

AGRUPAMENTO E PROGRESSÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS EM DUAS PROPOSTAS CURRICULARES DO AGRESTE MERIDIONAL DE PERNAMBUCO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Lucas Feitoza Diniz (1); Gustavo Henrique da Silva Lima (2)

(Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Garanhuns, dinizlucasf@gmail.com;

Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Garanhuns, ghlima.prof@gmail.com)

Resumo: O ensino dos gêneros textuais em língua materna no Brasil, apesar de apresentar avanços em relação ao paradigma tradicionalista, contemplando uma maior diversidade de gêneros, explora tão-somente o gênero pelo gênero ou usa-se desses megainstrumentos para mobilizar, nos alunos, capacidades de linguagem e, assim, desenvolver neles capacidades linguístico-discursivas? Partindo dessa problemática e apoiando-se principalmente no proposto por Dolz, Noverraz e Scheuwly (2004) sobre o agrupamento e a progressão de gêneros como instrumentos para garantir uma aprendizagem significativa, o presente trabalho busca investigar, com base em duas propostas curriculares para os anos finais do Ensino Fundamental (isto é, do 6º ao 9º ano) de dois municípios da região do Agreste Meridional de Pernambuco – a saber, Caetés e Garanhuns – se há uma proposta de progressão sistemática para o trabalho com os gêneros contidos em cada proposta. A pesquisa é de caráter documental e, para recorte do corpus, priorizou-se, dentre os vinte municípios que compõem essa região do estado de Pernambuco, aqueles que tivessem propostas curriculares próprias, desenvolvidas pela própria Secretaria de Educação. O mapeamento preliminar realizado nas duas propostas que constituem o corpus desta pesquisa aponta dados interessantes: poucos dos gêneros contidos nas duas propostas não são trabalhados sistematicamente (ou seja, em dois, três ou até quatro eixos diferentes) e/ou em mais de um ano do Ensino Fundamental II (com alguns gêneros específicos, como a entrevista, permeando várias unidades didáticas do currículo inteiro, do 6º ao 9º ano); dos cinco eixos apresentados nas duas propostas, prioriza-se em ambas os eixos de Oralidade, Escrita e Análise Linguística. Este trabalho traz resultados parciais de pesquisa em andamento, desenvolvida no Programa de Iniciação Científica (PIC) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG); além disso, está vinculado ao Núcleo de Pesquisa em Discurso e Ensino (NUPEDE) da UAG/UFRPE, registrado na base do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, na plataforma Lattes do CNPQ.

Palavras-chave: currículo, Língua Portuguesa, gêneros textuais.

1. Introdução

O objetivo principal desta pesquisa é mapear, nos currículos que compõem nosso *corpus*, quais são os gêneros textuais contemplados, quais capacidades de linguagem esses gêneros mobilizam (e quais são alvo de reflexão sistemática) e qual o impacto da construção desses currículos no desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas dos estudantes.

Considerando, como Marcuschi (2008, p. 147), que “o estudo de gêneros não é novo, mas está na moda”, é preciso delimitar com quais noções de *gênero textual* e de *currículo* trabalhamos para maior clareza na compreensão do objetivo deste trabalho. O gênero textual, para Dolz e Schneuwly (2004), é uma unidade linguística relativamente estável onde as práticas sociais de linguagem se materializam nas atividades de linguagem do aprendiz. Os autores, dessa forma, situam-se na perspectiva bakhtiniana de que o gênero é a manifestação exclusiva da ação verbal e de que este não é arbitrário para cada falante, mas possui regras relativamente estáveis - relativamente, porque fenômenos como a intergenericidade (cf. MARCUSCHI, 2008) e a própria noção dos agrupamentos de que falaremos mais à frente não nos permitem afirmar que o gênero impõe uma forma e que os falantes não podem adaptar as características prototípicas do gênero em função de um propósito específico.

