

## A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO COTIDIANO: UM ESTUDO SOBRE O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO MÉDIO

*THE PORTUGUESE CURRICULUM CONSTRUCTION IN THE DAILY ROUTINE: A STUDY ON THE WORK WITH TEXT GENRES IN HIGH SCHOOL*

*Emanuele de Souza PACHECO*<sup>1</sup>


*Livia SUASSUNA*<sup>2</sup>


**Resumo:** Este estudo teve como objetivo analisar como se constrói o currículo de português no cotidiano do ensino médio quanto ao trabalho com gêneros textuais. Para atingi-lo, fizemos um percurso em que procuramos perscrutar, por meio da observação de aulas: como a docente investigada seleciona os gêneros textuais abordados em sala de aula; que metas de aprendizagem traça ao trabalhar com esses objetos de saber; que procedimentos e estratégias didáticas adota para ensiná-los. Realizamos uma pesquisa qualitativa, de cunho indiciário, com uma professora de uma turma de 2º ano do ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Os resultados nos deram indícios de que a política de incentivo à pesquisa parece influenciar a prática de ensino da professora, de modo que sua formação acadêmica, confluyente com uma perspectiva sociointeracionista da língua, tende a levá-la a uma abordagem dos gêneros como prática social, mais do que como conteúdos em si mesmos. Concluímos também que a docente hibridiza elementos diversos, como sua história de vida, seu percurso acadêmico, o currículo prescrito/oficial, o perfil e a demanda dos alunos, no intuito de alcançar os objetivos que lhe parecem pertinentes no trabalho com os gêneros textuais.

**Palavras-Chave:** Currículo. Língua portuguesa. Gêneros textuais.

### CONTEXTUALIZAÇÃO

O estudo aqui apresentado dialoga com um recorte de uma dissertação de mestrado defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE e que teve como objetivo principal analisar como se constrói o currículo de português no cotidiano do ensino médio no que refere ao trabalho com gêneros textuais.<sup>3</sup> Com esse intuito, buscamos investigar como são feitas as escolhas do professor quanto aos objetos de ensino e aos procedimentos metodológicos para tratá-los em sala de aula. Para desenvolver a pesquisa, levamos em conta dois pressupostos básicos: 1) as

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2017); licenciada em Letras pela mesma universidade; professora da educação básica e do ensino superior da Rede SESI-SP. E-mail: pachecoemanuele@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-8865-1371>.

<sup>2</sup> Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2004); professora associada da Universidade Federal de Pernambuco (Centro de Educação – Departamento de Ensino e Currículo e Programa de Pós-graduação em Educação). E-mail: livia.suassuna@ufpe.br  <https://orcid.org/0000-0001-7422-2923>.

<sup>3</sup> PACHECO, Emanuele de Souza. *A construção do currículo de língua portuguesa no cotidiano: um estudo sobre o trabalho com gêneros textuais no ensino médio*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Educação. Recife, 2017.

práticas escolares cotidianas são produtoras de currículo; 2) no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, não há modelos fechados para o trabalho com gêneros textuais, mas disputas e possibilidades cotidianamente vivenciadas.

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. A respeito disso, Soares (2002, p. 156) levanta algumas questões:

(...) 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?

Na verdade, 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, de modo que 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.

O currículo não se constrói, pois, 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 estabilidade e homogeneidade de discursos.

No caso do ensino de língua portuguesa, nos últimos vinte e cinco anos, o professor 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”, organizado por João Wanderley Geraldi, e 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 português. Posteriormente, além do texto, consolidou-se a proposta de trabalho com os diversos gêneros textuais, a qual foi reforçada com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), lançados pelo Ministério da Educação no final dos anos 1990 (BRASIL, 1997, 1998, 1999), e, mais recentemente, pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

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, as prescrições curriculares, 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 realocalizados em novas questões, novas finalidades educacionais” (LOPES, 2008, p. 32).

Exemplo dessa realocalização 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 fortemente a prática de ensino de alguns professores. Souza e Freitas (2012) analisaram o manual “Português Linguagens” (CEREJA; MAGALHÃES, 2009), especificamente os volumes destinados ao 6º e 7º anos do ensino fundamental. Nesse material, os autores se propõem a contemplar a língua enquanto atividade social, num trabalho discursivo com os gêneros textuais. Em sua análise, Souza e Freitas (2012) constataram uma quantidade satisfatória de textos; ao mesmo tempo, perceberam 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” (SOUZA; FREITAS, 2012, p. 309).

