



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO**

**MARCIA PEREIRA GOMES SILVA**

**A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E AS ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DE**  
**GÊNEROS DISCURSIVOS: UMA INVESTIGAÇÃO À LUZ DA TEORIA**  
**ENUNCIATIVO-DISCURSIVA BAKHTINIANA**

**CAMPINA GRANDE-PB**

**2023**

MARCIA PEREIRA GOMES SILVA

**A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E AS ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DE  
GÊNEROS DISCURSIVOS: UMA INVESTIGAÇÃO À LUZ DA TEORIA  
ENUNCIATIVO-DISCURSIVA BAKHTINIANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.

**Linha de Pesquisa:** Ensino de Línguas e Formação Docente

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Eliete Correia dos Santos

CAMPINA GRANDE-PB

2023

S586t

Silva, Marcia Pereira Gomes.

A transposição didática e as orientações para o ensino de gêneros discursivos: uma investigação à luz da teoria enunciativo-discursiva bakhtiniana / Marcia Pereira Gomes Silva. – Campina Grande, 2023.

96 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2023.

"Orientação: Profa. Dra. Eliete Correia dos Santos".

Referências.

1. Estudos Linguísticos. 2. Transposição Didática. 3. Ensino de Gêneros Discursivos. 4. Teoria Enunciativo-discursiva Bakhtiniana. 5. Planejamento de Língua Materna. 5. Livros Didáticos. I. Santos, Eliete Correia dos. II. Título.

CDU 82.091(043)

MARCIA PEREIRA GOMES SILVA

**A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E AS ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DE  
GÊNEROS DISCURSIVOS: UMA INVESTIGAÇÃO À LUZ DA TEORIA  
ENUNCIATIVO-DISCURSIVA BAKHTINIANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.

Aprovada em: 09 de novembro de 2023.

**BANCA EXAMINADORA**



---

**Profª. Drª. Eliete Correia dos Santos (PPGLE/ UFCG)**

Orientadora



---

**Profª. Drª. Denise Lino de Araújo (PPGLE/ UFCG)**

Examinadora interna



---

**Profª. Drª. Maria de Fátima Almeida (PROLING/UFPB)**

Examinadora externa



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
PROGRAMA DE POS-GRADUACAO EM LINGUAGEM E ENSINO  
Rua Aprígio Veloso, 882, - Bairro Universitario, Campina Grande/PB, CEP 58429-900

### REGISTRO DE PRESENÇA E ASSINATURAS

Ata da 349 Sessão Pública de defesa de Dissertação para conferir o Grau de Mestre em Linguagem e Ensino a **Marcia Pereira Gomes Silva**.

1. Aos 09 dias do mês de novembro do ano de 2023, às 10:00 horas, através da sala virtual Google Meet em sessão pública, a Banca Examinadora presidida pelo(a) Prof(a). Dr(a). Eliete Correia dos Santos, (UFCG/PPGLE), orientador(a), e composta pelo(a) Prof(a). Dr(a). Denise Lino de Araújo, (UFCG/PPGLE), na qualidade de membro titular interno, pela Prof(a). Dr(a). Maria de Fátima Almeida, (UFPB), na qualidade de membro titular externo, reuniu-se para julgamento da Dissertação de Mestrado do(a) discente **Marcia Pereira Gomes Silva**, intitulada: "**A Transposição Didática e as Orientações para o Ensino de Gêneros Discursivos: Uma Investigação à Luz da Teoria Enunciativa - Discursiva Bakhtiniana**".

2. A sessão foi aberta pelo(a) presidente que apresentou os integrantes da Banca Examinadora e passou a palavra ao(à) mestrando(a). Este(a) fez a exposição do seu trabalho, sendo seguida das arguições do(a)s examinadores(as).

3. Logo após, o(a) presidente da Banca Examinadora solicitou aos presentes que se retirassem da sala virtual e voltassem em 20 minutos para ouvir o parecer da banca sobre o trabalho apresentado.

4. Após análise do mérito da Dissertação, do desempenho do(a) candidato(a) durante a apresentação e arguição do trabalho e, em conformidade com o artigo 78 do Regulamento do Curso de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, o presidente da Banca Examinadora informou ao candidato que o trabalho obteve nota **9,0(nove)** correspondente ao conceito **APROVADO**.

5. Nada mais havendo a tratar, Eu **JOSÉ NOBERTO TAVARES JÚNIOR**, SIAPE 2012524, Secretário do PPGLE, lavro e assino a presente Ata, lida e aprovada pela banca examinadora, que a assina conjuntamente, e também o(a) mestrando(a) que dá ciência do resultado.



Documento assinado eletronicamente por **JOSE NOBERTO TAVARES JUNIOR, SECRETÁRIO (A)**, em 16/11/2023, às 08:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **ELIETE CORREIA DOS SANTOS, Usuário Externo**, em 16/11/2023, às 09:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **DENISE LINO DE ARAUJO, PROFESSOR(A) DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 16/11/2023, às 15:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Marcia Pereira Gomes Silva, Usuário Externo**, em 19/11/2023, às 14:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufcg.edu.br/autenticidade>, informando o código verificador **3941317** e o código CRC **A446DF7B**.

---

A Deus, em primeiro lugar,  
À minha família:  
aos meus pais, Zuza (*in memoriam*) e Amara,  
à minha irmã, Fabrícia,  
ao meu querido esposo, Eronilson,  
aos nossos filhos, Caique e Enrique, grandes incentivadores dos meus sonhos.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela condução de minha vida em todos os aspectos, a Ele seja a glória e o louvor.

Aos meus pais, Zuza (*in memoriam*) e Amara, em apoio a todos os meus projetos.

À minha irmã Fabricia, por sua amizade e companheirismo.

Ao meu esposo Eronilson Pedro, pela paciência e compreensão à minha dedicação aos estudos.

Aos nossos filhos Caique e Enrique, pelo apoio e incentivo na realização da Pós-Graduação.

À minha orientadora, Professora Dr<sup>a</sup>. Eliete Correia dos Santos, por sua generosidade e seu acolhimento, desde o 6º Fórum de Pesquisa em Linguagem e Ensino da UFCG (2022) e ao longo de todo nosso percurso formativo e pelas orientações partilhadas, sou muito grata por todo apoio e condução.

Aos Professores Dr. Manassés Xavier e Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima Almeida, por suas contribuições desde o 6º Fórum de Pesquisa em Linguagem e Ensino da UFCG (2022), oportunizando excelente direcionamento à nossa investigação.

À Professora Dr<sup>a</sup>. Denise Lino de Araújo, por suas sugestões orientadas na minha Qualificação e nessa fase de conclusão da dissertação.

À Professora Dr<sup>a</sup>. Elizabeth Maria da Silva, que nos acompanhou desde o início, com reflexões e sugestões, enriquecendo nossa pesquisa.

Às colegas de Mestrado, Áquila e Josenilda, pela partilha e aprendizagem mútuas, sempre com muita expectativa em cada momento vivenciado, durante nossa trajetória no curso.

Às amigas Divane e Roberleide, por me ouvirem a respeito da minha pesquisa científica e pelos incentivos a prosseguir na conclusão.

Ao amigo Adelmo Teotônio, que muito me ajudou na organização e formatação da pesquisa.

*“No princípio era o Verbo,  
e o Verbo estava com Deus,  
e o Verbo era Deus”.*

*(João 1:1)*

## RESUMO

Na grande corrente do discurso humano, muitos são os elos que desencadeiam reações-respostas valoradas dos sujeitos, em meio às esferas da comunicação social, que circunscrevem os nossos atos de uso da linguagem. Assim, nessa pesquisa, problematizamos a seguinte questão: Quais relações de interseção e distanciamento se observam, à luz da teoria enunciativo-discursiva bakhtiniana, na cadeia da transposição didática, quanto às orientações para o ensino de gêneros discursivos, em documentos oficiais e livros didáticos do Ensino Fundamental (Anos Finais) adotados pela rede pública de uma cidade do Agreste de Pernambuco? Com isso, traçamos o objetivo geral de investigar as relações de interseção e distanciamento com a teoria enunciativo-discursiva bakhtiniana, pelo viés da transposição didática, sob a perspectiva das orientações do ensino de gêneros discursivos, em documentos oficiais e livros didáticos do Ensino Fundamental (Anos Finais) da Secretaria de Educação de um município do Agreste de Pernambuco. Em específico, buscamos: a) Compreender o processo de transposição didática e suas especificidades, bem como a visão enunciativo-discursiva bakhtiniana quanto ao ensino de gêneros discursivos, com foco para a Análise Dialógica do Discurso; b) Identificar as concepções e orientações didáticas dos documentos oficiais de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação de um município de Pernambuco, relativas ao ensino de gêneros discursivos dos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública, no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano); c) Descrever e analisar as relações de interseção e distanciamento quanto às premissas enunciativo-discursivas bakhtinianas sobre o ensino desses gêneros do discurso, através da cadeia da transposição didática nos Planejamentos Bimestrais e livros didáticos utilizados nessa rede pública de ensino. Pela vertente teórica, enfatizamos a transposição didática, à luz de Chevallard (2013, 2009) e Perrenoud (2002, 2001, 1998, 1997), estabelecendo um elo com as orientações ao ensino dos gêneros discursivos. Fundamentamos também os pressupostos enunciativo-discursivos de Bakhtin (2016, 2011, 2005), Bakhtin/Volóchinov (2018, 1976), Volóchinov (2019, 2013, 1981), interligados aos diversos entendimentos existentes no estudo da linguagem e dos gêneros. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se por ser exploratória (Gil, 2008), de natureza descritiva (Triviños, 2011), do tipo documental (Severino, 2013; Cellard, 2008), com abordagem qualitativo-interpretativista (Denzin; Lincoln, 2006; Freitas, 2003). Na obtenção dos dados dos Planejamentos Bimestrais e de uma coleção de livros didáticos de Português (Ormundo; Siniscalchi, 2018) adotados pela Secretaria de Educação de um município de Pernambuco, convergimos os resultados subsidiados por elementos do currículo formal (Brasil, 2018; Pernambuco, 2019) e pela Análise Dialógica do Discurso, em dois grupos de dados: 1) Descrição das orientações didáticas para o ensino dos gêneros discursivos; 2) Ensino de gêneros discursivos na cadeia da transposição didática: interseções e distanciamentos com a teoria enunciativo-discursiva bakhtiniana. Por sua vez, os resultados apontam uma inclinação à normatividade quanto ao ensino de gêneros, com enunciados que sinalizam o revozeamento de orientações nos documentos oficiais, sob os requisitos de programabilidade e dessincretização. Por sua vez, há mais distanciamentos do que interseções quanto aos construtos enunciativo-discursivos de Bakhtin para tal ensino, especificamente, no currículo local, situado e nos LDPs. Então, faz-se necessário revisitar as orientações didáticas para além das características estabilizadas, institucionalizadas de determinados gêneros dos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública, nessa realidade de um município pernambucano, em meio aos recorrentes requisitos estruturais do sistema didático e à marginalização de questões dialógicas, prescritivas desse ensino.

**Palavras-chave:** Transposição didática; Ensino de gêneros discursivos; Teoria enunciativo-discursiva bakhtiniana; Planejamento de língua materna; Livros didáticos.

## ABSTRACT

In the great current of human discourse, there are many links that trigger valued reactions-responses from subjects, amidst the spheres of social communication, which circumscribe our acts of language use. Thus, in this research, we problematize the following question: What relations of intersection and distance are observed, in the light of Bakhtin's enunciative-discursive theory, in the chain of didactic transposition, regarding the guidelines for teaching discursive genres, in official documents and textbooks of Elementary School (Final Years) adopted by the public network of a city in the Agreste region of Pernambuco? With this, we outline the general objective of investigating the relations of intersection and distancing with Bakhtin's enunciative-discursive theory, through the bias of didactic transposition, from the perspective of teaching guidelines for discursive genres, in official documents and textbooks of Elementary School (Final Years) of the Department of Education of a municipality in the Agreste region of Pernambuco. Specifically, we seek to: a) Understand the process of didactic transposition and its specificities, as well as Bakhtin's enunciative-discursive vision regarding the teaching of discursive genres, with a focus on Dialogic Discourse Analysis; b) Identify the conceptions and didactic guidelines of the official documents of the Portuguese Language of the Secretary of Education of a municipality of Pernambuco, related to the teaching of discursive genres of the journalistic-media fields and of acting in public life, in Elementary School (6th to 9th grade); c) Describe and analyze the intersecting and distancing relationships regarding the Bakhtinian enunciative-discursive assumptions about the teaching of these discourse genres, through the chain of didactic transposition in the Bimonthly Plans and textbooks used in this public teaching network. On the theoretical side, we emphasize the didactic transposition, in the light of Chevallard (2013, 2009) and Perrenoud (2002, 2001, 1998, 1997), establishing a link with the guidelines for teaching discursive genres. We also base the enunciative-discursive assumptions of Bakhtin (2016, 2011, 2005), Bakhtin/Volóchinov (2018, 1976), Volóchinov (2019, 2013, 1981), interconnected to the various existing understandings in the study of language and genres. Methodologically, the research is characterized by being exploratory (Gil, 2008), descriptive in nature (Triviños, 2011), documentary in nature (Severino, 2013; Cellard, 2008), with a qualitative-interpretative approach (Denzin; Lincoln, 2006; Freitas, 2003). In obtaining data from the Bimonthly Plans and a collection of Portuguese textbooks (Ormundo; Siniscalchi, 2018) adopted by the Department of Education of a municipality in Pernambuco, we converged the results subsidized by elements of the formal curriculum (Brasil, 2018; Pernambuco, 2019) and Dialogical Discourse Analysis, in two groups of data: 1) Description of didactic guidelines for teaching discursive genres; 2) Teaching of discursive genres in the chain of didactic transposition: intersections and distances with Bakhtin's enunciative-discursive theory. In turn, the results point to an inclination towards normativity regarding the teaching of genres, with statements that signal the revoking of guidelines in official documents, under the requirements of programmability and desyncretization. In turn, there are more gaps than intersections regarding Bakhtin's enunciative-discursive constructs for such teaching, specifically, in the local, situated curriculum and in LDPs. Therefore, it is necessary to revisit didactic guidelines beyond the stabilized, institutionalized characteristics of certain genres in the journalistic-media fields and in public life, in this reality of a municipality in Pernambuco, amidst the recurring structural requirements of the didactic system and the marginalization of dialogical issues, prescriptive of this teaching.