Outra noção-chave deste trabalho é a de *currículo*. Há que diferenciá-la da noção de *programa escolar*, que muitos creem lhe ser sinônima. Enquanto o programa escolar é centrado e recortado a partir do conteúdo a se ensinar, o currículo parte das necessidades, capacidades e expectativas de aprendizagem do aluno – bem como da relação com os outros componentes do ensino – a fim de definir o conteúdo. Temos então que o programa escolar é fechado e imposto, ao passo de que o currículo é aberto e negociado (ao menos na fase de elaboração). Pensar em *currículo*, e não em programa, já é um grande passo para que a educação em Língua Portuguesa corresponda melhor às necessidades de aprendizagem do jovem do século XXI.

A grande questão é o cerne do conceito de *progressão*: como organizar o conteúdo para que se chegue a uma aprendizagem ótima? Dolz e Schneuwly (2004) propõem que se trabalhe não com gêneros individuais, considerando que o número de gêneros é quase infinito, mas com *agrupamentos* de gêneros que mobilizem capacidades de linguagem semelhantes. Por exemplo: os gêneros *conto*, *crônica*, *fábula*, *novela* e *romance*, apesar de prototipicamente diferentes, têm em comum o fato de que mobilizam a capacidade do narrar, isto é, criar ação verossímil situada no

tempo, no espaço e envolvendo personagens. Desta forma, os autores propõem que se trabalhe com cinco agrupamentos: *narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações*.

. Vale lembrar que tais agrupamentos não são categorias estanques, mas tênues, e mesmo que alguns gêneros podem ser trabalhados em mais de um deles. O gênero *relatório*, apesar de seu nome remeter imediatamente à capacidade do *relatar*, apresenta algumas características da ordem do *expor*. Outros gêneros, inclusive, têm difícil classificação nesses agrupamentos – que dizer do bilhete? do aviso? do *curriculum vitae*?

Vale lembrar que esses agrupamentos sugeridos por Schneuwly e Dolz (2004) integram uma **proposta** construída especificamente tendo em vista o contexto suíço-francófono onde os autores se situam e são passíveis, inclusive, de melhor apuração teórica, de acordo com os próprios autores. Dessa forma, uma revisita a tal classificação, com eventuais reformulações em função da realidade brasileira, pode e deve ser feita – o que, contudo, não é objetivo deste trabalho.

A progressão proposta por Dolz e Schneuwly (2004) organiza-se por meio das sequências didáticas, instrumentos que articulam o projeto de apropriação de uma determinada prática de linguagem aos recursos que facilitarão essa apropriação.

2. Metodologia

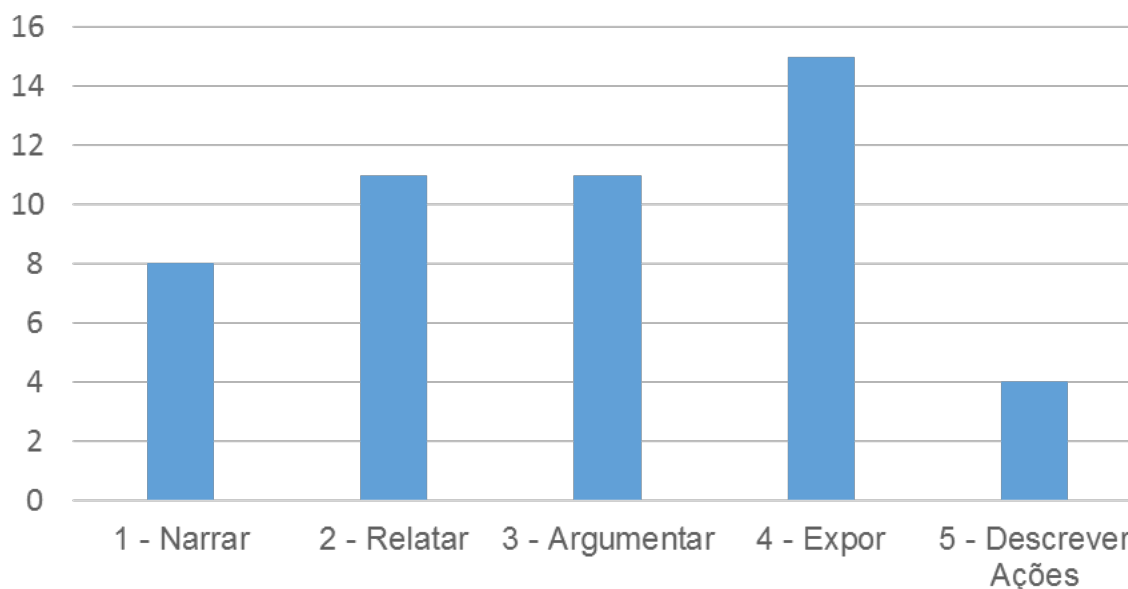
A região do Agreste Meridional de Pernambuco é composta por 20 municípios. O critério de coleta do corpus priorizou municípios com propostas curriculares próprias, desenvolvidas pela própria Secretaria de Educação. Dessa forma, usamos como corpus as propostas curriculares para os anos finais (6º ao 9º) do Ensino Fundamental para a disciplina de Língua Portuguesa das cidades de Caetés e Garanhuns. Fundamental para o recorte do corpus foi, também, a dificuldade de contato (tanto por telefone quanto por e-mail) com a grande maioria das Secretarias de Educação ou mesmo das prefeituras.