Poderíamos apontar aqui 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 resignificação 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 julgada 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 os gêneros textuais, considerando também aspectos como a formação do docente, a comunidade e a escola em que ele 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 resignificada nas salas de aula”. Essa 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, propomos aqui uma investigação da prática enquanto teoria e também enquanto produtora do currículo.

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. Nesse contexto é que nos

propusemos a investigar as práticas curriculares que produzem conhecimento acerca de gêneros e ensino de gêneros, com vistas a contribuir para desinvisibilizar as possibilidades de significação cotidianamente (re)construídas pelo professor, as quais podem ser também consideradas políticas curriculares.

## METODOLOGIA

Em artigo sobre o paradigma indiciário, Suassuna (2008, p. 348) afirma que ele se constitui num tipo de pesquisa qualitativa e o interesse do investigador 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”. Ao definir a abordagem metodológica do nosso estudo, optamos por esse paradigma por buscarmos 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 ao tratamento 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. 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 no chão da sala de aula. 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”.

A professora que observamos – aqui referida como P – trabalha no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE, *campus* Recife) e foi escolhida aleatoriamente. 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 (BRASIL, 2014, p. 18), “por uma base nacional comum, parte diversificada, formação profissional e prática profissional, as quais devem perpassar por toda a matriz curricular, integrando

conhecimentos gerais e específicos aos saberes cotidianos”. 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.

Dentre os 26 cursos ofertados nesse *campus*, escolhemos acompanhar um curso da modalidade técnico integrado. Observamos 30 aulas ministradas pela professora numa turma do 3º período de Química, que equivale ao primeiro semestre do 2º ano do ensino médio e que tinha quatro horas-aula de português por semana, divididas em dois dias.

A professora investigada<sup>4</sup> se formou em Letras em 2004 pela Universidade Federal de Pernambuco. Logo após concluir a graduação, 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. Na sequência, 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. Concluído esse curso, passou a ser professora do IFPE, onde ingressou por meio de concurso público. Na época da coleta de dados, conciliava o exercício da profissão com o doutorado, novamente na área de Linguística, no qual estudava análise do discurso, mais especificamente teoria dialógica.

Utilizamos um diário de campo e um gravador de áudio a fim de empreender a coleta dos dados, os quais foram submetidos a um movimento de problematização, que Pérez Gómez (1998) denomina de procedimento investigativo com enfoque interpretativo. Nessa perspectiva, a subjetividade e intuição do pesquisador são relevantes, tanto quanto o quadro teórico no qual ele se baseia (ANDRÉ, 1983). Nesse sentido, na análise de dados, consideramos 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.

Tendo em vista a necessidade de um procedimento de análise que articulasse 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, empreendemos também uma análise discursiva de como se

---

<sup>4</sup> Registre-se que a professora participante autorizou a observação e o registro de suas aulas mediante assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para Participação em Pesquisa, também subscrito pela gestora do IFPE. Nesse documento, além da indicação dos riscos e dos benefícios da investigação, estava assegurado o anonimato dos sujeitos quando da divulgação dos resultados, bem como seu direito de desistência a qualquer tempo, se assim o desejassem.

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 auxiliou a compreender melhor como se criam possibilidades de desvios na negociação do professor com os contextos oficiais. Baseados no autor, buscamos atribuir às práticas o estatuto de objeto teórico, e, assim, “distinguir maneiras de fazer”, para debater os “estilos de ação” da professora.

Como categoria macro de análise, utilizamos 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 era 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. Tomamos o cuidado de não simplificar as práticas da professora, classificando-as enquanto pertencentes a uma ou outra categoria; usamos os conceitos de Geraldi (2010) como extremos de um *continuum* em que o docente se desloca constantemente.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Na primeira aula observada, P 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 está 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.