**Keywords:** Didactic transposition; Teaching discursive genres; Bakhtinian enunciative-discursive theory; Mother tongue planning; Didactic books.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Representação dos fatores externos no processo de transposição didática.....	23
<b>Figura 2</b> – Fragmento de atividade com o gênero “notícia” no LDP (7º ano) .....	69
<b>Figura 3</b> – Orientações didáticas em atividade de leitura do gênero “notícia” no LDP (7º ano) .....	70
<b>Figura 4</b> – Atividade com o gênero “reportagem” no LDP (8º ano) com a interseção da linguagem verbo-visual .....	71
<b>Figura 5</b> – Atividade para análise de reportagem televisiva no LDP (8º ano) .....	72
<b>Figura 6</b> – Orientações didáticas do gênero “fotorreportagem” com trechos de atividades no LDP (8º ano).....	75
<b>Figura 7</b> – Fragmento de atividade com o gênero “anúncio publicitário” no LDP (6º ano) ...	79
<b>Figura 8</b> – Fragmento de um “spot” com orientações didáticas e atividade no LDP (6º ano) .....	80
<b>Figura 9</b> – Fragmento de texto e atividade sobre o gênero “debate regrado” no LDP (8º ano) .....	84
<b>Figura 10</b> – Fragmento de atividade sobre o gênero “debate regrado” no LDP (8º ano).....	85
<b>Figura 11</b> – Principais objetivos relativos aos conteúdos do LDP sobre o gênero “carta aberta”.....	87
<b>Figura 12</b> – Fragmentos de texto e atividades sobre o gênero “carta aberta” no LDP (9º ano) .....	88
<b>Figura 13</b> – Atividade com os gêneros “anúncio” e “carta aberta” no LDP (9º ano).....	89

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Cadeia da transposição didática: especificidades de Perrenoud e sua adaptação ao estudo.....	29
<b>Quadro 2</b> – Síntese dos gêneros discursivos nos Planejamentos Bimestrais e LDPs .....	54
<b>Quadro 3</b> – Recorte de dados da coluna “Conteúdos” dos Planejamentos Bimestrais .....	59
<b>Quadro 4</b> – Recorte de fragmentos da coluna “Situação didática” dos Planejamentos Bimestrais .....	60
<b>Quadro 5</b> – Recorte de dados da coluna “Avaliação” dos Planejamentos Bimestrais .....	61
<b>Quadro 6</b> – Visão sobre as práticas de linguagem nos Manuais do Professor.....	64
<b>Quadro 7</b> – Prescrições didáticas dos gêneros “notícia” e “reportagem” nos Planejamentos Bimestrais .....	67
<b>Quadro 8</b> – Orientações didáticas ao gênero “fotorreportagem” no Planejamento Bimestral.....	74
<b>Quadro 9</b> – Habilidades, Práticas de linguagem e Objetos de conhecimento correspondentes no Currículo de Pernambuco para o gênero “fotorreportagem” no 8º ano.....	77
<b>Quadro 10</b> – Orientações didáticas ao gênero “anúncio publicitário” no Planejamento Bimestral.....	78
<b>Quadro 11</b> – Orientações didáticas ao gênero “debate regrado” no Planejamento Bimestral.....	83
<b>Quadro 12</b> – Orientações didáticas ao gênero “carta aberta” no Planejamento Bimestral .....	86

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
1.1 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS .....	18
<b>2 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: CONCEPÇÕES E APONTAMENTOS PARA O ENSINO DE GÊNEROS DISCURSIVOS</b> .....	20
2.1 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: CONCEPÇÕES E DIRECIONAMENTOS AO ENSINO.....	20
2.2 O ENSINO DE GÊNEROS DISCURSIVOS: ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS NO CURRÍCULO FORMAL.....	30
<b>3 LINGUAGEM E DIALOGISMO BAKHTINIANO: UMA PERSPECTIVA ENUNCIATIVO-DISCURSIVA PARA O ENSINO DE GÊNEROS</b> .....	35
3.1 PRÁTICAS DISCURSIVAS EM BAKHTIN: ELEMENTOS E SIGNIFICADOS.....	35
3.2 GÊNEROS DISCURSIVOS: CONCEPÇÕES E PARTICULARIDADES DO ENSINO.....	44
<b>4 DESENHO DA PESQUISA</b> .....	50
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	51
4.2 DESCRIÇÃO DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA.....	53
4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	55
<b>5 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	58
5.1 DESCRIÇÃO DAS ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA O ENSINO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS .....	59
<b>5.1.1 Orientações nos Planejamentos Bimestrais</b> .....	59
<b>5.1.2 Orientações nos Livros Didáticos de Português</b> .....	62
5.2 ENSINO DE GÊNEROS DISCURSIVOS NA CADEIA DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: INTERSEÇÕES E DISTANCIAMENTOS COM A TEORIA ENUNCIATIVO-DISCURSIVA BAKHTINIANA.....	66
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	92
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	96
<b>APÊNDICES</b> .....	104

## 1 INTRODUÇÃO

“Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.” (Bakhtin, 2011, p. 302)

No “conjunto de transformações adaptativas” (Chevallard, 1991, p. 39), que o saber a ensinar sofre, tornando-se apto a ser um objeto de ensino, reconhecemos um fenômeno, a transposição didática, envolvendo pessoas e instituições, que designam o que ensinar em instituições educativas. Ou seja, através da elaboração, principalmente, de programas, diretrizes curriculares, manuais, entre outros instrumentos reguladores (Bessa de Menezes, 2004), normatiza-se a modificação do saber científico até sua adaptação em sala de aula, por meio de livros didáticos.

As ações pedagógicas planejadas têm sido ainda lacunares, fragmentadas, quando os conhecimentos sobre os textos, a língua, as diferentes linguagens são abstraídos da esfera de comunicação, colocando-os fora dos fluxos de produção, circulação e recepção. Ressaltamos, pois, que essas e outras dificuldades podem estar na discrepância entre o currículo prescrito e o currículo real (Perrenoud, 2001, 1998), entre as intenções e o funcionamento efetivo do sistema educacional, conduzindo a um endurecimento das regras, naquilo que se vê como o efeito dominante da padronização curricular.

No percurso teórico que delinea esse estudo, traçamos uma abordagem acerca dos gêneros discursivos, suas diferentes esferas de utilização da língua, mediante o seu propósito comunicativo, evidenciando que nem sempre a transposição desse objeto de ensino é feita de forma didatizada e contextualizada. Com o direcionamento para as bases do pensamento de Bakhtin, a pesquisa respalda-se nas concepções fundantes sobre gêneros do discurso e sua relação com os campos de atividades humanas (Pernambuco, 2019), em enunciados concretos, que refletem condições e finalidades específicas.

Nesse mundo de novas condições sócio-histórico-ideológicas, os campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública têm correspondido à origem e ao desenvolvimento de certos gêneros discursivos, o que possibilita a abordagem da língua em situação de realização concreta. Almejamos reconhecer a arena discursiva da enunciação que deságua em gêneros dessas esferas, pautando-nos na singularidade, concretude dos enunciados (Bakhtin, 2011) e nos fatores extraverbais.

Em tempos híbridos de linguagens, mídias, culturas, refletimos o avanço da digitalização do ensino, que se ampliou ainda mais em razão da pandemia de Covid-19. E nesse processo, pelo qual adentramos em aspectos da esfera digital e dos gêneros que circulam nas práticas sociais, notamos também o uso das tecnologias que afloraram o ensino remoto emergencial (Sousa; Borges; Colpas, 2020) e o ensino híbrido (Bacich; Moran, 2018), alterando as relações didáticas e práticas avaliativas entre professor-aluno-saber.

Assim, em meio à dinamicidade humana e ao cenário do ensino de língua materna, é preciso considerar o contexto social dos alunos, na escolha dos métodos e procedimentos didáticos. É imprescindível tratar dos diversos enfoques do ensino de gêneros, voltando-se para os eixos de leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica sobre a unidade real da comunicação discursiva, o enunciado, enquanto constituinte dos gêneros discursivos (Bakhtin, 2011). Diante dos desdobramentos que fundamentam o debate em torno dos gêneros no ambiente educativo, constata-se, pois, a prevalência dos aspectos linguísticos e estruturais do texto, marginalizando sua visão enunciativa (Borges, 2012).

Na lógica de deslocamentos, rupturas que perpassam pelos saberes pertinentes aos gêneros do discurso, verificamos ser necessário um movimento de dialogicidade textual (Brait, 2016), para além da mera univocidade da construção de um enunciado. Nas esferas comunicativas, sejam do cotidiano, sejam dos sistemas ideológicos constituídos, a presença de várias instâncias constitui a dimensão polifônica do discurso do outro refletido no enunciado (Bakhtin, 2016). Isso nos leva a entender que os participantes ocupam lugares sociais que os conduzem a adotar gêneros específicos.

Portanto, no projeto discursivo construído pelo sujeito, o locutor se expressa por determinado gênero, cujo enunciado não ocorre de modo “pura e simplesmente determinista” (Brait, 2003, p. 25). Se essa enunciação possui formas relativamente estáveis, as palavras são produto da aglutinação ou do hibridismo de vozes que se tensionam nos enunciados e acabam por imbricar um novo espaço de sentido, um novo discurso. Nessa atitude responsiva, do funcionamento vivo e dialético da língua, que permeia a realidade escolar, é possível também identificar que a palavra não é monológica, mas pluralente, em um processo interacional de ressonâncias de ditos, já-ditos e/ou não-ditos na linguagem.

Vemos, no entanto, que ainda é frequente o ensino que desconsidera o prisma dialógico dos gêneros, o que exige a superação do seu paradigma tradicional que ainda permeia os documentos norteadores de Língua Portuguesa e os livros didáticos do Ensino Fundamental. Nesse sentido, são muitas as modalidades discursivas correntes do cotidiano, sendo essencial

que o professor oportunize aos discentes lidarem com propósitos interativos diversos, com o caráter variável, heterogêneo dos gêneros do discurso e seus múltiplos contextos.

No fluxo do trabalho escolar que se defronta com o tratamento de gênero como simulacro formal, da prática usual de mobilizar a noção de tipo textual, cabe considerar orientações didáticas para efetivação de situações autênticas de comunicação. Nessas experiências de ensino, o professor pode aprofundar o que acontece no interior dos eventos interacionais, porque são “as relações dialógicas, entendidas como relações de sentido que decorrem da responsividade (da tomada de posição axiológica) inerente a todo e qualquer enunciado” (Faraco, 2009, p. 121).

Nesse processo, acreditamos ser relevante distanciar-se da tendência ainda existente de orientar o trabalho docente por idealizações insuficientes de modelos de textos, isto é, pela sistematização lógica e cristalizada de formas prototípicas para o ensino de gêneros. Essa pretensão gera simplificações, em “um processo embrionário que artificializa os usos da língua” (Cerutti-Rizzatti, 2012, p. 252), quando o acesso a manuais de professor de livros didáticos veicula um trabalho limitante com gêneros, ao instaurar critérios de estabilização de suas características, que mobilizam determinados discursos provenientes do cumprimento curricular.

Diante do exposto, alicerçando-se nos principais conceitos e reflexões pautados nos escritos de Bakhtin e do Círculo, como base para a Análise Dialógica do Discurso (doravante ADD), podemos considerar a problemática dessa pesquisa: Quais relações de interseção e distanciamento se observam, à luz da teoria enunciativo-discursiva bakhtiniana, na cadeia da transposição didática, quanto às orientações para o ensino de gêneros discursivos, em documentos oficiais e livros didáticos do Ensino Fundamental (Anos Finais) adotados pela rede pública de uma cidade do Agreste de Pernambuco?

Então, temos o objetivo geral de investigar as relações de interseção e distanciamento com a teoria enunciativo-discursiva bakhtiniana, pelo viés da transposição didática, sob a perspectiva das orientações do ensino de gêneros discursivos, em documentos oficiais e livros didáticos do Ensino Fundamental (Anos Finais) da Secretaria de Educação de um município do Agreste de Pernambuco.

