

A PROGRAMAÇÃO DIDÁTICA DO CBC DE LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DO ESTUDO DE GÊNEROS

Maria de Fátima Ribeiro dos Santos

Mestranda/PosLin/UFMG

1. Introdução

Em Minas Gerais, entre 1997 e 1998, os gestores da administração pública deram início ao processo de elaboração dos Conteúdos Básicos Curriculares (doravante CBCs) cuja principal proposta é o estabelecimento de um programa curricular unificado e obrigatório para todas as escolas da rede estadual.

Em 2003 e 2004, o documento teve sua versão preliminar discutida por professores participantes do *Projeto Escolas-Referência* e em 2005, foram apresentadas a todos os professores. Assim, esse documento tem como objetivo principal servir de parâmetro para a verificação do ensino promovido pelas escolas estaduais, além de constituir-se como regulador do processo de avaliação das instituições e de seus profissionais.

Em 2006, entretanto, a Resolução SEE/MG nº. 833 de 24/11/06 modifica o currículo de Língua Portuguesa do Ensino Médio a ser implantado obrigatoriamente pelas escolas do “Projeto Escolas-Referência”, ficando sua adoção facultada às demais escolas que reunissem as condições necessárias para tal. Apesar de apresentar-se com uma nova estrutura, optou-se por manter a abordagem norteadora de sua primeira versão.

Esse artigo tem como objetivo investigar, de modo geral, qual é a proposta do CBC de Língua Portuguesa para o ensino de gêneros, e de modo específico, quais são as *representações sociodiscursivas* presentes em dois manuais didáticos de Língua Portuguesa sobre esses estudos, tendo em vista que se constitui como um trabalho resultante das escolhas teórico-metodológicas de seus autores enquanto *agentes educacionais*.

2. A Comunicação Didática

Para Galatanu (1996) a *comunicação didática* é

o conjunto das mudanças, verbais e não verbais, que são colocadas em situação de ensino e/ ou de aprendizagem, visando explicitamente à apropriação dos saberes e, na maioria dos casos, explicitamente também, a aquisição de competências (por exemplo, no caso da aprendizagem de línguas estrangeiras ou da competência de comunicação é explicitamente visada) (tradução nossa, p. 3).

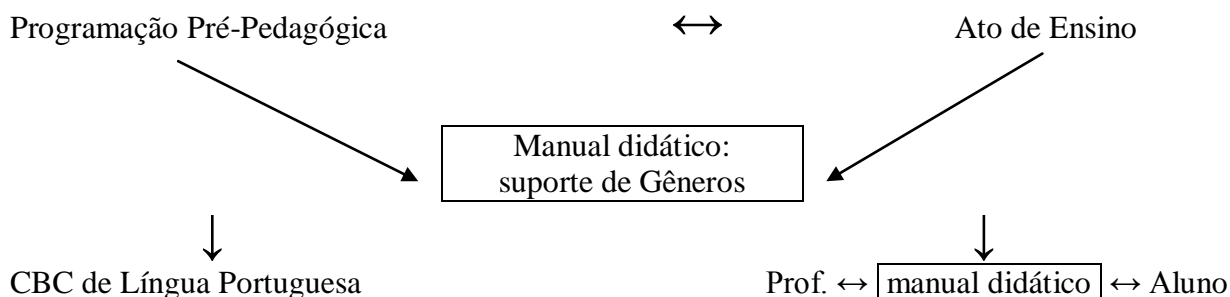
Segundo a autora, esse conceito envolve uma dupla dimensão: a primeira, diz respeito às especificidades da comunicação nos meios escolares, enquanto a segunda está ligada às transformações de saberes “convocados” ou “mobilizados” pelas práticas discursivas de um dado grupo social. Assim, esta análise se situa em dois níveis: no nível *dos conteúdos de ensino* e no nível *de ação do ensino*.

No primeiro nível, ela recairá sobre a programação pré-pedagógica (que precede os atos da comunicação didática) dos conteúdos, sobre as transformações que sofrem os ‘saberes de conhecimentos’, oriundos da pesquisa científica e tecnológica.

(...)