A pesquisa que baseia este trabalho é, sobretudo, de natureza documental (LUDKE; ANDRÉ, 2012); isto é, não houve pesquisa de campo nas salas de aula para investigar a organização do currículo, tomando-se por base apenas os documentos. Isso porque cremos que tais matrizes de referência norteiam a prática pedagógica.

3. Resultados

Nas duas propostas, temos, quantitativamente, 8 gêneros do domínio do narrar; 11 para os domínios do Relatar e Argumentar; 15 para o domínio do Expor; e 4 para o domínio do Descrever ações. Graficamente:

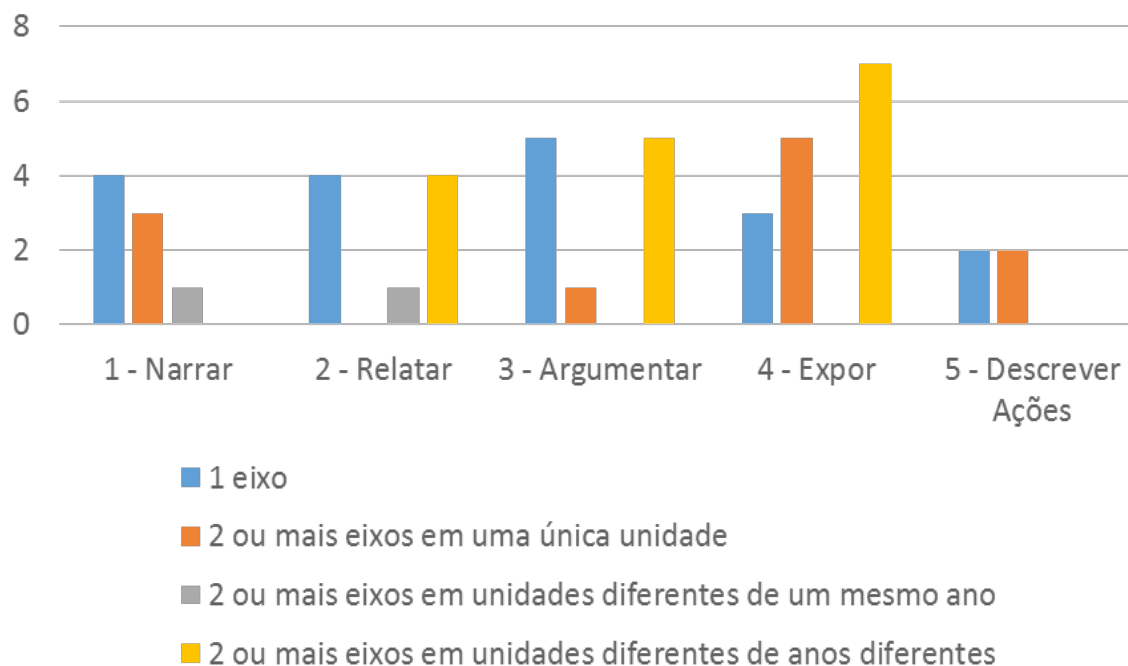
GRÁFICO I - Gêneros das duas propostas organizados de acordo com os agrupamentos propostos por Schneuwly e Dolz (2004)