Especificamente, pretendemos:

a) Compreender o processo de transposição didática e suas especificidades, bem como a visão enunciativo-discursiva bakhtiniana quanto ao ensino de gêneros discursivos, com foco para a Análise Dialógica do Discurso;

b) Identificar as concepções e orientações didáticas dos documentos oficiais de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação de um município de Pernambuco, relativas ao ensino de gêneros discursivos dos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública, no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano);

c) Descrever e analisar as relações de interseção e distanciamento quanto às premissas enunciativo-discursivas bakhtinianas sobre o ensino desses gêneros do discurso, através da cadeia da transposição didática nos Planejamentos Bimestrais e livros didáticos utilizados nessa rede pública de ensino.

Os aspectos para o desenvolvimento dessa pesquisa estão detalhados no capítulo metodológico e embasados, sistematicamente, em sua finalidade exploratória (Gil, 2008), de natureza descritiva (Triviños, 2011), do tipo documental (Severino, 2013; Cellard, 2008), com abordagem qualitativo-interpretativista (Denzin; Lincoln, 2006; Freitas, 2003). Fica evidente sua pertinência científica voltada à cadeia da transposição didática em um quadro filosófico bakhtiniano de linguagem, cujas orientações didáticas elencadas elucidam possibilidades de um olhar crítico ao ensino de gêneros do discurso.

Quanto aos critérios estabelecidos de escolha dos documentos e livros didáticos (Manuais do Professor) que constituem o *corpus* da pesquisa, delimitamos os seguintes motivos:

a) A análise para os gêneros discursivos do campo jornalístico-midiático e os de atuação na vida pública se deve às muitas instâncias enunciativo-discursivas de cada gênero decorrentes de suas situações de produção, distribuição, circulação e/ou recepção, aos seus horizontes temporal, temático e axiológico;

b) A opção pela coleção didática “*Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*” (Ormundo; Siniscalchi, 2018) segue as razões de que os Manuais do Professor, apesar de constituírem o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2020 (Brasil, 2020), estiveram prescritos nos Planejamentos Bimestrais investigados de 2021 da referida rede municipal, conforme a pauta de critérios e instrumentos de apoio ao trabalho pedagógico;

c) A busca de reflexões teórico-metodológicas, no percurso vivenciado durante o Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na linha de pesquisa “Ensino de Línguas e Formação Docente”. Também diante do fato em se estabelecer uma análise quanto ao contexto de

ensino de Língua Portuguesa na educação pública do interior de Pernambuco, veio a necessidade de um diálogo mais aprofundado nessa dissertação, firmando um elo de conhecimentos ainda mais consistentes com a área de Estudos Linguísticos e uma série de contributos para o fenômeno em questão.

Para pontuar a significância dessa investigação no PPGLE, Santos (2006) foi pioneira em suas pesquisas quanto à análise de ações e recursos de transposição didática no estudo de gêneros do discurso, baseados nas singularidades dos saberes que percorrem o campo jornalístico e a esfera escolar. No endereço eletrônico do Programa<sup>1</sup>, foram ainda consultados outros estudos – pela associação das palavras-chave ao ensino de gêneros discursivos, à transposição didática, teoria bakhtiniana –, e obtivemos 5 dissertações, sem, contudo, haver uma aproximação direta com a nossa temática:

- 1) abordagem dos gêneros, no discurso dos livros didáticos, como didatização para o eixo de leitura, respaldada na historicidade da linguagem dos sujeitos e dos sentidos (Rodrigues, 2016);
- 2) estudo das orientações teórico-metodológicas para o ensino de escrita na BNCC (Ensino Fundamental/Anos Finais), a partir da transposição didática (Nascimento, 2018);
- 3) análise do objeto leitura no Ensino Fundamental, com base na perspectiva teórica assumida pela BNCC e na concepção de transposição didática (Peixoto, 2018);
- 4) investigação da relação na orientação acadêmica, a partir da interação discursiva entre Orientador e orientando, no Mestrado Profissional de Formação Docente (PROFLetras) da UFCG, pela ADD do Círculo de Bakhtin (Dantas, 2021);
- 5) aprofundamento das propostas curriculares para o Ensino Fundamental (Anos Finais), pelas (des)continuidades na transposição didática do eixo oralidade na BNCC e na Proposta Curricular do Estado da Paraíba (Nascimento, 2022).

Notamos que essas dissertações focalizam alguns eixos da linguagem e não tratam diretamente do ensino de gêneros. Quando se referem à transposição didática, percorrem externamente sua cadeia, interligando aspectos da linguagem mais frequentemente com a

---

<sup>1</sup> As dissertações defendidas, no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), entre 2006 e 2022, foram consultadas por meio do cruzamento de palavras-chave associadas por aproximação à temática desse estudo (“transposição didática”, “gêneros”, “gêneros do discurso”, “ensino de gêneros”, “Bakhtin”, “Análise Dialógica do Discurso”), com a leitura dos seus títulos e resumos. A pesquisa ocorreu em março de 2023, através do link: [http://posle.ufcg.edu.br/index.php?title=Disserta%C3%A7%C3%B5es\\_Defendidas](http://posle.ufcg.edu.br/index.php?title=Disserta%C3%A7%C3%B5es_Defendidas).

BNCC, e não havendo resultados referenciados ao Currículo de Pernambuco. Ademais, o confronto da teoria com o *corpus* da pesquisa não teve a proposta de ser exaustivo, uma vez que levou a canalizar esforços para suscitar caminhos de novas ponderações, em torno da transposição didática e da Análise Dialógica do Discurso (ADD), centrada no legado e na solidez da teoria da enunciação bakhtiniana. Por fim, comungam-se os elementos fundantes das marcas dialógicas perpetradas e ideologicamente constitutivas dos gêneros, colaborando para a efetividade da comunicação, em uma concepção de língua que cinge nossa interação sócio-histórica.

Esse arcabouço de saberes não se limita exclusivamente a discussões teóricas, dado o seu grande valor social para a interpretação pelos docentes das diretrizes expressas nos Planejamentos e Manuais do Professor de Língua Portuguesa, instituídos pela Secretaria Municipal de Educação em questão. Os desdobramentos aqui apontados, relativos à transposição didática pela interligação com os eixos de leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica, revelam a melhor explicitação dos valores sociais, apreciativos materializados nos enunciados do currículo formal, em suas relações dialógicas constituídas nesse nível transpositivo.

## 1.1 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

Esta dissertação está estruturada em capítulos, conforme suas divisões em seções e especificidades tratadas ao longo de seu desenvolvimento. Nesse capítulo 1, trazemos uma breve contextualização da temática com a apresentação do objeto de estudo, a explicitação dos objetivos e da problemática, além da relevância do estudo. Para melhor esquematização teórico-metodológica, a pesquisa é composta por demais capítulos, que discorreremos nos parágrafos seguintes.

No Capítulo 2, tratamos da Teoria da Transposição Didática a partir de Chevallard (2013, 2009) e Perrenoud (2002, 2001, 1998, 1997, 1995), com a explicação centrada nas suas concepções e fundamentos, com ênfase no dialogismo, como princípio constituidor dos enunciados, do sujeito e sua ação. Dedicamos parte da discussão ao ensino de gêneros discursivos, pela ótica das orientações/prescrições presentes nos documentos oficiais e livros didáticos de Língua Portuguesa. No Capítulo 3, apresentamos os embasamentos teórico-conceituais que referenciam o estudo da linguagem e o ensino de gêneros, a partir dos postulados da teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin e do Círculo de intelectuais.

O Capítulo 4, por sua vez, particulariza-se pelos procedimentos metodológicos adotados, quando traçamos as principais características e o *corpus* da investigação, que nos levou a optar pela pesquisa descritiva, do tipo documental, com abordagem qualitativo-interpretativista. Além da definição dos instrumentos de coleta dos dados, selecionamos os critérios de escolha e o processo de tratamento para análise, tendo como norte a Análise Dialógica do Discurso.

No Capítulo 5, reservamos à análise dos dados, expondo o detalhamento dos resultados obtidos, após atribuição metodológica em dois grupos de dados: 1) Descrição das orientações didáticas para o ensino dos gêneros discursivos; 2) Ensino de gêneros discursivos na cadeia da transposição didática: interseções e distanciamentos com a teoria enunciativo-discursiva bakhtiniana.

O recorte estabelecido no confronto entre os dados foi muito pertinente para interligar os eixos centrais da pesquisa aos documentos obtidos na Secretaria de Educação de um município do Agreste de Pernambuco, aos apontamentos teóricos, aos documentos norteadores do ensino de língua materna no Ensino Fundamental – Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC (Brasil, 2018) e Currículo de Pernambuco (Pernambuco, 2019) – e aos diversos outros direcionamentos que enveredamos.

Com isso, para o nível institucional, oficializado do ensino até o público imediato desse estudo (o professor) e o interlocutor final (o aluno), esperamos que essa dissertação seja o alicerce para novas indagações e ponto de partida para trabalhos futuros, de tal maneira que constatamos a necessidade de novas compreensões e formações delineadas pela cadeia de transposição didática enviesada pela proposta enunciativo-discursiva de Bakhtin que não se desvincula da noção de gêneros. Assim, o debate pode se ramificar para outras condições e práticas significativas de ensino de língua.

## 2 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: CONCEPÇÕES E APONTAMENTOS PARA O ENSINO DE GÊNEROS DISCURSIVOS

“Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo inicial do discurso) e terminado na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos). A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la (essa tarefa não existe em relação à minha própria palavra ou existe em seu sentido outro).” (Bakhtin, 2011, p. 379)

Na discussão sobre a distinção de saberes, sua representação e legitimação em documentos oficiais, livros didáticos do Ensino Fundamental (Anos Finais), para o ensino de língua materna, focalizamos a cadeia de transposição didática e seus recursos. Para tanto, referenciamos os conceitos e abordagens centrais da Teoria da Transposição Didática com Chevallard (2013, 2009) e Perrenoud (2002, 2001, 1998, 1997, 1995).

No elo comunicativo que requer a ênfase em um ensino respaldado nas concepções fundantes do gênero como enunciado inacabado (Bakhtin, 2016, 2011; Barros; Nascimento, 2007), reconhecemos os diferentes sentidos e intenções no transcurso didático. Na visão transpositiva que leva ao currículo formal, percorremos o processo de transformação dos saberes, tomando por base as publicações e pesquisas de Santos (2006) na sua concatenação com o estudo do gênero do campo jornalístico e sua ligação com a esfera escolar.

A seguir, discorreremos essas abordagens em duas seções: 1) Transposição didática: concepções e direcionamentos ao ensino; e 2) O ensino de gêneros discursivos: orientações didáticas no currículo formal.

### 2.1 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: CONCEPÇÕES E DIRECIONAMENTOS AO ENSINO

Diante das transformações sociais e científicas contemporâneas, o sistema de ensino estabelece compatibilidade com o ambiente social em que esteja inserido. Nessa lógica, muitas são as rupturas e reformulações que surgem mediante o processo de desenvolvimento, produção de conhecimentos, em relação às modificações sociais, à cultura. Dessa maneira, no vasto espectro de fatores para a consecução do ensino, persiste uma dinâmica de significação de saberes, que influenciam epistemologicamente o conhecimento.

Na condição de pessoas e instituições desempenharem papéis determinantes, ao designarem o planejamento, a escolha de conteúdos, as tomadas de decisões até o tratamento necessário para viabilizar o que será ensinado, “os processos transpositivos – didáticos e, mais genericamente, institucionais – são, imagina-se, a mola essencial da vida dos saberes, de sua disseminação e de sua funcionalidade adequada” (Chevallard, 1991, p. 214). Como dispositivo para análise de como o saber é transposto de uma esfera de conhecimento para outra, quais suas implicações e atores ou elementos que interferem nessas transformações, fala-se em transposição.

Esse termo foi proposto originalmente como “transposição didática” pelo sociólogo francês Michel Verret, em 1975, ao focalizar a distribuição do tempo regulado pelo objeto de estudo como também o tempo da didática (transmissão de saber adquirido) (Verret, 1975) e os desdobramentos de práticas didáticas. A retomada a esse termo veio em 1980, com o matemático francês Yves Chevallard, que o inseriu no contexto da didática da Matemática, pelo aprofundamento de noções e conceitos matemáticos, tidos como objetos de saber, para verificação das ocorrências com o conhecimento acadêmico, ao ser convertido em objeto de ensino (Chevallard; Johsua, 1982).

Pela expansão de seus fundamentos da transposição didática, visto como um modelo de interpretação teórica das relações entre ciência e ensino (Chevallard, 1991), seu alcance para outros contextos e áreas alarga-se, pela inovação no trato com os fatos didáticos na relação professor-aluno e a inserção de um terceiro elemento: o saber. E dada a própria natureza do conhecimento ser fragmentado, podemos admitir que o funcionamento didático do saber é capaz de evidenciar os elementos menores nele articulados, isto é, os objetos de saber (Chevallard, 1991). Por essa configuração:

Um conteúdo do saber que tenha sido designado como saber a ensinar, sofre a partir de então um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os *objetos de ensino*. Este “trabalho” que transforma um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino é denominado de *transposição didática*. (Chevallard, 2005, p. 45, grifos do autor, tradução nossa)

O uso da expressão “transformações adaptativas” vem da tentativa de Chevallard em esclarecer a origem da escolha da palavra “transposição”, advinda da terminologia musical, como mudança constante de notas musicais, de um tom para outro (Chevallard, 1991). Essa adaptação não se constitui como uma simplificação de conhecimentos, visto que a transposição didática compreende mudanças sofridas pelos saberes do domínio científico em saberes de domínio escolar, no reconhecimento do distanciamento entre esses saberes.