No nível do ato de ensino, a reflexão é sobre os saberes profissionais, todos, particularmente sobre os saberes de ação, produzidos e/ou mobilizados pelos atores que estão implicados, notadamente nas atividades de explicação, de reformulação, de redefinição dos saberes ensinados. (GALATANU, 1996, p.2).

Figura 01: A comunicação didática dos manuais de língua portuguesa



2.1 As ações e representações do CBC sobre o ensino de gêneros

Patrick Charaudeau (2006, p. 195) detém-se na análise de alguns pontos de vista sobre as *representações sociais* como forma de “integrá-los em uma problemática do discurso”. De acordo como o primeiro deles, a *representação social* é um fenômeno *cognitivo-discursivo* que abarca *sistemas de saber* nos quais se distinguem os *saberes de conhecimento* e os *saberes de crença*, os quais são fundamentados nos *imaginários sociodiscursivos*¹ que circulam em um dado grupo social.

Outra abordagem é aquela que relaciona a problemática das representações a uma teoria dos sujeitos, segundo a qual os indivíduos são sobredeterminados pelas representações dos grupos aos quais pertencem, como elo entre as normas comportamentais e as compartilhadas.

Outra corrente aponta como função das representações a interpretação da realidade por meio do processo de “simbolização” e de atribuição de “significações” e são constituídas pelas crenças, conhecimentos e opiniões compartilhados pelos indivíduos de um mesmo grupo.

2.2 Saberes de crença x saberes de conhecimento

Para Charaudeau (2006) os *sistemas de pensamento*¹ são configurações que dependem da linguagem e podem ser divididos em dois grandes grupos: os *saberes de conhecimento* e os *saberes de crença*. Os primeiros correspondem a uma representação da realidade baseada em uma “razão científica”, e que, portanto, tornam-se incontestáveis. Eles correspondem em nossa sociedade aos saberes teóricos e científicos.

Já os *saberes de crença* baseiam-se em julgamentos de valor dos sujeitos sobre o mundo, ou seja, não são justificáveis pelo conhecimento sobre o mundo, mas por uma avaliação subjetiva quase sempre baseada no saber do *sensu comum*.

Contudo, para o autor é preciso cuidado nessa separação, tendo em vista que “a fronteira entre esses dois tipos de saber é porosa, ainda mais em virtude de muitos sujeitos jogarem com essa porosidade com fins estratégicos, apresentando um tipo de saber em lugar e posição de outro.” (CHARAUDEAU, 2006, p. 199)

De forma específica, o CBC reconhece que o ensino de Língua Portuguesa deve considerar o modo como representamos e concebemos a linguagem, uma vez que esse domínio do conhecimento traz “implícitos nossos horizontes filosóficos e éticos, políticos e sociais, culturais e estéticos”. (CBC, 2005, p. 7)

A princípio o CBC é organizado em torno de um único eixo temático — *Compreensão e Produção de Textos e Suportes* subdividido em unidades temáticas — 1- *Gêneros e Discursos*; 2- *Linguagem e língua*; 3- *Suportes textuais* - Subtema: *Revistas e livro didático*; 4- *Técnico e científico e interação literária* - Subtema: *temas e motivos constantes na literatura brasileira*.

¹ Cf. CHARAUDEAU (2006). Para o autor, os *imaginários sociodiscursivos* correspondem às representações sociais que “constroem o real como universo de significação, segundo o princípio de coerência” identificados por “enunciados linguageiros produzidos de diferentes formas, mas semanticamente reagrupáveis” (p. 203)

² Cf. CHARAUDEAU (2006). Para o autor, os sistemas de pensamentos são definidos como o “ordenamento de saberes em sistemas de conhecimento e de crença, com o objetivo de tentar fornecer uma explicação global sobre o mundo e o ser humano” (p. 199)

Entretanto, após a reorganização dos tópicos de conteúdo na versão revisada do documento, esses temas foram reagrupados em três eixos temáticos: I. *Compreensão e Produção de Textos* (tema 1: Gêneros - Subtemas: operações de contextualização, tematização, enunciação e textualização; tema 2: Suportes textuais - Subtemas: Revistas, Livros Didáticos e Técnicos); II.

