentos –, solta a imaginação com mais facilidade e, como ouve e lê mais histórias, tem respostas na ponta língua sobre vários assuntos.

O estudo foi feito pelo psicólogo Carlos Brito, da Universidade Católica de Pernambuco, em parceria com suas alunas Karlise Maranhão Lucena e Bruna Roberta Pires Meira. Juntos, eles analisaram a importância da fantasia, presente nos contos de fadas, na vida de crianças como você. Para isso, fizeram uma verdadeira maratona: percorreram *lan houses* – casas de jogos eletrônicos – e diversas escolas particulares de Pernambuco, que usam formas diferentes de ensinar.

O trio entrevistou 80 meninos e meninas de oito a nove anos, sendo que metade era de colégios que educam de maneira tradicional, onde a criança não tem que dar opiniões e os livros infantis estão sempre ligados às provas. A outra metade entrevistada foram alunos de escolas que optam pela educação construtivista, em que a criança é encorajada a construir seu próprio saber, a desenvolver sua imaginação e a aprender por meio de experiências que vive no dia a dia, como ouvir histórias infantis.

Com as entrevistas, Carlos e suas alunas concluíram que as histórias infantis, principalmente no caso das crianças das escolas construtivistas, estimulam a imaginação, a fantasia e ajudam a lidar melhor com a agressividade. Além disso, as crianças que gostam de contos infantis se ligam menos nos jogos eletrônicos e até criticam os *games* que têm muita violência. Já as matriculadas em escolas tradicionais preferem os *videogames* – em especial, aqueles que têm luta –, não se interessam muito pelos contos de fadas e até dizem que os livros como esses são feitos para crianças pequenas.

Na conversa com os estudantes, os pesquisadores ainda perceberam que os que gostam de contos de fadas se expressam com mais facilidade em relação aos que não têm muito interesse por essas histórias. “O contato com os livros de literatura infantil, especialmente de contos de fadas, permite às crianças falar, ler e se expressar de maneira harmoniosa, além disso, ela é capaz de analisar e desenvolver certos assuntos com mais facilidade”, diz Carlos Brito.

Depois dessa pesquisa, quem gosta de um bom conto de fadas vai, com certeza, querer ler muito mais. Já os que dizem que não gostam podem se animar e abrir um bom livro. Afinal, quem não gosta de viajar de graça em tapetes mágicos, carruagens ou até num bom cavalo alazão? Tudo isso é permitido se você soltar a imaginação e experimentar a magia dos contos de fadas.

ABREU, Cathia. In: *Ciência hoje das crianças*, 26 set. 2005. Disponível em: <<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/era-uma-vez/>>. Acesso em: 28 maio 2013.

Fonte: Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2014c, p. 13).

Depois, algumas questões são propostas para que os discentes respondam no caderno:



2. Responda no caderno:

- Enquanto realizou a sua leitura, que palavras do texto dificultaram a compreensão?
- Que vantagens o texto associa à leitura de contos de fadas?
- O texto apresenta uma série de informações que não surgiram por acaso. Qual o motivo apresentado para que o leitor confie nesses fatos?
- Qual a relação da expressão “Era uma vez”, que aparece no título, com os contos de fadas?

Fonte: Caderno do Aluno (SÃO PAULO 2014c, p. 14).

Percebemos, na primeira questão, que os produtores do CAV1 não levam em consideração os pressupostos teóricos anunciados no Currículo de Língua Portuguesa (CLP/2010d); assim, embora o CLP enfatize a multiplicidade de linguagens que podem compor um texto, a atividade discente, no CAV1, não evidencia o diálogo necessário entre as linguagens verbal (texto) e visual (a imagem) para a leitura completa (semiótica) do gênero proposto, nem o caráter intertextual sugerido pela expressão “*Era uma vez...*”. Em outros termos, a atividade foca, apenas, os aspectos linguísticos e não discursivos do texto (GUIMARÃES, 2010a).

Outros questionamentos são propostos, porém, enfatizam somente os elementos temático-conteudísticos do texto em análise:

- Que vantagens o texto associa à leitura de contos de fadas?
- O texto apresenta uma série de informações que não surgiram por acaso. Qual o motivo apresentado para que o leitor confie nesses fatos?
- Qual a relação entre a expressão “Era uma vez”, que aparece no título, com os contos de fadas? (CAV1, SÃO PAULO, 2014c, p.13).

O CAV1 não direciona o aluno à leitura da imagem de forma produtiva, isto é, o discente não é levado ao reconhecimento das especificidades de cada modalidade de linguagem (verbal e visual). Para completar, o Caderno propõe a seguinte tarefa de casa, cujo objetivo central é identificar qual dos itens está gramaticalmente correto:

- I. Após a realização da pesquisa, aqueles que gostam de um bom conto de fadas vão, certamente, desejar ler mais.
- II. Após a realização da pesquisa, os que gosta de um bom conto de fadas vai, certamente, desejarem ler muito mais.
- III. Após a realização da pesquisa, aqueles que gosta de um bom conto de fadas vão, certamente, desejarem lerem muito mais.



IV. Após a realização da pesquisa, os que gostam de um bom conto de fadas vai, certamente, desejar lerem muito mais.

Explique os motivos de sua escola. Por que considerou que as outras opções estavam erradas? (CAV1, SÃO PAULO, 2014c, p. 13).