P 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. Ficou clara a preocupação dela de explicar aos alunos por que estava trabalhando com prescrições sem referência a efeitos de sentido. Além disso, P comentou também que colocação pronominal não era um assunto previsto para o 3º período, mas ela havia resolvido trabalhá-lo por considerá-lo pertinente, já que se tratava de um conteúdo relacionado ao estudo dos pronomes. P se baseia no programa da escola para definir os conteúdos a serem trabalhados, contudo, são várias as ocasiões em que exclui, modifica ou acrescenta assuntos no seu currículo praticado. Identificamos aí certa astúcia (CERTEAU, 1994) por parte da docente. Entretanto, quanto à natureza prescritiva do conteúdo gramatical, P a aceitou, e passou a trabalhar com frases soltas registradas nos cadernos dos alunos.

Em aula posterior, após corrigir coletivamente uma tarefa de casa e explicar as definições no quadro sobre próclise, ênclise e mesóclise, P falou para os alunos: “Tá bom de gramática, né?”. Assim, entregou uma ficha com dois textos: o conto “A Carteira”, de Machado de Assis, e a reportagem “Bela, recatada e do lar” (a respeito do perfil da então primeira dama do país, Marcela Temer). P 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, a mesma “não teria mais graça”. Ficou clara, nesse comentário, a compreensão da aluna de que sentido da reportagem se constrói também por referência ao extralinguístico, sendo extremamente importante o contexto histórico de sua produção. P reconheceu isso, afirmando que em breve trabalharia o texto em questão, mas reforçando que o conto viria antes. Vale ressaltar que o estudo de contos não estava previsto no documento curricular da escola, sendo proposto apenas o trabalho com textos jornalísticos e com o gênero fábula – o último foi descartado pela professora por ser, de acordo com ela, muito infantil, o que demonstra que o perfil da turma é critério para a seleção do conteúdo a ser trabalhado por P no seu currículo praticado.

Segundo P, a escolha por estudar primeiro contos de Machado de Assis foi pelo fato de o gênero 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, P se esforçou para articular o conteúdo com o eixo de leitura. Assim, por mais que ela tenha uma concepção de língua interacionista, necessitou fazer uso dessa abordagem devido ao caráter prescritivo do assunto que estava sendo estudado.

Inicialmente, P procurou despertar o interesse dos alunos pelo conto mencionado, 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, P 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. Vamos ver como o personagem dele lida com isso, qual é a situação que ele criou... Lembrem 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 alunos na atualidade. P procurou mostrar-lhes o que há de universal na literatura e como podemos nos reconhecer 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”.

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. P 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 consegue dar uma riqueza, um detalhamento do comportamento, da ação, do pensamento e a gente consegue perceber o dilema do personagem...

P 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 fazer uma comparação entre as escolas literárias. De acordo com P, os românticos tinham uma abordagem mais circular dos personagens, enquanto os realistas procuravam desenvolver suas contradições. Nesse comentário de P, 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, P propôs, para aquele semestre, o trabalho com relações sociais de gênero. Nesse sentido, não por acaso a construção da personagem feminina foi algo bastante abordado por P em sala. A última avaliação feita, inclusive, solicitava que os alunos comentassem sobre a construção psicológica da personagem do livro romântico lido anteriormente. 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 letivo, 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, P 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, P provocou uma breve discussão, conduzindo os alunos a pensar como pequenos detalhes do conto contribuíam para a percepção do leitor no que se refere à complexidade da personagem. Em outro momento, P interrompeu novamente a leitura para destacar as descrições das ruas pelas quais Honório passava. Na tentativa de aproximar mais os alunos do texto literário, perguntou se alguém conhecia as ruas, se já as tinha visto numa viagem ao Rio de Janeiro. Após chamar atenção para essa questão, 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, P pretendia que os alunos compreendessem as estratégias utilizadas pelo escritor a fim de mostrar as hesitações do personagem, ação que está de acordo com o postulado sociointeracionista de que a linguagem não é neutra, inocente ou natural (BARROS, 1999). Além desses comentários quanto aos sentidos do conto, P 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 seu dono. Concluída a leitura, os alunos se mostraram surpresos com o desenlace da história. P reforçou o que havia dito sobre a não gratuidade dos detalhes num conto, mencionando os bilhetinhos na carteira, aos 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.

Foi por meio da discussão sobre um conto que P pontuou algumas características mais comuns do Realismo. Os alunos compreenderam como se dá a construção de um personagem complexo, humano, que “não precisa ser o vilão, nem o mocinho”. Em outras palavras, foi refletindo sobre o perfil de Honório que a turma reconheceu as características da escola literária estudada, e também o estilo de Machado de Assis.