Assim, vê-se que o foco está no domínio do Expor, contrariando o senso geral de que a ênfase, para esse determinado nível de escolaridade, está no eixo do Narrar. Este, contudo, é um mero levantamento quantitativo bruto. É preciso analisar não só a presença dos gêneros no currículo, mas também de que forma, e com qual sistematicidade, eles estão sendo trabalhados. Considerando que a própria literatura especializada não tem um consenso sobre a definição de **sistemático**, consideramos aqui por sistemático o trabalho realizado em dois ou mais eixos. Vale lembrar que não basta somente uma abordagem isolada em eixos diferentes: eles precisam estar articulados entre si no trabalho com o gênero.

Olhando a proposta curricular de Caetés separadamente, temos, de forma gráfica:

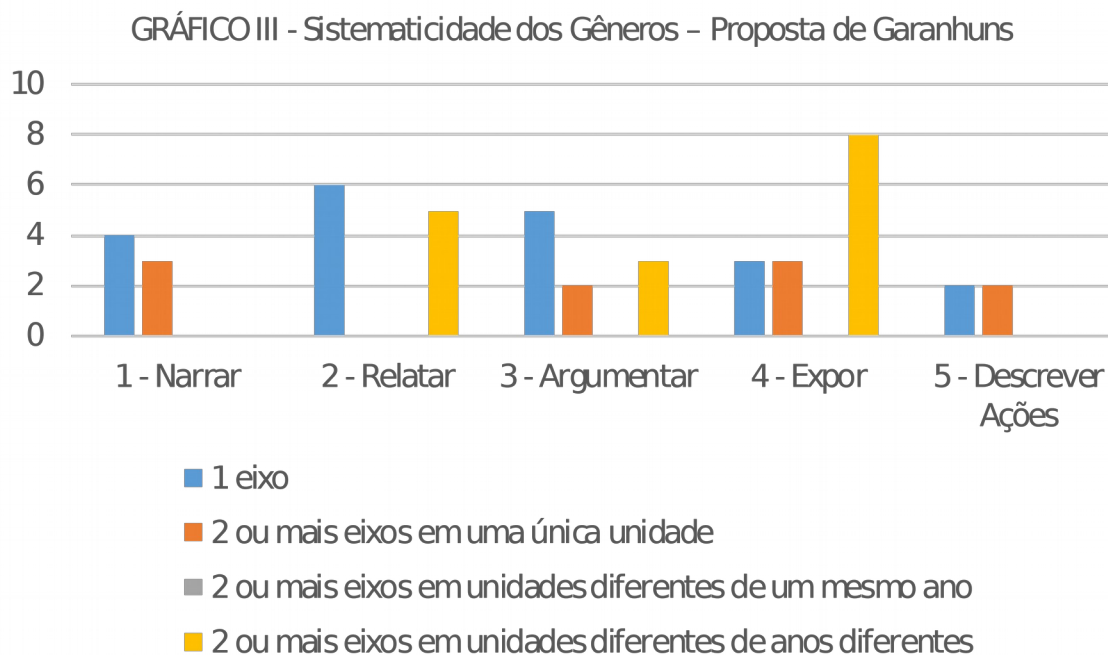
GRÁFICO II - Sistemática dos Gêneros – Proposta de Caetés



Fonte: Elaboração própria, com base em Caetés (2016).