Uma outra nomenclatura, “transposição pragmática”, também designada para essa transformação, segundo o sentido metafórico musical – embora sem tomar conhecimento, à época, dos estudos de Verret e de Chevallard – foi cunhada pelo sociólogo suíço Philippe Perrenoud, em 1984. Sua proposta vem a entender que, na passagem do saber de origem (campo teórico) até ser transformado em algo ensinável (campo escolar), os saberes se alteram em conteúdo ou forma (Perrenoud, 1998), sendo as exigências da ação didática orientadoras dessa transposição.

Pela intencionalidade que existe no saber, pelo objetivo da comunidade científica diferir do da escola, Chevallard (2005) discorre sobre três níveis ou patamares de saberes:

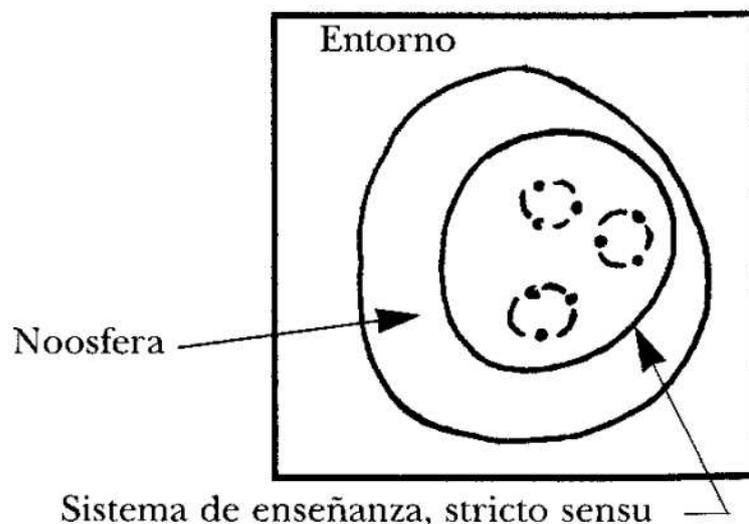
- a) saber sábio (“*savoir savant*” ou científico): fruto do trabalho de especialistas, cientistas, intelectuais, com perfil epistemológico específico para a produção na esfera da comunidade acadêmica ou científica, referenciada em pesquisas e/ou reflexões teóricas;
- b) saber a ser ensinado (ou saber a ensinar): é aquele que parte do saber científico (original) modificado para uma forma didática, presente em orientações curriculares, documentos oficiais, programas, livros didáticos e outros materiais;
- c) saber ensinado: é configurado pelo trabalho do docente, ocorrendo no próprio ambiente escolar (sala de aula), em construção efetiva com os alunos, por meio de um contrato didático.

Nessa sistematização, se faz necessário considerar os fatores externos ao sistema escolar, onde todas as esferas coexistem e se influenciam, em um espaço mais amplo. Como fio condutor desse processo de transposição didática, um elemento que procura delimitar o que se deve manter ou levar do saber original até que se operacionalize sua transformação para a sala de aula é o que Chevallard (1991) denominou de noosfera. Mediante as exigências e os anseios sociais, a noosfera atua na intermediação do fluxo de saberes para o sistema de ensino.

Para representar essa esfera e as outras instâncias participantes, consideramos o sistema de ensino entendido como o próprio sistema educacional de um país e sua rede de ensino, quando no seu interior está o sistema didático, cujos componentes principais são a tríade professor-aluno-saber (Chevallard, 2009).

De modo ilustrativo, destacamos a Figura 1:

**Figura 1** – Representação dos fatores externos no processo de transposição didática



Fonte: Chevallard (2009, p. 28).

Também podemos constatar, no perímetro circundante do sistema de ensino, a noosfera, como centro operacional que se refere à transposição didática em sua etapa externa, desencadeando os enfrentamentos, acordos e indicativos de soluções entre os atores, grupos envolvidos na dinâmica do sistema de ensino e sua abrangência com a sociedade. É possível dizer que:

Ali se encontram todos aqueles que, para tanto ocupam os pontos principais do funcionamento didático, se enfrentam com os problemas que surgem do encontro com a sociedade e suas exigências; ali se desenvolvem os conflitos, ali se levam a cabo as negociações; ali se amadurecem as soluções. (Chevallard, 1991, p. 24, tradução nossa)

Estão envolvidos nesse processo autores de livros didáticos, instituições de decisão e seus especialistas, membros do governo, cientistas, professores. Esses e outros agentes ocupantes dos postos principais do funcionamento didático passam, então, a discutir as ideias provocadas, os problemas, os sentidos produzidos, trazidos pelo entorno, que é composto pela comunidade escolar, pelas instituições que tangenciam a escola, pela sociedade e seus representantes de modo geral, além de outros interessados no processo de ensino.

Em resumo, a noosfera “evidencia a emergência de instituições dos saberes” (Chevallard, 2009, p. 214), o que a coloca em lugar de interação entre as esferas de produção dos saberes e a sociedade. E nessa fase de transposição externa, vem o processo de descontextualização do saber sábio até que, na forma de saber a ensinar, se realize a elaboração de legislações, parâmetros educacionais, currículo oficial até a adaptação em livros didáticos, manuais de ensino.

A partir do momento em que os conteúdos são adaptados para o sistema didático e, com base em Chevallard (1991, p. 37, grifo do autor, tradução nossa), “quando os programas são preparados, assinados e adquirem força de lei, outro trabalho começa: o da transposição didática *interna*”. Após a compatibilidade entre o sistema de ensino e o entorno social viabilizada pela noosfera, esse trabalho interno passa pelo professor, responsável pela modificação, reorganização do saber.

No espaço da sala de aula, efetiva-se a ação do professor em transformar o saber a ser ensinado, em saber ensinado, por meio de sua repersonalização e recontextualização do contexto original. O professor cria um texto didático, repleto por sua subjetividade e sua relação ao saber, um “metatexto” (Chevallard, 1991), a partir da nova roupagem dada ao saber impregnado nas diretrizes, orientações curriculares, livros didáticos, na intenção de tornar menos árida a aprendizagem dos objetos de ensino pelos alunos.

É bom esclarecer que ocorrem processos de explicitação do texto do saber inerentes à sua transformação em saber ensinado, coerentes com os interesses sociais, políticos e econômicos do projeto formativo inserido no sistema de ensino, conforme enunciados por Chevallard (1991), a partir de Verret (1975). Esses requisitos “[...] se encontram satisfeitos através de um processo de preparação didática, que se denomina colocar em texto de saber” (Chevallard, 1991, p. 69) e ao tornarem o saber passível de compreensão formam um discurso, a nível pedagógico, chamado de “textualização do saber”. Sobre isso, cinco procedimentos, operações também são apontados por Petitjean (2008), como detalhamos abaixo:

- a) dessincretização: delimitação dos campos de saber a serem ensinados, com segmentação em saberes parciais, comumente destinados aos órgãos, sistemas educacionais para formulação de documentos norteadores de ensino e fragmentados nos livros didáticos;
- b) despersonalização: descolamento entre o saber e o seu produtor (vínculo autoral ou institucional), além de supressão do seu contexto de produção, fazendo sobressair a apresentação do produto, como acontece nos livros didáticos e planejamentos curriculares com a ausência de referências concretas a autores/pesquisadores;
- c) programabilidade: articulação do saber de forma sequencial, temporal, como evidenciado em programas de ensino e livros didáticos em progressão hierárquica, predeterminada;

- d) publicidade: validação dos saberes a ensinar, pela divulgação e visibilidade, evidenciada, por exemplo, no alcance dos manuais de ensino no ambiente educacional pela objetividade na textualização de saberes;
- e) controle social das aprendizagens: verificação regulada dos saberes ensinados expressa nas práticas de avaliação, para certificação dos conhecimentos especializados.

Ao longo desse trajeto e dessas reflexões didáticas, quando os saberes mudam, há uma reconstrução com a mudança de esferas de problematização, ou seja, os saberes são transpostos de um tipo de instituição de saber a outro (Chevallard, 1991). E em meio à avaliação constante da pertinência didática dos saberes selecionados, à análise dos distanciamentos e aproximações entre os conhecimentos de referência e os conteúdos ensinados, a fim de também “[...] desprender-se da enganosa familiaridade de seu objeto de estudo” (Chevallard, 2005, p. 16), o professor exerce uma vigilância epistemológica e desempenha um papel de questionar se o saber ensinado se encontra adequado ao projeto social de ensino.

Vale enfatizar ainda o processo de adaptabilidade do conhecimento científico até que seja efetivamente apresentado ao aluno, em uma transmutação ao conhecimento escolar. Para fins de entendimento, Chevallard (1991) também afirma que os conteúdos a serem transferidos para o livro didático sofrem essa adaptação. Isso nos conduz ao pressuposto de que o ensino de um determinado elemento do saber sofre certas deformações, supressões até que esteja apto a ser ensinado.

Diante dessa modificação na estrutura de saberes, dessas distorções que acabam por redefinir conteúdos epistêmicos, é essencial essa vigilância para que não se desfigure o saber original, se comprometa as especificidades dos conhecimentos científicos, a ponto de se produzir um saber a ensinar reduzido e de gerar obstáculos à aprendizagem. Pontuamos ainda que esse trabalho vigilante não ocorre apenas pelo docente, sendo exercido, sobretudo, pela comunidade científica e agentes do sistema de ensino.

Aqui cabe fazer um parêntese para pontuar que, através do diálogo entre agentes sociais, técnicos, professores, alunos e outros elementos da comunidade educativa (Gimeno, 1988), está o currículo, ao abarcar uma multiplicidade de atores. Por ser também expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, o currículo possibilita realizar os fins da educação no ensino escolarizado (Sacristán, 2000). Assim, quando tratamos das concepções a respeito de currículo, consideramos a imprecisão e as contradições

existentes em torno desse conceito, sobretudo, porque “[...] não existe à sua volta um consenso” (Pacheco, 2001, p. 18).

Para elucidar mais esse artefato socioeducacional que é o currículo, trazemos a visão de Sacristán (2000) evidenciada por fases do desenvolvimento curricular que se relacionam entre si, com similaridades alinhadas ao foco do nosso estudo: o currículo prescrito, em que são regulados os conteúdos e as formas de ensino, correspondendo aos documentos oficiais que orientam e apoiam, a princípio, o sistema escolar (como BNCC, propostas curriculares municipais e estaduais); e o currículo apresentado aos professores, que envolve materiais elaborados para traduzir as prescrições, a exemplo dos livros didáticos e guias de ensino.

Em meio à essa pauta do ensino, quando voltamos ao debate do processo transpositivo, Perrenoud (1997) expõe a transposição didática como a “tradução pragmática dos saberes para atividades, para situações didáticas. Situações em que é necessário planificar, introduzir, animar, coordenar, levar a uma conclusão.” (p. 26). Esse movimento, pois, não se limita a uma operação sobre conteúdos, porque liga-se à essência do ensinar, em resposta a situações reais, com contextos e riscos identificados.

Com norte nessa visão de Perrenoud (1997), do ensino contextualizado e sistemático, que distingue fases na transformação de saberes, práticas e culturas para se tornarem ensináveis pela escola, temos:

- dos saberes doutos ou sociais aos saberes a ensinar (ou, de forma mais geral, da cultura extraescolar ao *currículo* formal);
- dos saberes a ensinar aos saberes ensinados (ou do *currículo* formal ao *currículo* real);
- dos saberes ensinados aos saberes adquiridos (ou do *currículo* real à aprendizagem efetiva dos alunos). (Perrenoud, 1997, p. 25, grifos do autor)

Esses níveis seguem uma cadeia de transposição didática, que tornam possível entender um percurso de saberes científicos até sua fase final nos compêndios escolares. Ao trabalhar com os saberes científicos e as práticas sociais (primeiro nível), Perrenoud (2002, p. 75) nos esclarece que “[...] a transposição dos saberes acadêmicos tenta permanecer o mais próximo possível do estado da pesquisa, tal como isso é definido pelas instituições científicas mais legítimas. A referência é clara, por que, em nossa sociedade, a ciência está organizada.”. Comparativamente ao que se tem na transposição externa expressa por Chevallard, transformam-se esses saberes e práticas em programas escolares, chegando ao que se constitui como currículo formal ou prescrito.