Linguagem e língua; III. A literatura brasileira e outras manifestações culturais. (tema 1: Temas, motivos e estilos na literatura brasileira e em outras manifestações culturais; tema 2: Estilos de época na literatura brasileira e em outras manifestações culturais). (CBC, 2005, p.)

No eixo temático 1 as operações que se configuram como subtemas do tema 1 são essenciais para atingir a competência visada de compreender e produzir textos orais e escritos de todos os gêneros e domínios discursivos e correspondem a tópicos comuns tanto ao Ensino Fundamental quanto ao Ensino Médio, diferindo apenas pela complexidade dos textos e das atividades selecionadas.

Cada tópico, por sua vez, comporta quatro operações básicas que devem ser estudadas preferencialmente a partir da *dimensão pragmática* para a *lingüística*, a saber:

- I. *contextualização* – análise das condições de produção e de identificação de gêneros;
- II. *tematização* – identificação do tema ou tópico discursivo;
- III. *enunciação* – processo de reconhecimento das vozes e de seus posicionamentos diante dos textos;
- IV. *textualização* – estudo aprofundado da organização textual do *discurso narrativo, de relato, descritivo, expositivo, argumentativo, injuntivo e poético*.

O tema 2 sugere formas diferenciadas para o estudo dos *suportes textuais* no Ensino Fundamental e Médio. No primeiro nível, aconselha-se o estudo de livros literários e o jornal, uma vez que esse *suporte* apresenta práticas de linguagem básicas como, por exemplo, notícia, manchete, anúncio, dentre outros. No segundo, as revistas são indicadas devido ao seu grau de complexidade e a sua relação intertextual com outros *suportes*. Ressalta-se, entretanto, que isso não impede que esses conteúdos sejam abordados pelas escolas como conteúdo complementar.

O eixo temático 2 pode ser trabalhado como extensão de outros tópicos do eixo 1 ou ser organizado em unidades temáticas elaboradas pelo professor, desde que se considere o conhecimento prévio e as necessidades dos alunos.

O eixo temático 3 tem como objetivo despertar o interesse dos alunos pela leitura de textos literários que compõem o quadro formal da literatura brasileira. A sugestão é a de que seja feito um estudo comparativo de temas comuns (como o amor, a mulher, os índios, negros e imigrantes etc) que povoam as *representações* do povo brasileiro desde o seu descobrimento até os dias atuais.

A formulação do CBC sobre *o que ensinar*, ou seja, que saberes devem compor o currículo da disciplina e, sobretudo, sobre *como ensinar* explicitam os objetivos e a concepção do documento de que preparar e qualificar o aluno para o exercício da cidadania implica no reconhecimento de que “o acesso à diversidade de usos da língua, em especial às variedades cultas e aos gêneros de

discurso do domínio público que as exigem, (é) condição necessária ao aprendizado permanente e à inserção social”. (CBC, 2005, p. 9)

A figura abaixo apresenta uma síntese das orientações do CBC em relação ao papel do ensino dos gêneros enquanto mediador das ações em sala de aula.

Figura 2: O papel dos gêneros como mediador do ensino

O que ensinar	Como ensinar
Textos orais e escritos dos diversos gêneros	Iniciar com gêneros mais familiares aos alunos e gradativamente com os mais complexos e distantes de sua experiência imediata.
Gêneros orais e escritos em circulação na sociedade.	Selecionar textos em suportes destinados ao público juvenil.
Adequados discursivo, semântico e formalmente.	Cada gênero exige uma estratégia específica de leitura e produção.
Com níveis cada vez mais complexos de organização.	Possíveis desajustes devem ser sanados com a utilização de outros tópicos, gêneros e discursos.
Adequar seu estudo aos diversos objetivos e motivações.	A escolha dos gêneros e a definição de quais devem ser estudados sistematicamente cabe ao professor.

Fonte: BRASIL., Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Conteúdo Básico Comum – Português (2005). Educação Básica – Ensino Médio.