O gráfico acima, representação visual dos dados obtidos e refinados, reitera a ordem do Expor como privilegiada na proposta curricular supracitada. Perceba-se que, para esta capacidade, há 7 gêneros que são trabalhados em 2 ou mais eixos de unidades diferentes e em anos diferentes – ou seja, perpassam a formação do estudante. A proposta de progressão de Schneuwly e Dolz (2004) é como uma espiral: trabalha-se, num ano, uma habilidade; em outro ano, uma segunda habilidade; e assim por diante; de modo que, ao final do ciclo, o aluno terá trabalhado o gênero integralmente, em todas as suas dimensões ensináveis. A ordem do Argumentar, equiparada em número de gêneros à do Relatar no levantamento quantitativo, no tocante à sistematicidade sobrepõe-se, com 5 gêneros trabalhados em 2 ou mais eixos de unidades diferentes e em anos diferentes contra 4 da ordem do Relatar. Nem a ordem do Narrar nem a do Descrever Ações têm gêneros trabalhados em 2 ou mais eixos de unidades diferentes e em anos diferentes; a do Narrar, contudo, tem um gênero trabalhado em 2 ou mais eixos de unidades diferentes de um mesmo ano, o que torna essa uma capacidade nem tão pontual. A situação é mais preocupante para o eixo do Descrever ações, cuja sistematicidade não ultrapassa 2 ou mais eixos em uma única unidade, no 6º ano.

Para a proposta de Garanhuns, temos:



Fonte: Elaboração própria, com base em Garanhuns (2016).

Com algumas ressalvas, o gráfico da proposta curricular de Garanhuns é idêntico ao da proposta de Caetés. Novamente, temos a ordem do Expor como privilegiada no trabalho sistemático – desta vez, com 8 gêneros trabalhados em 2 ou mais eixos de unidades diferentes e em anos diferentes, contra 7 na proposta anteriormente analisada. A ordem do Relatar, aqui, é que sobrepõe à ordem do Argumentar: são 5 gêneros trabalhados em 2 ou mais eixos de unidades diferentes e em anos diferentes desta contra 3 daquela. Infelizmente, o paradigma de exclusão das capacidades do Narrar e do Descrever ações se mantém, numericamente inclusive: há, novamente, apenas um gênero da ordem do Narrar trabalhado em 2 ou mais eixos de unidades diferentes de um mesmo ano. Para a ordem do Descrever Ações, nem isso: o máximo de sistematicidade a que ela chega é ter dois gêneros trabalhados em dois ou mais eixos de uma mesma unidade.

4. Conclusões

Como vimos, o bom tratamento dado nas propostas curriculares analisadas, para as capacidades do Argumentar, do Relatar e do Expor apontam para a possibilidade de uma progressão, o que poderá ser melhor constatado se analisada a prática docente regida pelos referidos documentos.

Contudo, os dados apontam a necessidade urgente de um trabalho sistemático para as capacidades do Narrar e do Descrever Ações. O tratamento pontual dado a essas capacidades significa que o currículo **não prevê** o trabalho com elas em todo o resto do ciclo - o que não impede, contudo, que o professor trabalhe gêneros relacionados no correr da fase final do Ensino Fundamental. Como acreditamos que os documentos de referência norteiam a prática docente, isso é uma falha grave que deve ser corrigida urgentemente, pois implica negativamente no desenvolvimento das habilidades linguístico-discursivas dos educandos.

Tais resultados são preliminares, e pretende-se desenvolvê-los, inclusive por meio de propostas de intervenção sistemática com oficinas, palestras, capacitações e formações continuadas nas cidades em questão, ao fim de nosso cronograma de pesquisa.

REFERÊNCIAS

CAETÉS. **Proposta Curricular – Ensino Fundamental – Anos Finais. Língua Portuguesa.** Caetés: 2016.

DOLZ, Joaquin; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexão sobre uma experiência suíça (francófona). In: **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 35-60 .

_____; _____. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 61-77.

GARANHUNS. **Currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – Anos Finais – da Rede Municipal de Ensino de Garanhuns, com base nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco.** Garanhuns: 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais no Ensino de Língua. In: **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 146-225.