Fica nítida, assim, a incoerência entre a atividade de leitura dos textos (verbal e visual) e a “tarefa de casa”, cuja preocupação é simplesmente linguística e descontextualizada da sequência didática. Dito de outro modo, essa tarefa não está em consonância com os pressupostos teóricos assumidos pelo Currículo Paulista, uma vez que percebe a língua como organismo estático, negligenciando sua essência mutável, plástica, tal como asseveram Bakhtin (2003) e Trevisan (2004). Além disso, o texto, nessa perspectiva é encarado como “um complexo de preposições semânticas” (CAVALCANTI, 2010, p. 2) e não como um “mosaico de citações” (KRISTEVA, 1974).

A análise dessa atividade nos revela o complexo trabalho que o professor de LP, na escola pública paulista, possui ao utilizar o referido material didático em suas aulas: refletir para/na/sobre a ação (SCHÖN, 1997).

Embora o CAV1 apresente, nas atividades discentes, uma variedade de gêneros textuais (o que, a nosso ver, é um grande avanço, visto que nas práticas sociais os alunos se deparam com uma gama infinita de textos), é necessário, pois, que o docente, a partir de sua competência intelectual (formação inicial e contínua) reformule as sequências didáticas para que leve o aluno à reflexão sobre a língua de forma contextualizada, significativa.

Desse modo, para Machado (2014, p. 29), “é necessário que haja momentos de reflexão sobre o uso de determinado gênero em determinadas práticas sociais [...]”, pois, assim, será possível “desenvolver o potencial de escrita do aluno de maneira reflexiva e participativa”; isso só será possível, como dito, se o professor refletir e reformular as atividades que tratam o texto como mero produto linguístico.

## 6. Reflexões finais

A partir do que foi exposto, acreditamos que maiores investimentos em políticas públicas na formação inicial e continuada de professores possam ser um dos caminhos para melhorar a educação básica pública. Além disso, é preciso que o docente se forme continuamente, pois, muitos desconhecem as teorias de enfoque histórico-cultural (semiótico).



Segundo Zozzoli (1998, p. 202), “quando o professor não participa de nenhum processo de formação continuada, torna-se difícil para ele identificar os diferentes paradigmas e, mais ainda, relacioná-los com sua prática, operando escolhas”.

Portanto, participar de congressos, projetos de extensão, grupos de pesquisas pode ser um meio para o professor manter-se atualizado e adquirir repertório cultural que possa subsidiar as práticas desenvolvidas nas aulas de LP, bem como propiciar momentos críticos de reflexão sobre seu fazer pedagógico e sobre os recursos didáticos utilizados nos processos escolares.

### Referências

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo, Parábola Editorial, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo, Parábola, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, Edições 70, 2011.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. IN: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16.ed, São Paulo, Hucitec, 2014.
- BARROS, E. M. D de. Gêneros textuais e práticas de letramento: a temporalidade verbal no gênero crítica cinematográfica. IN: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 9, n.1, 2009.
- CAVALCANTI, J. R. O trabalho com textos na sala de aula. **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**. Ano 06, v. 12, 2010.
- GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**. São Paulo, Ática, 2006.
- \_\_\_\_\_. **O texto na sala de aula**. São Paulo, Anglo, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1997.
- GUIMARÃES, A. M de M. Gêneros textuais e ensino de língua materna: entre o caminho e a pedra. IN: **RBLA**, v. 10, n. 2, 2010a.
- GUIMARÃES, C. F. **A mediação docente e a formação do leitor no Programa São Paulo Faz Escola**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Oeste Paulista- UNOESTE, Presidente Prudente, SP, 2016b.
- GAMBOA, S. A. A. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Revista Contrapontos**, v. 3, n. 3, 2003.



- GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília, Plano, 2002.
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, 1995.
- KRISTEVA, J. **Introdução à semiótica**. São Paulo, Perspectiva, 1974.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, R. L. **A perspectiva dialógica no ensino de língua portuguesa: a prática de produção textual numa turma de 8º ano**. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística)- Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, 2014.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo, Parábola, 2008.
- PEREIRA, R. A; RODRIGUES, R. H. Gêneros como articuladores do ensino e da aprendizagem das práticas de linguagem. IN: SILVA, W, R; LIMA, P da S. **Gêneros textuais na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades**, Campinas, Pontes Editora, 2016.
- PASSARELLI, L. M. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. 1.ed, São Paulo, Telos, 2012.
- PARÂMETROS Curriculares Nacionais. **Ensinando a língua portuguesa no Ensino Médio**. 12. ed. Brasília: FTD, 2002.
- SÃO PAULO (Estado). **Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias**. 2.ed. São Paulo: SEE, 2010d.
- SÃO PAULO (Estado). **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do aluno; língua portuguesa, ensino médio, 1ª série**. São Paulo: SE, 2014c.
- SCHÖN, A. S. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- SILVA, W. R; LIMA, P da S. **Gêneros textuais na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades**. Campinas, Pontes Editora, 2016.
- TREVIZAN, Z. Contribuições da semiótica para a alfabetização do olhar. In: GEBRAN, R. A. (org.). **Contexto escolar e processo de ensino-aprendizagem: ações e interações**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.
- ZOZZOLI, R. M. D. Leitura e Produção de Textos: teorias e práticas em sala de aula. IN: ZOZZOLI, D (org). **Revista Leitura**. n. 21, Imprensa Universitária, UFAL, 19