Das instituições de ensino e formação, onde se concentram o currículo formal, seus objetivos e programas, passamos para a transformação desses saberes em conteúdos efetivos, mobilizados e legitimados para publicação por meio do ensino. Aqui vale um parêntese quanto a essa distinção do currículo formal para o que se torna o currículo real:

Nossa ênfase nas práticas, no trabalho escolar, pretende, particularmente, ressaltar que o currículo real [...] não é somente uma interpretação mais ou menos ortodoxa do currículo formal. É uma transposição pragmática dele, ou seja, currículo formal e currículo real não são da mesma natureza. O currículo formal é uma imagem da cultura digna de ser transmitida, com o recorte, a codificação, a formatação, correspondente a essa intenção didática; o currículo real é um conjunto de experiências, de tarefas, de atividades que geram ou devem gerar as aprendizagens. (Perrenoud, 1998, p. 4, tradução nossa)

Esse currículo formal é tido como balizador para a concretização do ensino e a avaliação da cultura em sala de aula, o que atesta a sua função de controle do processo educativo (Perrenoud, 2001). Na sua equivalência aos programas nacionais de ensino, ao currículo escolar na sua faceta instituída, esse currículo do tipo prescritivo de desenvolvimento legitima-se pelos poderes, órgãos instituídos não chega a ser trabalhado como proposto no cotidiano da sala de aula. Isso se deve, principalmente, por sua dimensão de seleção, organização para ordenação do sistema curricular. E em outro polo, está o currículo real como resultado da negociação entre o professor e os alunos.

Para esse nível de passagem ao currículo real, que corresponde à transposição interna, o professor realiza um trabalho permanente em esquemas de criação, reinvenção, explicitação, ilustração, concretização do currículo formal, não sua mera interpretação, fundamentando-se “também na sua relação pessoal com a cultura, com o mundo, com a língua [...]” (Perrenoud, 1995, p. 43). E, finalmente, no último nível da cadeia transpositiva, estão as práticas efetivas à aprendizagem, apropriação, construção de saberes pretendidos, que sejam duráveis, consistentes aos alunos.

Também reconhecemos que ao longo de todo o processo da cadeia de transposição, defasagens podem surgir em situações que vão desde um saber proveniente da sociedade ou da academia até ao que é ensinado e apreendido efetivamente. Entre as eventualidades da prática pedagógica e da vida social, a seletividade do currículo, as resistências dos alunos, faz-se necessário revisar continuamente os programas de ensino, porque há sempre a necessidade de transformá-los e avaliá-los (Perrenoud, 2001).

No sistema de ensino, entre a prescrição e a execução dos saberes, um longo caminho se percorre, perpassado por valores sociais, subjetividades, relações de produção, reprodução,

transmissão, aquisição de seus contextos. Nesse entremeio em que também se situa a esfera do ensino da Língua Portuguesa, por vezes, há a simplificação intencional de saberes para se atingir o estatuto de objeto de ensino. A adequação de conhecimentos por elaboradores de documentos oficiais, de programas (currículo formal), como agentes da camada da noosfera, acaba ressoando nos livros didáticos, como fixadores das referidas orientações oficiais.

Ainda nessa transformação, pode haver o apagamento das vozes – como é típico na transposição didática com o processo de despersonalização –, seja no currículo formal ou nas ferramentas de trabalho do professor e de aprendizado do aluno. Esse conhecimento recondicionado e veiculado necessita ser embasado teoricamente, aliado a uma ressignificação de práticas pedagógicas pelo docente. Em vista disso:

Importa assinalar que o saber, para ser ensinado, adquirido e avaliado sofre transformações: segmentação, cortes, progressão, simplificação, tradução em lições, aulas e exercícios, organização a partir de materiais pré-construídos (manuais, brochuras, fichas). Além disso, deve inscrever-se num contrato didático viável, que fixa o estatuto do saber, da ignorância, do erro, do esforço, da atenção, da originalidade, das perguntas e das respostas. A transposição didática dos saberes e a epistemologia que sustenta o contrato didático baseiam-se em muitos outros aspectos para além do domínio acadêmico dos saberes. (Perrenoud, 1997, p. 24)

É evidente a complexidade do trabalho docente, que não se trata da simples transmissão de saberes científicos e não se esgota na aquisição de dados, informações. Em meio às possíveis compreensões dos envolvidos nesse processo de transposição didática, cabe uma análise em torno das abordagens de ensino que regimentam os documentos oficiais e livros didáticos. Por isso, a construção dialógica do professor como sujeito social, nos paradigmas emergentes cotidianos e educacionais, passa pela consciência de si por meio da palavra do outro, com sua entonação valorativa (Bakhtin, 2011).

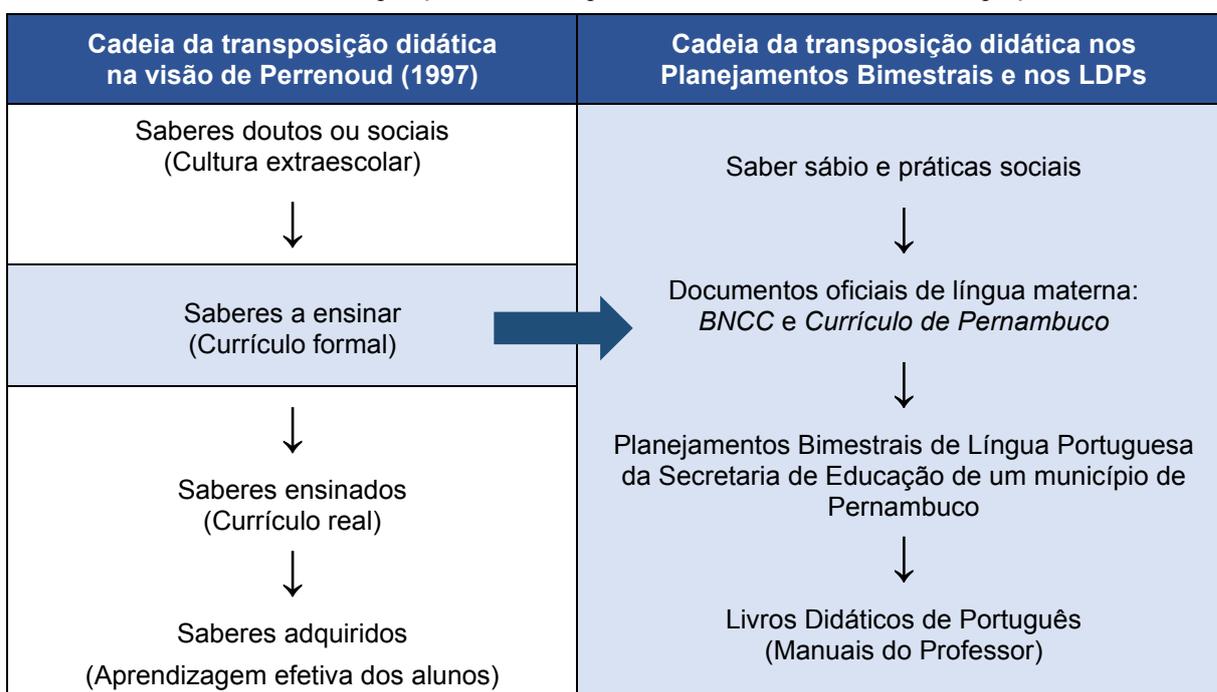
Devido à densidade com que a transposição didática se aplica ao ensino de língua, “na formação de professores há ainda que distinguir dois papéis exercidos por esses profissionais: o de docente e o de usuário da língua em questão” (Azevedo, 2016, p. 77). Antes de seu papel formativo, o docente situa-se, enquanto usuário, em um contexto de funcionamento real da linguagem, como sujeito dialógico, não submisso à estrutura ou à forma da língua.

Para redimensionar o conhecimento estabelecido como conteúdo específico da língua materna, é fulcral “[...] criar as bases para uma transposição didática a partir das práticas efetivas de um grande número de professores, respeitando a diversidade de condições de exercício da profissão.” (Perrenoud et al., 2002, p. 18). Na distância entre o saber sábio e o saber ensinável, o docente pode dialogar com o conhecimento científico de referência não apenas se apropriando

do que é transposto pelos documentos oficiais, manuais escolares. Em suas vivências formativas, passa a assumir-se como ser social, histórico, transformador das trocas, dos confrontos, enquanto denominadores da edificação de valores determinados por diferentes quadros axiológicos.

Para efeito de nossa investigação, não trabalhamos com a cadeia da transposição didática completa, uma vez que afunilamos um recorte para a etapa externa, segundo a noção teórica de Perrenoud (1997), como esquematizado no Quadro 1:

**Quadro 1** – Cadeia da transposição didática: especificidades de Perrenoud e sua adaptação ao estudo



Fonte: A Autora (2023).

Esse processo interlocutivo, que se delineia entre os níveis de saberes que Perrenoud (1997) nos apresenta, passa pelos agentes da noosfera, que emanam das instituições científicas e do entorno social (Chevallard, 2009, 2005). Por sua vez, não chegamos até a sala de aula em nossa representação investigativa, dado o fato de que tratamos dos dados presentes nos Planejamentos Bimestrais e Manuais do Professor. Nessa interface que “[...] não se limita à codificação e transmissão de conteúdos, avança em direção a um conjunto de ações de seus agentes” (Santos, 2006, p. 175), articulam-se os saberes científicos e culturais (1º nível) legitimados nos documentos norteadores (a BNCC e o Currículo de Pernambuco), em um elo que se desencadeia entre a sociedade e as esferas da produção do saber.

É no processo da elaboração dos currículos formais pelas instâncias governamentais, bem como na definição dos programas e LDPs por uma Secretaria Municipal de Educação do

Agreste de Pernambuco, que esse estudo reconhece a ininterrupta agitação de vozes sociais, seus encontros e entrechoques (Faraco, 2017), a partir dos sujeitos constituídos nessa diversidade. Nesse jogo interativo com o outro, de comunicações “[...] atravessadas por organizações diversas, complexas e hierarquizadas” (Santos, 2013, p. 317), as reformulações didáticas resultam aspectos ideológicos próprios nas condições enunciativas determinadas pelo campo dos gêneros do discurso.

Entre as muitas facetas sociais que se inserem, é inegável que os gêneros discursivos abrangem possibilidades no percurso educativo e contribuem para experiências, prescrições específicas no ensino de língua materna, como veremos na seção seguinte.

## 2.2 O ENSINO DE GÊNEROS DISCURSIVOS: ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS NO CURRÍCULO FORMAL

O objeto do ensino de língua materna tem atravessado transformações de natureza teórico-metodológicas, não podendo ser visto como um campo linguístico arbitrário e limitado. Na concepção de língua como instrumento de interação social, trabalha-se, a princípio, o contexto social mais imediato até o estudo das características do gênero e das marcas linguístico-enunciativas.

No âmago do estudo da linguagem, focalizado para não reduzir a língua a uma mera ferramenta, descolada de sua realidade social, cada enunciado é individual, embora cada campo de utilização da língua elabora os “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Esses tipos, como o teórico russo aponta em seu ensaio “*Estética da criação verbal*” (Bakhtin, 2011 [1979]), são os gêneros discursivos, diante da evidência de que:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos). (Bakhtin, 2016, p. 12)

Nessa interlocução que o sujeito estabelece com o outro, os gêneros englobam todas as formas de discurso oral e escrito, mesmo que o uso da língua seja individual. Esse pensamento de que o gênero se refere à concretização da língua, em diferentes situações sociais dentro do processo de interação verbal, traz à tona a fusão de três elementos constituintes dos enunciados concretos, igualmente determinados pela especificidade, complexidade de cada campo da atividade humana (Bakhtin, 2011): conteúdo temático, estilo e construção composicional.

No contexto de produção do gênero, o conteúdo temático ou aspecto temático (conteúdos, objetos gerados numa esfera discursiva) diz respeito ao próprio sentido definido e único da enunciação, funcionando para determinar o tema individualmente. Quanto ao estilo verbal ou aspecto expressivo, reflete a individualidade de quem fala (ou escreve), a partir de seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, no contexto de uso da língua. Todo estilo liga-se ao enunciado, sendo esse elemento que “[...] determina os recursos apropriados para retratar a realidade, estabelecendo uma relação indissolúvel com o gênero [...]” (Costa-Hübes; Esteves, 2015, p. 91).

E a construção composicional ou aspecto formal do texto trata-se do modo de organização da materialidade do texto e de estrutura do gênero, “vinculada com a forma arquitetônica, que é determinada pelo projeto enunciativo do locutor” (Sobral, 2009, p. 118), isto é, o “esqueleto” de cada enunciado, a forma que o configura. É preciso pontuar ainda que apesar de todo enunciado convocar um estilo individual, também carrega um estilo geral, típico de algumas construções composicionais, principalmente em gêneros discursivos que mantêm uma forma padronizada, como documentos oficiais.

Convém afirmar que, na amplitude postulada por Bakhtin acerca da constituição e definição de gêneros, não há um esgotamento ou limite a esses três elementos, dadas as circunstâncias exteriores à língua e ao sujeito-falante. Além do mais, por seus aspectos internos e seu funcionamento dialógico, a teoria bakhtiniana para os gêneros discursivos “permite compreender os enunciados como fenômenos sociais concretos e únicos, constituídos historicamente nas atividades humanas, caracterizados por ‘um esqueleto’ mais ou menos estável, porém, suscetível a determinadas modificações/adaptações”. (Barros; Nascimento, 2007, p. 245). Essa flexibilidade pode acontecer, em se tratando do contexto em que os enunciados estão inseridos e do sujeito que os produzem.

Para lidar com a imensidão dos gêneros discursivos, dos que refletem um estilo particular mais evidente (como na esfera literária) até os menos produtivos para o reflexo da individualidade da linguagem (como nas instruções de trabalho, em documentos oficiais, por exemplo), é indispensável que o ensino esteja centralizado em revelar o sujeito aprendente como produtor de linguagem, de enunciados e de discursos, descartando limitação ou redução de sentidos.