Novamente, P deixou perceptível sua afeição pelas narrativas densas de Machado de Assis, autor que, segundo ela, faz “maravilhas”. Tal fato indicia que seu

trabalho com textos literários parece carregar algo de pessoal. P leva para a sala de aula não apenas a sua leitura de textos, mas também sua própria leitura de mundo. Exemplo disso ocorreu quando, ao falar da construção da personagem Amélia, 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 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 estou 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 estava 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.

P 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. Ela 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, numa fuga do senso comum. O gênero literário é trabalhado, portanto, tendo em vista a formação humana dos alunos.

Nesse sentido, fica evidente que P 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. 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, P pediu que os alunos identificassem os pronomes oblíquos no conto de Machado de Assis, e solicitou também que explicassem a colocação pronominal, justificando casos de ênclise, próclise e mesóclise. Após essa atividade, pensada numa abordagem mais prescritiva, escreveu três perguntas sobre conto “A carteira” no quadro: (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?

Depois, P propôs a correção coletiva da atividade no caderno. Os alunos fizeram muitas colocações sobre o enredo do texto e, a partir da discussão, P comentou, a respeito da 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 *estava 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. [...] Então a grande ironia dele é quanto a essa ideia que a gente tem de honestidade.*

Na discussão sobre a segunda questão, vários alunos passaram a dar suas respostas, mencionando que o texto tinha um narrador e contava uma história com começo, meio e fim. P 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 P 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...*

Em aula posterior, P 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, pergunta à turma onde está o clímax do texto “A carteira”. Os alunos concordam em 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. P não tem respostas prontas e únicas para os questionamentos que faz, considerando sempre as contribuições dos alunos na construção do sentido do texto na sala de aula. Assim, tem em mente o que há de polissêmico no gênero literário, explorando as potencialidades de sua linguagem (COSSON, 2011).

Depois, volta a falar dos recursos que garantem complexidade a um texto pequeno. Procura ilustrar esse ponto provocando os alunos a refletir sobre como Machado de Assis inicia seu texto: com reticências e a expressão “de repente”,

dando a entender que o personagem estava no meio de uma ação. P 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, P procurou explorar a linguagem a fim de ver com os alunos possibilidades reais de tornar um texto denso, sem que a narrativa se estenda demais. Ela sistematizou o que tinha sido visto em sala com vários exemplos, de maneira que assumiu que a leitura literária implica não só a busca pelo prazer estético, mas também a construção de conhecimentos específicos (COSSON, 2011). Essa preocupação com a sistematização foi perceptível também no esforço feito por P, no final das explicações, no sentido de elencar todas as características do conto vistas até então. Assim, ela buscou 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, P passou a corrigir a terceira e última questão da atividade. Comentou sobre o narrador que entra na mente do personagem, mesmo estando a narrativa 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 P justificou da seguinte forma: “primeiro porque está na ementa, e segundo porque lança luz na nossa análise e produção de textos”. Essa fala sugere que, embora se baseie no programa curricular, P ressignifica o conteúdo tendo em vista suas próprias concepções. Orientada pela perspectiva sociointeracionista da língua, P procurou ver os efeitos de sentido no uso dos discursos direto, indireto e indireto livre no conto de Machado de Assis. Assim, na prática da docente, a análise linguística “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 dada por P, que aconteceu depois de ela ter escrito no quadro definições gerais de cada tipo de discurso:

*Enquanto o discurso direto trabalha na base da citação, ou seja, traz a fala da pessoa tal qual formulada, o discurso indireto 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 P 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, 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 das personagens. Ficou claro que, assim procedendo, P utilizou o texto também como suporte para o trabalho com análise linguística.

O estudo do conto parecia ser um assunto já finalizado, quando, num certo dia, P escrevia no quadro uma atividade sobre os pronomes relativos e faltou energia na escola. Ela então pediu que todos pegassem o livro didático e fossem com ela até o pátio, que estava mais iluminado. Os alunos sentaram em círculo e abriram o livro para ler um novo conto de Machado de Assis: A causa secreta. O livro, assim, funcionou como um apoio num momento de adversidade. Os alunos passaram a acompanhar a leitura em voz alta de P, que circulava no espaço para que todos pudessem ouvi-la.