3. A proposta de ensino de gêneros e os manuais didáticos

Para Marcuschi (2004, p. 2) o estudo dos gêneros textuais no manual didático implica em tomá-lo não como um gênero, mas sim como um suporte que reúne dois grandes conjuntos de gêneros: um conjunto de *gêneros migrados* de outros campos discursivos; e um conjunto de *gêneros emergentes* que surgem internamente da prática escolar em função do ensino. Eles correspondem aos exercícios, às instruções, aos comentários e a outras estratégias que visam à interpretação e a compreensão do texto.

Segundo o autor, tem ocorrido um progressivo aumento do trabalho com gêneros em sala de aula por se tratar de uma sugestão dos PCNs e devido ao seu grande “poder heurístico e sua íntima relação com todos os nossos atos na vida diária em todas as esferas da vida humana”. (MARCUSCHI, 2004, p.2)

Bazerman (2006, p.23) partindo da definição de gêneros como “lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros” e “modelos que utilizamos para explorar o não familiar”, conferem-lhe o papel de *modelador* da atividade educacional.

Entretanto, a vitalidade das ações do professor depende do investimento que fazem em relação aos próprios comentários e elucidações de tarefas, pois são fundamentais para tornar os alunos mais participativos e o seu aprendizado significativo.

Outro ponto importante é que não há como prever quais gêneros serão eficazes em uma determinada situação discursiva. Seu bom funcionamento, portanto, depende de uma negociação entre as instituições, o professor e os alunos sobre quais objetivos devem ser atingidos por meio de estratégias portadoras de motivação para todos os *agentes* envolvidos.

Não é incomum haver conflito de interesse entre os *imaginários sociodiscursivos* desses *agentes educativos* sobre a relevância do objeto de ensino. Muitas vezes, uma aprendizagem que parece essencial para o professor, pode não fazer sentido para o aluno ou, ainda, as diretrizes das ações do sistema de ensino podem não contemplar as necessidades de ambos.

3.1 Abordagem dos gêneros em dois manuais didáticos

O manual *Português: linguagens* contém em suas unidades uma seção “Trabalhando o gênero” destinado à produção de textos. O capítulo 41 é reservado ao estudo da “carta argumentativa” por intermédio da leitura e análise de uma proposta de redação de um dos vestibulares da Unicamp-SP em que o aluno é solicitado a escrever uma carta ao Congresso Nacional, posicionando-se contra ou a favor da obrigatoriedade do voto.

Após a leitura do texto são propostas cinco questões que versam ora sobre o *conteúdo temático*, ora sobre os *aspectos formais e estruturais* do gênero e questões relativas ao uso da linguagem. O exercício nº 1 solicita a identificação de características formais da carta (*data, vocativo, corpo do texto (assunto), expressão cordial de despedida* etc).

O exercício nº 2 versa sobre o conteúdo temático do texto enquanto no exercício nº 3 a análise é feita sobre o desenvolvimento dos argumentos apresentados pelo autor do texto.

Outro texto, de caráter expositivo-explicativo, é introduzido com a finalidade de descrever os componentes estruturais de base do gênero, sua importância e aplicação no meio social e os mecanismos lingüísticos responsáveis por sua *textualização*. A segunda atividade é redigir uma carta em resposta a um artigo publicado no jornal *Folha de São Paulo* que deve ser endereçada ao Editor para a publicação no jornal.

No manual *Português: de olho no mundo do trabalho*, o capítulo 9 é dedicado exclusivamente ao estudo dos “Gêneros e tipos textuais” conforme explicita o título. A seção “O texto: leitura e reflexão” é introduzida pelo texto “Ismênia, moça donzela” de Dalton Trevisan, o qual reúne fragmentos de cartas pessoais.

A distinção entre *gêneros* e *tipos textuais* é feita inicialmente por meio da referência entre o número ilimitado dos *gêneros* em oposição ao número restrito de *tipos textuais*. Na seção seguinte, “A teoria na prática” foi elaborada uma questão cujo objetivo é a classificação das *tipologias textuais* estudadas.

Em “Produzindo texto”, outra atividade solicita aos alunos que produzam um texto narrativo, cujo gênero selecionado é a ficção científica. Apesar de o gênero carta ser apresentado como tema central, os exercícios dão ênfase não ao gênero em si, mas aos tipos textuais, uma vez que o gênero ficção científica não foi trabalhado no capítulo, contemplado somente no capítulo 20, apontando a predileção dos autores para a análise dos *tipos textuais* em detrimento dos aspectos discursivos do estudo dos *gêneros*.