Notavelmente, contudo, percebe-se que prevalece ainda a didatização do gênero, que privilegia, em larga incidência dos casos, as formas textuais que o realizam materialmente, marginalizando o aspecto discursivo. E como sinaliza Sobral (2011), persiste a redução à textualidade no ensino de gêneros, com práticas escolares permeadas por objetivos didáticos.

No que concerne essa realidade, os gêneros deixam de ser processos à disposição da atividade discursiva e fortalecem uma concepção de língua como sistema isolado.

Por vezes, o trabalho com a estrutura dos gêneros conduz a exercícios de leitura e/ou identificação de textos, desconsiderando o seu caráter social, histórico e ideológico, sem haver uma imersão nas suas práticas de produção, circulação e recepção. Isso deixa claro que:

Por conseguinte, não se deve de modo algum isolar, ou buscar em separado, os aspectos textual, discursivo ou genérico do gênero, uma vez que texto, discurso e gênero estão imbricados numa relação de interdependência. Do mesmo modo, não se pode examinar o texto, com os *olhos do gênero*, isolando, ou buscando em separado, o tema, o estilo e a forma de composição. [...] *Ensinar* gênero é ensinar a entender e melhor mobilizar gêneros, bem como a melhor usá-los como ponto de convergência do uso concreto da linguagem. *Transmitir* gêneros é reduzi-los a um conteúdo estático, o que implica destruir a própria concepção de gênero, que de modo algum pode se restringir a conteúdo ou a forma [...] (Sobral, 2011, p. 44, grifos do autor)

Para evitar o risco da simplificação, do equívoco na análise e no ensino de gêneros, cabe não restringir a procura pela identificação diferenciada dos seus três componentes principais (conteúdo temático, estilo e construção composicional), porque estão integrados nos textos. Ir além do que, frequentemente, tem sido o foco exagerado para esmiuçar o formato e as estruturas linguísticas dos gêneros, nas atividades de escrita, é conduzir um trabalho distante da memorização de padrões pouco significativos ao aluno.

Na maioria das vezes, em uma produção escrita, os alunos não conhecem o funcionamento discursivo do gênero, priorizando aspectos formais, estruturais do texto e lançam mão da intenção de produzir um discurso dentro do gênero em questão, apenas apoiando-se em suas características. Posto isso, “[...] produzir um discurso (ou texto) exige muito mais do que conhecer as formas relativamente estáveis dos gêneros: há que se constituir como locutor, assumir o papel de sujeito discursivo, o que impõe necessariamente uma relação com a alteridade, com o outro.” (Geraldí, 2010, p. 81). É necessário, enfim, criar condições para que os sujeitos assumam as posições enunciativas de usuários da língua em formação.

Em meio a esses desafios, essa percepção possibilita que o indivíduo, neste caso também o professor-leitor, se aproprie do discurso do seu interlocutor, pois, em uma atitude responsiva e responsável, “aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário, um ser cheio de palavras interiores” (Bakhtin/Volóchinov, 2018, p. 153-154). Desse modo, há a necessidade de se firmar o estabelecimento de uma visão enunciativo-discursiva – respaldada pelos eixos-base do pensamento de Bakhtin –, que melhor fundamente as orientações provenientes dos documentos norteadores e livros didáticos, na

apropriação teórica pelos docentes e nas inúmeras instâncias oficiais do ensino de língua materna.

No tratamento que se volta aos gêneros discursivos, o aspecto de sua objetivação não necessita prevalecer como norteamento do ensino, isolado das práticas sociais da linguagem. Acreditamos que esse trabalho, nos documentos que norteiam o ensino da língua, pode levar o professor a investigar, crítica e reflexivamente, o seu teor. A nível federal, aqui trazemos a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), e a nível estadual, discorremos sobre o Currículo de Pernambuco (Pernambuco, 2019), na área de Linguagens para o Ensino Fundamental. Em ambos os casos, demandam uma finalidade didática e comunicativa suscetível a criar situações reais de uso da língua, para que se compreenda o seu devido funcionamento e aplicação.

Na BNCC, circunscrevemos nossa reflexão para a etapa da Educação Básica que compreende o Ensino Fundamental, em seus Anos Finais (6º ao 9º ano), que explicita argumentos em torno da amplitude dos gêneros para o repertório dos educandos e outras nuances da língua/linguagem:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (Brasil, 2018, p. 67)

Essa correspondência à percepção da dinâmica da organização social do indivíduo está, por sua vez, determinada, na BNCC, com o termo “campos de atuação”, o que justifica a afirmação de Bakhtin/Volóchinov (2018, p. 216): “o centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão não está no interior, mas no exterior: no meio social que circunda o indivíduo”. Nessa variedade funcional das atividades humanas, estão presentes na Base: a) o campo jornalístico-midiático, b) o campo de atuação na vida pública, c) o campo das práticas de estudo e pesquisa, e d) o campo artístico-literário.

Na oscilação entre a situação verbal cotidiana (diálogo) até os gêneros mais complexos, esses campos levam a objetos de conhecimento e habilidades, sendo coerente dizer que “os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo [...]” (Bakhtin, 2011, p. 261). Além disso, concernente ao que embasa as habilidades da BNCC, referimo-nos à concepção de Perrenoud (1999 apud Silva, Felicetti, 2014, p. 19), sobre habilidade ser “uma sequência de modos operatórios, de induções e deduções, onde são utilizados esquemas de alto nível”. Em outros termos, essas habilidades são aprendizagens favoráveis ao pleno desenvolvimento das competências relativas à nossa língua materna.

Logo após a homologação da BNCC, surgiram indicativos para que fosse construído coletivamente o Currículo de Pernambuco, que reúne um pluralismo de ideias multiculturais e revela tensões sociais. Dividido em cadernos, separados por níveis de ensino e áreas do conhecimento, o documento traz o componente Língua Portuguesa, em “Linguagens”, para o Ensino Fundamental (Anos Finais), esquematizado em um documento intitulado “Organizador Curricular”, que traz em sua estrutura os eixos da língua (leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) interligados aos campos de atuação, objetos de conhecimento e habilidades esperadas (Pernambuco, 2019).

Isso põe em relevo ainda a regulamentação e o estabelecimento de programas curriculares pela noosfera, o que acabam por culminar na textualização dos manuais didáticos, dado o fato de conteúdos que habitam a fronteira imaginária do saber de referência serem transformados em saber a ensinar, pela descontextualização (Chevallard, 2009). Com isso, chegamos também a outra instância intermediária da transposição didática externa, o livro didático, com evidência para seu conteúdo como produto para diferentes níveis de formação.

E nesse processo, um tipo de instituição que materializa as aspirações da noosfera é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que estabelece também critérios, para a tomada de decisões sobre o que deve ou não ser ensinado por meio do livro didático. Entendemos que inúmeros são os elementos conceituais, metodológicos para a aprovação de determinada obra didática, no emaranhado de condições e restrições também impostas por outras instituições, como órgãos reguladores, gestores da Educação Básica.

Sob a influência de critérios e interesses específicos, a composição dos currículos, programas escolares, livros didáticos, passa pela seleção de frações do conhecimento. Nessa trajetória que se desvincula do ambiente epistemológico em que os saberes se originaram até sua fixação como objetos de ensino e, por conseguinte, saberes a ensinar, há a reconstituição de novos contextos, pela descontextualização dos saberes científicos (Chevallard, 1991) como consequência da dessincretização.

### 3 LINGUAGEM E DIALOGISMO BAKHTINIANO: UMA PERSPECTIVA ENUNCIATIVO-DISCURSIVA PARA O ENSINO DE GÊNEROS

“Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente urge fundir-se em todo único e tornar-se uma só pessoa.” (Bakhtin, 2011, p. 21).

Como ponto de partida para refletir os pressupostos teóricos que embasam o caráter dialógico da linguagem, dentro de um contexto histórico de realidade multifacetada, situado no tempo e no espaço, salientamos que este capítulo traz uma série de conceituações, explicitações, sob o leque de uma fundamentação difundida no Círculo de Bakhtin e que concebe a língua como discurso. Pela teoria enunciativo-discursiva, daremos continuidade nessa vertente teórica, para pontuar que nas diversas esferas da atividade humana prevalecem os gêneros do discurso. Ampliamos também essa reflexão pautada em Santos (2013), quanto ao diálogo como arena para a construção de sentidos, dada a tensão entre saberes, instituições e práticas sociais, frutos da interação entre o eu e o outro na cadeia transpositiva didática.

Para melhor estruturar essas e outras colocações, dividimos este capítulo em duas seções: 1) Práticas discursivas em Bakhtin: elementos e significados; e 2) Gêneros discursivos: concepções e particularidades do ensino.

#### 3.1 PRÁTICAS DISCURSIVAS EM BAKHTIN: ELEMENTOS E SIGNIFICADOS

A linguagem, enquanto prática social tem na língua a sua realidade material, que se distancia de uma visão de língua objetiva, homogênea, isenta de valores ideológicos, que excluía a fala do âmbito da Linguística, e também em oposição a uma noção de língua resultante do psiquismo individual. Seja em contraste com a primeira orientação de objetivismo abstrato, seja com a segunda, de subjetivismo idealista (Bakhtin/Volóchinov, 2018), o que se percebe é que a língua não possui um sistema de normas imutáveis.

Na obra “*Marxismo e Filosofia da Linguagem*” (2018), Mikhail Bakhtin dedicou-se a aprofundar a concepção de linguagem e sua complexidade enunciativa, se contrapondo a tendências redutoras de sistematização da língua. No cerne de sua natureza socioideológica, a linguagem tem relações dinâmicas com a sociedade, que se materializam nos discursos, sendo a língua afetada pelo que lhe é exterior. Por isso:

Antes de tudo, devemos recordar que a língua não é algo imóvel, dada de uma vez para sempre e rigidamente fixada em “regras” e “exceções”. A língua não é de modo algum um produto morto, petrificado, da vida social: ela se move continuamente e seu desenvolvimento segue aquele da vida social. (Volóchinov, 2013, p. 157)

Por conseguinte, a língua não se reduz a um objeto e não é ideologicamente neutra, não estando em equilíbrio e estabilidade, a não ser na consciência subjetiva de um usuário, de uma dada comunidade linguística, em um certo momento histórico, já que “[...] a partir do uso e dos traços dos discursos que nela se imprimem, instalam-se na língua choques e contradições” (Barros, 1997, p. 34). E é nessa arena social que se estabelece o papel da linguagem, que se amplia em manifestações que tenham a interferência humana.

Nas formulações basilares do Círculo de Bakhtin – cuja expressão abrange um grupo de intelectuais que se reuniam com Bakhtin, no século XX, e que, ainda nos tempos contemporâneos, trazem contribuições sobre os estudos linguísticos para inúmeras áreas –, chegamos a um dos fenômenos orientado socialmente para a interação com o outro: a palavra. Sob a forma de interação verbal, o nosso cotidiano constitui o domínio da palavra, construída e realizada para o agir dos sujeitos que dela se apropriam, em prol de suas necessidades discursivas.

A relação entre locutor e interlocutor é estabelecida através da palavra, ou seja, a palavra é um ato bilateral. Nesse raciocínio, depreende-se que a comunicação não é a expressão de algo que advém de alguém para outra pessoa, já que sua materialização é a realização concreta da interação verbal/discursiva de um eu com o outro, porque:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente *o produto da intenção do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. (Bakhtin/Volóchinov, 2018, p. 117, grifo nosso)

Em condições concretas e materiais de existência em que os indivíduos interagem, enquanto sujeitos sócio-historicamente situados, segundo Stella (2005, p. 178), “[...] nos trabalhos de M. Bakhtin e do Círculo não somente a palavra, mas também a linguagem em geral, é concebida e tratada de uma outra forma, levando-se em conta sua história, sua historicidade, ou seja, especialmente a linguagem em uso”. E é por romper com seu significado de forma abstrata que a palavra é tecida por fios ideológicos, que se constrói entre agentes, seres sociais.

Nesse elo da cadeia de comunicação discursiva, também a isso se soma o fato de que o uso da língua realiza-se em forma de enunciados, orais ou escritos, representando a unidade real do discurso (Bakhtin, 2011). Em outras palavras, o enunciado é um acontecimento único, irrepetível, porque, conforme Bakhtin (2011, p. 297), “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva”.

Pelo enunciado ter um destinatário, seu traço essencial é o seu endereçamento a alguém, porque cada sujeito autor de um enunciado, ao produzi-lo, cria algo novo, constrói um acontecimento linguístico, não sendo um puro reflexo do que existe fora dele (Pires, 2003). E é na relação direta com a realidade que o enunciado retoma vozes, não exclusivamente como algo puramente verbal.

Com efeito, todo enunciado deve ser visto como uma resposta aos enunciados de um determinado campo (Bakhtin, 2016), cuja interação entre a voz do eu e a voz do outro estabelece relações entre os sujeitos, a tal ponto que a natureza social que envolve essas vozes é a enunciação (Bakhtin/Volóchinov, 2018), que pressupõe a existência de um falante e de um ouvinte. Isso nos leva a entender, pois, que a palavra, que tem um valor apreciativo, efetiva-se na enunciação, “[...] um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística” (Bakhtin/Volóchinov, 2018, p. 112).