Após terminar de ler, ela provocou um debate sobre o enredo do conto, dando ênfase novamente à forma como são construídos os perfis das personagens. Os alunos comentaram sobre a passividade da personagem Maria Luísa e P 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, P recontextualizou as propostas de atividade nele presentes, conforme as demandas do grupo. Sinal disso foi que, como tarefa de casa, escolheu apenas quatro das dez questões de interpretação constantes do livro para os alunos responderem. A escolha por essas questões não foi aleatória, mas coerente com as metas de aprendizagem traçadas por P (relativas à representação da mulher na escola realista, ao papel do

narrador no conto e sua aproximação do leitor, e à comparação entre Romantismo e Realismo quanto à forma de construção dos personagens).

Para avaliar a aprendizagem dos conteúdos abordados ao final da unidade didática, P realizou uma prova escrita. Distribuiu para a turma uma ficha com o conto “Cantiga de esponsais”, de Machado de Assis, e pediu que os alunos respondessem num papel pautado à seguinte questão:

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/confitos 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, P 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, todos esses temas, com vistas a 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.

Mais uma vez ficou evidente que todos os aspectos apontados por P 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. P, portanto, associou, por meio de suas artes de fazer (CERTEAU, 1994), vários assuntos prescritos no programa, talvez numa tentativa de fazer os alunos compreenderem que tudo está articulado na construção da linguagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos analisar como se constrói o currículo no cotidiano no que se refere ao trabalho no ensino médio com gêneros textuais, entendendo que os caminhos percorridos pelo docente no contexto escolar também se configuram como dimensão produtora do currículo. Para isso, procuramos investigar que critérios o professor usa para a definição dos gêneros a serem trabalhados em sala, que metas de aprendizagem traça com relação a esses objetos de saber e que procedimentos de ensino utiliza.

A pesquisa requereu que nos ativésemos 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.

Nestas considerações finais, procuramos fazer uma síntese da análise da prática da professora colaboradora da pesquisa e levantar algumas possíveis conclusões para as quais os dados apontam. Tratando-se de uma pesquisa qualitativa de caráter indiciário, não consideramos que a prática investigada é necessariamente representativa do currículo praticado na rede de ensino em que a docente atua, mas ela fornece indícios de como estão se dando as negociações no ciclo de políticas (BALL, 1989). Acreditamos que o agir da professora nos auxilia 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 pela professora.

A professora, desde quando era aluna, encarava o texto como objeto central das aulas de português, sentindo prazer em analisar obras literárias. No contexto profissional, procura desautomatizar a leitura e a produção textual dos alunos, mostrando as tantas possibilidades que enxerga na linguagem. Sua formação acadêmica reforçou a perspectiva sociointeracionista de ensino de língua, bem como seu trato com o gênero enquanto prática social (GERALDI, 2010). Ela procura pensar em alternativas didáticas para contemplar suas perspectivas teóricas de linguagem.

Tendo isso em vista, concordamos com Catani et al. (1997, 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 da 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, principalmente no que se refere à seleção de conteúdos, procura recontextualizar o programa de língua portuguesa do IFPE que, por sua vez, já é uma recontextualização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) e do livro didático. Entretanto, no ciclo de políticas (BALL, 1989), suas artes de fazer (CERTEAU, 1994) são decisivas para a construção do currículo no cotidiano. Não existe uma reprodução de propostas, mas uma recriação fundada nelas. A docente não trabalha com determinados gêneros textuais, como a fábula, por exemplo, por não achá-los complexos o suficiente para o ensino médio. Também, mesmo que o gênero conto não estivesse explicitamente previsto no programa do 3º período, concluiu que teria que trabalhá-lo, tendo em vista que precisava contextualizar o ensino de colocação pronominal ao mesmo tempo em que dava conta do conteúdo Realismo. Assim, por não conceber o estudo da literatura sem o texto, incluiu o gênero conto no currículo praticado.

Quanto às metas de aprendizagem no trabalho com os gêneros, ela parece estabelecê-las tendo em vista a sua concepção de linguagem como prática social. Procurou, 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 julgou que tem importância em termos do uso social da linguagem. Assim, não trabalhou com conto no eixo de produção textual. Contudo, não deixava de ter como objetivo de ensino a compreensão das características formais do gênero, tendo o cuidado de sistematizá-las no fim das aulas.