4. Considerações Finais

A forma de organização dos capítulos revela as *representações* dos autores dos manuais sobre o que consideram as estratégias mais eficientes para o ensino da língua materna. No primeiro manual, é notória a preocupação dos autores em explicar aos alunos as características estruturais, formais e estilísticas que dizem respeito ao domínio e utilização de cada gênero.

A presença de quadro-síntese no primeiro manual demonstra o interesse dos autores em definir os elementos que interferem na identificação do gênero, o que revela uma tendência a formular *modelos* para servirem de parâmetro aos textos produzidos pelos alunos

Outro ponto importante é a proposta de publicação do texto produzido em um jornal de circulação nacional, revelando o interesse dos autores em articular a produção escolar e o meio social, incitando os alunos a se posicionarem frente aos temas atuais.

Entretanto, conforme as orientações do CBC é preciso considerar o suporte sobre o qual o gênero está ancorado. Nesse caso específico, a sugestão é a de que sejam selecionados textos em suportes dirigidos ao público juvenil (livros literários e paradidáticos, revistas juvenis, suplementos de jornais, etc) para despertar o interesse do alunado.

No segundo manual, nota-se que a seleção de um texto cujo tema principal é o triângulo amoroso não foi aleatória, uma vez que os adolescentes quase sempre se interessam pela temática amorosa. Em relação à aplicação das operações do eixo temático 1, as questões quase sempre deram ênfase na *textualização* dos textos contrariando as orientações do CBC de que a análise deve partir de *aspectos discursivos* para os *lingüísticos*.

A partir dessa breve análise constatamos que tópicos de conteúdo importantes como a *situação comunicativa*, definição do *tempo / espaço* e as condições de produção dos enunciados

(*função sociocomunicativa* dos gêneros, objetivo da interação textual, *conteúdo temático*, as *representações* e *vozes* do texto, etc) são negligenciadas em detrimento da *textualização* dos textos.

Aspectos de nossa cultura também foram desconsideradas pelas atividades como as representações sobre o discurso político, a democracia, no caso do primeiro manual, e de temas como o casamento, a traição e o adultério, no caso do segundo manual. Enfim, os pontos aqui discutidos apontam para a necessidade de uma maior integração entre a *Programação Didática* organizada pelo CBC de Língua Portuguesa em relação ao estudo dos gêneros e o nível da *ação de ensino* intermediado pelos manuais didáticos

Abstract:

This article aims to better understand the link between the levels of didactic communication (GALATANU: 1996) in the light of the teaching of genres. We will analyze contrastively the theoretical and methodological approach of two manuals, textbooks of Portuguese Language in order to state the contributions of these studies to the process of teaching-learning. Keywords: Didactic communication; gender; education.

5. Referências

Publicações impressas:

BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. *Conteúdo Básico Comum – Português* (2005). Educação Básica – Ensino Médio.

BRASIL. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Resolução nº 833/2006 de 24 de novembro de 2006. Proposta Curricular para o ensino médio. Minas Gerais, 2006.

CEREJA, W.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*: volume único. São Paulo: Atual, 2003.

CHARAUDEAU, P. *Discurso Político*. Trad. Fabiana Komesu e Dilson Ferreira da Cruz. São Paulo: Contexto, 2006.

GALATANU, Olga. Savoirs théoriques et savoirs d'action dans la communication didactique. In: BARBIER, Jean-Marie (org.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.

MARCUSCHI, L. A. O livro didático: gênero ou suporte? A identidade de gênero e sua escolha no ensino. IN: Anais do II Simpósio Internacional de Gêneros Textuais da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná, 2004.

TERRA, E. & NICOLA, J. de. *Português: de olho no mundo do trabalho*. Ensino Médio - volume único. Coleção de olho no mundo do trabalho. São Paulo: Scipione, 2004.

Documentos eletrônicos disponibilizados na Internet:

BRASIL. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Conteúdo Básico Comum – Português (2007). Educação Básica – Ensino Médio. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em 30 mar. 2008.