Nesse ínterim, um dos princípios bakhtinianos, que constitui a enunciação, é o princípio da responsividade, destacando o pressuposto de que a relação entre falante e ouvinte é dialética, dinâmica. Por isso, o interlocutor não desempenha um papel passivo na comunicação, visto que “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva” (Bakhtin, 2011, p. 271). Com sujeitos que interagem, o enunciado possui reações-respostas que demarcam essa responsividade ativa do eu e do outro, o ouvinte se tornando falante.

À vista disso, vale ressaltar ainda que a acentuação valorativa dos falantes particulariza o conceito de entonação (e seus termos análogos: entoação, tom, acento, tonalidade). E ao utilizar-se desse recurso, o enunciador expressa a relação emotivo-valorativa com o objeto do discurso, determinando a necessidade de relacionar a ocorrência da entonação expressiva ao enunciado concreto (Bakhtin/Volóchinov, 2018). Essa expressividade, então, é o que motiva a escolha de determinados recursos gramaticais, lexicais e composicionais de um enunciado.

Isso reforça que a formulação de enunciado endereçado ao ouvinte constitui uma possível resposta a outros enunciados circulantes na sociedade, emergindo como réplica de um

discurso anterior e ligando-se a enunciados posteriores, numa cadeia discursiva contínua. Então, a orientação da palavra em função de um interlocutor é essencial para entender que “o mundo interior e o pensamento de todo indivíduo possuem seu auditório social estável, e nesse ambiente se formam os seus argumentos interiores, motivos interiores, avaliações etc.” (Bakhtin/Volóchinov, 2018, p. 205). Sobre essa questão, o que determinará a enunciação é a posição ocupada pelo indivíduo em relação ao sujeito de quem a palavra procede e o meio de inserção social.

Essa enunciação marcada pela orientação ao outro não apenas envolve constituintes verbais, mas também a parte extraverbal, uma vez que:

A situação e o auditório [...] determinam sobretudo a orientação social da enunciação e, finalmente, o próprio tema da conversação. A orientação social, por sua vez, determina a entonação da voz e a gesticulação – que dependem parcialmente do tema da conversação – nas quais encontra sua expressão exterior a relação dessemelhante do falante e do ouvinte naquela situação e sua diferente valoração. (Volóchinov, 2013, p. 180-181)

Para os tipos de comunicação social, que são relações de produção, relações de negócio, relações cotidianas e relações ideológicas *stricto sensu* (aqui situadas na ciência, na escola, por exemplo) (Volóchinov, 1981), esse refinamento social envolve a situação, como realização concreta da variação de umas dessas relações, e também as palavras, as entonações do indivíduo. Na presença dos interlocutores que fazem parte de uma dada situação, essa orientação passa também pela rejeição ou pelo apoio do auditório do enunciado, constituindo o seu sentido.

E essa atribuição de sentido vai necessitar de uma expressão material para vincular a vontade enunciativa, a situação e seu auditório. Isso atesta que a verdadeira essência da linguagem é o evento social da interação verbal, ao se concretizar em um ou em muitos enunciados, o que nos faz refletir que “a orientação social é precisamente uma das forças vivas e constitutivas que, ao mesmo tempo em que organizam o contexto do enunciado – a situação – determinam também a sua forma estilística e sua estrutura estritamente gramatical” (Volóchinov, 1981, p. 299).

De fato, essas relações dialógicas são entendidas como confrontos de vozes de sujeitos da enunciação, presentes nos domínios culturais de uma sociedade, tendo o enunciado um conteúdo ideológico que “[...] se materializa pela entonação expressiva/avaliação” (Alves, 2016, p. 167) e perpassa pela exteriorização ao público. Por entender que o discurso é pleno de tonalidades dialógicas, para o Círculo de Bakhtin, o enunciado é uma produção discursiva

semiótica, ideológica, social, é uma “[...] intervenção discursiva histórica [...]” (Medviédev, 2012 [1928], p. 189), marcada pelo horizonte social de uma época e de um grupo social, dada a finalidade da interação em curso e a posição valorativa do falante em relação ao seu auditório. Isso engloba o fato de que:

A característica distintiva dos enunciados concretos consiste precisamente no fato de que eles estabelecem uma miríade de conexões com o contexto extraverbal da vida, e, uma vez separados deste contexto, perdem quase toda a sua significação [...] Quanto mais amplo for o horizonte global e seu correspondente grupo social, mais constantes se tornam os fatores presumidos em um enunciado. (Bakhtin/Volóchinov, 1976 [1926], p. 101)

Ao ir além do estritamente linguístico, o enunciado é considerado a partir de uma dimensão interativa, avaliativa, compreendendo um contexto extraverbal firmado em três elementos: “o espaço e o tempo em que ocorre a enunciação - o ‘onde’ e o ‘quando’; o objeto ou tema de que trata a enunciação - ‘aquilo de que’ se fala; e a atitude dos falantes face ao que ocorre - ‘a valoração’” (Volóchinov, 2013, p. 172). Para romper uma visão apenas das relações lógicas que a língua oferece, é preciso que o sujeito extrapole o discurso verbal, para considerar a situação e os propósitos comunicativos nem sempre explicitados pelo que está verbalizado.

Dessa forma, todo enunciado real apresenta um sentido e as palavras detêm significações, tendo em vista que o sentido do enunciado é concreto, não se tratando de uma abstração linguística, que se particulariza pela alternância de interlocutores, através de réplica. Sem réplica, pois, só existe a oração como unidade da língua, e, para Bakhtin (2011), a fala só passa a existir na forma de enunciados concretos do discurso de um indivíduo.

Assim, é oportuno frisar as peculiaridades estruturais comuns aos enunciados, que os diferencia das demais unidades convencionais da língua enquanto sistema abstrato (oração, frase, fluxo de fala), como estabelece Bakhtin (2016):

- a) a alternância de sujeitos falantes: envolve os limites do enunciado na cadeia da comunicação discursiva, marcados pela situação concreta da interação, em resposta a enunciados antecedentes e em direção à resposta de um interlocutor, ainda potencialmente, que lhe sucederá:

Todo enunciado [...] tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois de seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). (Bakhtin, 2016, p. 29)

- b) a conclusibilidade do enunciado: estabelece a necessidade de encerramento do enunciado, ao possibilitar o sujeito reconhecer que o falante finalizou seu enunciado e abre espaço para sua atitude responsiva;
- c) a relação do enunciado com o próprio falante e com outros participantes da comunicação: compreende as relações dialógicas inerentes a qualquer discurso, ao considerar que os sujeitos dessa interação circunscrevem-se em posições sociais e espaço-temporais únicas, o que determina a intersubjetividade constitutiva dos enunciados.

Essa percepção do enunciado como diálogo instaurado a partir de duas consciências, dois sujeitos discursivos, não abrange uma noção mecanicista de emissor e receptor, mas de um diálogo pautado na linguagem, pois a natureza dialógica da linguagem é a célula geradora do discurso (Brait, 2006). Quando um elemento discursivo incorpora o outro, a partir de suas referências históricas e sociais compartilhadas, nasce o dialogismo, como princípio constitutivo da linguagem e condição primeira de toda interação verbal (Bakhtin/Volóchinov, 2018).

Para sistematizar mais consistentemente a definição de dialogismo, nos amparamos na visão de discurso tratada por Bakhtin (2002), em sua obra “*Questões de Literatura e de Estética*”:

[...] todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado, sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. (Bakhtin, 2002, p. 86)

A relação do ser humano com o mundo e com os outros seres humanos, na conceituação que vem do discurso, possui atravessamentos de interpretações valorativas, o que significa dizer que não é direta, transparente, não guarda uma neutralidade, visto que remete à abertura do discurso para o que vem antes dele e o que vem depois. Nessas relações dialógicas, instauradas na produção discursiva, articulam-se diferentes vozes que retomam, rebatem, incorporam fios ideológicos de outros inscritos no que o “eu” diz, para quem esse “eu se dirige”, porque, para Bakhtin (2011, p. 330), “[...] não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (as vozes dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente.”

Essa ressonância dialógica que conduz aos enunciados anteriores do outro vem a instaurar o fato de que o discurso resulta de uma trama de diferentes vozes, que se constituem

em pontos de vista contraditórios, através do diálogo. E nesse entendimento da voz ser a consciência falante presente nos enunciados, Bakhtin nos possibilita identificar a presença desses diferentes pontos de vista sociais, a noção de polifonia, como atributo gerado, sobretudo, pela obra do escritor russo Dostoiévski.

Na composição narrativa de igualdade de valor e tom nas vozes do autor e das personagens na arquitetura do romance de Dostoiévski, não há a dominação de uma voz sobre as outras, o que constitui “a multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenivalentes [...]” (Bakhtin, 2005, p. 4). Há uma mudança radical da posição do autor, em que os personagens passam a ser os próprios sujeitos do discurso, na construção dos significados, e sustentam a diversidade dialógica da palavra. Isso coloca em movimento a diversidade de um eu em relação a outro eu, quando os personagens não são apenas objetos do discurso do autor. Por essa gênese do conceito de polifonia, de conciliação simultânea de vozes, abre-se um leque para encadear essa ideia em outras formas discursivas.

Na diversidade de vozes postas em diálogo, evidenciamos que a transmissão da palavra de outrem, particularmente sob a forma escrita, considera uma terceira pessoa, “a quem estão sendo transmitidas as enunciações citadas” (Bakhtin/Volóchinov, 2018, p. 152). E em geral, essa retomada do outro discurso pode ser tratada por uma orientação sociológica, pelos estudos bakhtinianos, cuja análise da enunciação tem seu fundamento centrado no discurso citado, ou seja:

[...] os esquemas lingüísticos (discurso direto, discurso indireto, discurso indireto livre), as modificações desses esquemas e as variantes dessas modificações que encontramos na língua, e que servem para a transmissão das enunciações de outrem e para a integração dessas enunciações enquanto enunciações de outrem [...]. (Bakhtin, 2002, p.143)

Esses esquemas lingüísticos configuram o discurso no discurso, fazendo parte de sua construção sintática, sem perda de sua autonomia semântica e estrutural, sem modificar a trama lingüística do contexto que o integrou. Muito mais do que uma questão gramatical e/ou estilística, o discurso citado (discurso alheio), concebido pelo falante como um enunciado de outro sujeito (Bakhtin/Volóchinov, 2018), é um índice do caráter heterogêneo da língua, que não se desprende das tensas relações sociais.

No duplo direcionamento que um enunciado é produzido – para trás, em resposta a um já-dito, e para frente, na antecipação de uma possível resposta futura –, constituem-se tonalidades dialógicas, acentos valorativos, a partir de uma visão particular do sujeito. Como

frações dessa cadeia discursiva, os enunciados não podem ser desvinculados das circunstâncias em que foram expressos e fazem eclodir compreensões do mundo, levando os falantes a saírem de seus limites ideológicos. Entre a ideologia social e o cotidiano, situações da vida do indivíduo são consideradas pontos de aplicação de forças sociais (Bakhtin/Volóchinov, 2018), ou ainda:

Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas. Os processos de centralização e descentralização, de unificação e desunificação cruzam-se nesta enunciação, e ela basta não apenas à língua, como encarnação discursiva individualizada, mas também ao plurilingüismo, tornando-se seu participante. Esta participação ativa de cada enunciação define para o plurilingüismo vivo o seu aspecto linguístico e o estilo da enunciação, não em menor grau do que sua pertença ao sistema normativo-centralizante da língua única. Cada enunciação que participa de uma ‘língua única’ (das forças centrípetas e das tendências) pertence também, ao mesmo tempo, ao plurilingüismo social e histórico (às forças centrífugas e estratificadoras). (Bakhtin, 2002, p. 82)

Essas forças opostas incidem sobre a língua, gerando uma tensão própria dos discursos. As forças centrípetas são centralizadoras, procuram apagar as outras vozes, atuam nas instâncias ideológicas da sociedade, pelas forças concretas, ideológicas e verbais de unificação, pela estabilidade, conservação do paradigma vigente. Contrariamente, as forças centrífugas afastam-se da homogeneidade, lutam contra a cristalização, centralização discursiva, apontam para a ruptura. Dentro do que o plurilingüismo representa como um arranjo de diversas linguagens, pode ser interpretado, nas palavras de Di Fanti (2003, p. 102), como “[...] o próprio dialogismo incorporado no discurso, a dinâmica entre vozes sociais engendradas em um espaço inter-relacional nos limites de uma ‘língua nacional’”, pela preservação da diversidade de vozes.

E pelo dialogismo ser esse modo de constituição do enunciado – inserido no infinito diálogo que é a cadeia discursiva historicamente concebida –, a palavra se torna uma “arena em miniatura”, com o entrecruzamento, a luta de valores sociais de diferentes orientações ideológicas (Bakhtin/Volóchinov, 2018). E é por ser “socialmente dirigida”, primeiramente, pelo contexto imediato e pelos participantes do ato de fala, que a palavra funciona como “[...] signo ideológico porque acumula as entoações do diálogo vivo dos interlocutores” (Stella, 2005, p. 178).