No que tange ao caráter literário do gênero textual conto, vale ressaltar que a professora respeitou tal especificidade. Procurou despertar o interesse dos alunos pela linguagem enquanto proposição 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 professora, 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.

Ficou claro que a programação curricular do IFPE e a demanda dos alunos são aspectos que influenciam o trabalho da docente com gêneros textuais. Contudo, sua relação próxima com a literatura e a centralidade do texto na sua vida pessoal e acadêmica pareceram ser elementos decisivos na maneira como ela constrói o currículo no cotidiano. A professora procura trazer algo de si e também do que estuda na academia para o contexto escolar, buscando uma abordagem dos gêneros enquanto prática social. Ao analisar sua prática, pudemos compreender que, conforme indica Nóvoa (2001), o processo de aprendizagem é contínuo e está diretamente relacionado ao próprio sujeito, como agente, e à escola em que ele leciona, sendo esta um espaço de formação contínua.

Consideramos que o cotidiano se tece de uma maneira imprevisível, numa rede de discursos e significações, e, evidentemente, não pretendemos, com o presente estudo, 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 apenas desinvisibilizar 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 mais ampla do panorama educacional quanto a essa questão.

PACHECO, E. S.; SUASSUNA, L. The Portuguese curriculum construction in the daily routine: a study on the work with text genres in High School. *Educação em Revista*, Marília, v. 22, n. 2, p. 27-46, 2021.

**Abstract:** This study aimed to analyze how the Portuguese curriculum is constructed in the High School daily routine with respect to the work with text genres. In order to achieve this, we sought to examine, through the observation of classes: how the investigated teacher selects the text genres addressed in the classroom; which learning goals she sets when working with these objects of knowledge; what procedures and strategies she adopts to teach them. We carried out an evidence-based qualitative research, with a second year of High School class teacher at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Pernambuco (IFPE). The results provided us with evidence that the research incentive policy seems to influence the teacher's practice, so that her academic education, which is linked with a social interactionist language perspective, tends to lead her to an approach of genres as a social practice, more than as contents *per se*. We also concluded that the teacher blends

different elements, such as her life journey, academic path, the prescribed/official curriculum, the students' profile and demand, in order to achieve the goals that seem relevant to her while working with text genres.

**Keywords:** Curriculum. Portuguese. Text genres.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T.; 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. E. A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 45, p. 66-71, 1983.
- BAKHTIN, 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.
- BALL, S. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BARROS, D. L. P. de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (org.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: EDUSP, 1999, p. 1-9.
- BRANDÃO, H. H. N. Textos, gêneros do discurso e ensino. In: CHIAPPINI, Lígia (coord.). *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 17-25.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. 1º e 2º ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. 3º e 4º ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. IFPE. Organização Acadêmica Institucional. Recife: 2014.
- CATANI, D. B. et al. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, D. B. et al. (org.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo, Escrituras, 1997, p. 13-47.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português Linguagens*. 5. ed. São Paulo: Atual, 2009, vol. 6º e 7º anos.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- 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. *Polifonia*, Cuiabá, n. 05, p. 27-48, 2002.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

GONÇALVES, F. C. Concepções de professores sobre gêneros textuais/discursivos na escola. In: Congresso de educação básica: aprendizagem e currículo, Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis. 2012, p. 1-10. Disponível em: [http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13\\_02\\_2012\\_10.58.37.aaac733f241057eb6e0c352c38a749b3.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.58.37.aaac733f241057eb6e0c352c38a749b3.pdf). Acesso 01.mar.2021.

LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, p.50-64, jul.-dez. 2005.

LOPES, A. C. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

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

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. [Entrevista concedida a] Paola Gentile. *Revista Nova Escola*, São Paulo, maio de 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa#>. Acesso: 11.mar.2021.

PACHECO, Emanuele de Souza. *A construção do currículo de língua portuguesa no cotidiano: um estudo sobre o trabalho com gêneros textuais no ensino médio*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

PAIVA, E. V.; FRANGELLA, R. C. P.; DIAS, R. E. Políticas curriculares no foco das investigações. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 241-269.

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, p. 99-115.

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.

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, p. 184 a 207.

SILVA, T. T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, M. Português na escola – história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-177.

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*. Anápolis, v. 4, n. 2, p. 299-316, jul./dez. 2012.

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 341-377, jan.-jun. 2008.

Recebido em: 18/03/2021

Aprovado em: 02/07/2021