É justamente por encontrar o objeto de sua fala repleto de pontos de vista, de já-ditos, de avaliações, que o enunciador se encontra em meio a uma arena discursiva, um campo de confronto entre diferentes vozes saturadas de valores, refletindo e refratando esses valores. Na medida em que se institui essa intersubjetividade (sujeitos produtores de discursos), no momento da enunciação, surge a interação para o acontecimento da fala e o estabelecimento de

sentido para o texto. Essa construção de permanente diálogo, do lugar que um “outro” concede ao “eu”, marca a heterogeneidade dos vários discursos, que estabelecem a alteridade, enquanto “[...] condição da identidade: os outros constituem dialogicamente o eu que se transforma dialogicamente num outro de novos eus.” (Faraco, 2007, p. 106).

Por isso, todo o discurso é produzido por alguém e para alguém, sendo dialógico, sempre “[...] reação do eu ao outro, como ‘reação da palavra à palavra de outrem’, como ponto de tensão entre o eu e o outro, entre círculos de valores, entre forças sociais” (Marchezan, 2014, p. 123). Mesmo que percebamos que, por mais monológico que seja um discurso, sua natureza é dialógica, pela razão de que nenhum sujeito é fonte absoluta do seu dizer, pois evoca outro discurso. No bojo do discurso corresponder a esse complexo dialógico entre diferentes enunciados que conversam entre si,

(1) não pode haver enunciado sem sujeito enunciativo, (2) o sujeito não pode agir fora de uma interação, mesmo que o outro não esteja fisicamente presente; (3) não há interação sem diálogo, que é uma relação entre mais de um sujeito, mesmo no caso do chamado discurso interior”, discurso do sujeito dirigido a si mesmo, o “falar com os botões”. (Sobral, 2009, p. 35)

Por mais subjetivos que sejam, o enunciado e o discurso permanecem sendo dialógicos, o que reforça, na organização composicional dos discursos, na materialidade textual, haver formas monológicas e dialógicas, concepções restritas de dialogismo (Bakhtin, 2011). Isso recai no fato de que, no monologismo, pode-se, implícita ou explicitamente, apagar as vozes dos discursos; o que, por outro lado, não ocorre no dialogismo, que carrega uma configuração do discurso entre atores que emanam vozes sociais, fazendo-se ouvir uma orquestração de vozes que o estruturam.

Nesse espaço de tensão entre diferentes universos de valores, quadros axiológicos, “[...] o diálogo pode ser compreendido de modo mais amplo não apenas como a comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo” (Bakhtin/Volóchinov, 2018, p. 219). Na esfera da realidade que se apresenta mediante a linguagem, tem-se uma realidade valorada, semiotizada, com a constante instabilidade no interior do discurso, que deixa de ser um centro harmônico para tornar-se uma arena de vozes, o lugar da presença inerente do outro.

Consideramos, ao reunir uma “[...] relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável” (Brait, 2006, p. 10), que a ADD traz suas contribuições e a força de suas influências, consolidando-se “[...] a partir da maneira como as obras escritas por

Bakhtin e pelos demais membros do Círculo foram sendo conhecidas, lidas e interpretadas nas últimas décadas, particularmente no Brasil” (Brait, 2012, p. 84). Ao centrar-se na perspectiva bakhtiniana de linguagem, que dissemina fundamentos muitos promissores nos campos de pesquisa em estudos discursivos, literários, nas Ciências Humanas em geral, em síntese, a ADD traz um panorama capaz de frisar ainda mais o fenômeno de caráter social e dialógico que envolve a enunciação e a diversidade de gêneros do discurso.

Ao promoverem reflexões acerca das relações entre o contexto histórico de produção de sentidos e a materialidade linguístico-textual, os gêneros discursivos abrangem, sobretudo, uma dimensão enunciativa, não sendo concebidos como unidades convencionais. Sobre essas e outras questões que perpassam o estudo da linguagem, veremos na seção seguinte a sua contextualização com a teoria bakhtiniana dos gêneros, mediante suas diferentes esferas da atividade humana.

### 3.2 GÊNEROS DISCURSIVOS: CONCEPÇÕES E PARTICULARIDADES DO ENSINO

Na relação dialógica que o sujeito se constitui na e pela linguagem, vê-se que a alteridade que estabelece com outros indivíduos leva a sua imersão nas diferentes esferas da comunicação humana. Segundo Santos (2013), de acordo com a concepção dialógica da linguagem instituída pelo Círculo de Bakhtin, as teorias linguísticas ampliaram seu campo de investigação, tornando a interação importante campo de estudos, ao tratar a língua em sua dimensão social.

Nesse sentido:

Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. (Bakhtin, 2011, p. 283)

Em cada situação comunicativa, o gênero do discurso cumpre determinada função junto à comunidade falante, a partir de dado projeto de dizer. Essa dinâmica que abrange o encadeamento dos ditos, não-ditos e/ou já-ditos, no curso de um certo contexto, que ultrapassa o sujeito falante, envolve o objetivo enunciativo, as relações de interlocução entre interlocutores

reais e/ou imaginários, seus papéis, bem como as posições enunciativas assumidas pelos participantes do discurso. E, sobretudo, não é o texto que define o gênero, embora o realize materialmente, sendo essa atribuição do projeto enunciativo do interlocutor, com base nas especificidades das esferas de uso da linguagem.

Muitos são os fatores que levam um indivíduo à escolha de determinado gênero, pois, antes da manifestação de sua vontade discursiva, há uma seleção de um gênero discursivo que possa levá-lo a se enunciar por meio dele. Por isso que não cabe nessa escolha a aleatoriedade:

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero do discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal de seus participantes, etc. a intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. Tais gêneros existem antes de tudo em todos os gêneros mais multiformes da comunicação oral cotidiana, inclusive do gênero mais familiar e do mais íntimo. (Bakhtin, 2011, p. 282)

Essa pluralidade de gêneros discursivos é determinada pelas marcas individuais de cada participante do processo comunicativo, em torno da questão da alteridade e da construção de sentidos, a partir dos enunciados de outrem, ora os que o antecederam (enunciados já-ditos), ora aqueles que se sucederão no tempo e no espaço (enunciados pré-figurados) (Bakhtin, 2011). Longe do propósito exaustivo de catalogar os gêneros, com a descrição de cada estilo, estrutura composicional, conteúdo temático, os escritos de Bakhtin retratam a impossibilidade de contabilizá-los, dadas as inesgotáveis possibilidades da atividade humana, em seus múltiplos campos da interação relativos ao uso da linguagem.

Quando pressupõem diferentes diretrizes de objetivos, projetos de discurso dos falantes ou escreventes (Bakhtin, 2011), os gêneros discursivos, por vezes, podem ser mais padronizados e estereotipados. Notamos, particularmente, os gêneros elevados, oficiais serem muito normativos e coercitivos, limitando a ação do sujeito na sua produção, e terem um alto grau de estabilidade, por transitarem em ambientes sociais relativamente formais e elaborados. E, em paralelo a esses gêneros padronizados, estão “[...] gêneros mais livres e mais criativos de comunicação discursiva oral” (Bakhtin, 2011, p. 284).

Na dificuldade que existe em abarcar a natureza geral do enunciado, diante da heterogeneidade dos gêneros discursivos, é fundamental observarmos a existência de dois tipos de gêneros classificados por Bakhtin, não por uma diferença funcional:

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas

condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – ficcional, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, ao integrarem os complexos, nestes se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios. (Bakhtin, 2016, p. 15)

Essas naturezas (simples e complexas) em que os enunciados orais e escritos se manifestam, carregam características próprias que não especificam facilmente suas fronteiras existentes. E nesse processo não se pode falar que os gêneros são opostos, visto que são interdependentes. Do uso cotidiano, espontâneo da linguagem dos gêneros primários até a hibridização que prevalece nos gêneros secundários (quando absorvem e transmutam os gêneros primários), normalmente mediados pela escrita, o que os diferencia é o nível de complexidade.

No entanto, não se tem o intuito dessa categorização dos gêneros para minimizar a “[...] consequente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado” (Bakhtin, 2011, p. 281), em virtude de que são incontáveis as relações sociais presentes em cada cultura e suas esferas comunicativas/discursivas, como representações culturais e sociais da realidade. E por mais variadas que sejam, essas esferas relacionam-se com o uso da língua, cujo enunciado é interpretado e condicionado aos horizontes do locutor e interlocutor, consoante às instâncias indissociáveis do tempo e espaço, nas quais se estruturam sócio-historicamente as relações sociais.

Essa interligação espaço-temporal sintetiza o que Bakhtin determina como cronotopo, que surge da esfera artístico-literária e pode ser aplicada em outras esferas da atividade humana, quando “[...] o tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível; o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história. Os índices do tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo” (Bakhtin, 2002, p. 211). A esse respeito, os gêneros discursivos não podem ser pensados fora dessa dimensão, que é orgânica, construída concomitantemente, pelo autor, obra e leitor, produzindo um conjunto de discursividades, tendo o tempo como o fio condutor.

Em linhas gerais, “[...] quando conseguimos identificar o cronotopo de uma determinada produção discursiva, podemos dele inferir uma determinada visão de homem” (Amorim, 2006, p. 106), em um *continuum* relacional e dialógico. Isso traduz a organização, adaptabilidade e transformação dos gêneros do discurso, ao manterem elos com os elementos heterogêneos socioculturais, de acordo com as necessidades dos falantes e sua esfera de uso.

Nessa dinâmica existente do emprego da língua, em que os gêneros circulam nas diferentes esferas sociais, concebemos a escola e suas peculiaridades como um cronotopo, em que determinadas ações, reflexões, relações, precisam ser consideradas no quadro da comunicação dialógica, na qual as atividades de linguagem e as práticas discursivas concretas constituem o sujeito.

Em um mundo de acúmulo de informações, uma nova relação com os saberes se configura, quando as tecnologias revolucionam os processos e metodologias de ensino, significando novos papéis aos seus principais agentes. Diante dessa nova lógica espaço-temporal, vale afirmar que sua principal característica, na visão de Perry e Rumble (1987, p. 12), “[...] é o estabelecimento de uma comunicação de dupla via, na medida em que o professor e o aluno não se encontram juntos na mesma sala” e, portanto, exige uma interlocução permanente e uma constante proximidade pelo diálogo (Prete, 2000).

É essencial ponderar que, em meio a essas novas adaptações, veio a suspensão das aulas presenciais na Educação Básica brasileira com os tempos pandêmicos de Covid-19, a partir da publicação da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, para “autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor [...]” (Brasil, 2020, p. 39). Da criação de recursos midiáticos, disponibilidade de materiais didáticos em modo assíncrono e execução de atividades síncronas, impregnaram-se novos hábitos no fluxo educacional.

Fala-se em uma adaptação do ensino por tecnologias, geralmente não planejada, graças à necessidade de distanciamento social imposto por esse contexto específico. Por meio de linguagens tecnológicas e ferramentas instrumentais, viu-se que repercutiu em larga escala o ensino remoto. Na visão de Santo e Trindade (2020), em situações atípicas, como pandemias, emerge o contexto de ensino remoto emergencial, devido à suspensão das aulas presenciais e a possibilidade de continuação das ações pedagógicas.

Legitimou-se uma solução temporária de ensino, cujos “[...] esforços tecnológicos foram adotados no sentido de transição do aprendizado presencial para o aprendizado on-line de maneira emergencial” (Sousa; Borges; Colpas, 2020, p. 5). Essa adaptação de processos educativos presenciais aos meios digitais diferencia-se, sobretudo, de experiências de ensino-aprendizagem concebidas para o ambiente on-line (Hodges et al., 2020).

Face aos contributos que as novas tecnologias possibilitam, novas formas de produzir, replicar, interagir virtualmente vão coexistindo com a modalidade de ensino presencial. Na confluência de práticas que mesclam o *online* e *offline*, trocando em miúdos, tem-se ainda o

ensino híbrido, pela forte mediação tecnológica entre o físico e o digital, com “[...] inúmeras possibilidades de combinações, arranjos, itinerários, atividades” (Bacich; Moran, 2018, p. 4). Desde a vigência da Covid-19 até o retorno gradual às aulas presenciais, houve intensificação do uso de plataformas adaptativas, como o *Google Classroom*, da ferramenta de *streaming* de vídeos *YouTube* e de aplicativos de comunicação, a exemplo do *WhatsApp*.

A flexibilidade e combinação de metodologias ativas, da conectividade móvel e do compartilhamento de conhecimentos são alguns dos benefícios e desafios, nesse desenho cotidiano educacional, impactado quanto aos atos de aprender e trocar saberes. Essas modalidades de ensino passaram a ser adotadas por Secretarias de Educação do país e por outros órgãos institucionais, alterando as formas de atuação docente, as práticas avaliativas, as relações didáticas, ao requerer cada vez mais o uso e o domínio das tecnologias.

Ao afetar a conjuntura das diferentes áreas do saber, notamos que se desencadeou um ensino de língua materna no contexto de práticas de linguagem, dos gêneros discursivos e de outras experiências que demandaram mudanças estruturais, trazendo novas implicações, proposituras didáticas. É válido destacar que, desde antes desse cenário de pandemia, as tecnologias já adentraram os ambientes escolares, refletindo exigências, como podemos notar:

[...] a mediação do professor no que se refere às adequações discursivas, aos propósitos comunicativos, ao nível da linguagem em relação ao contexto/interlocutores, e à dimensão ética e responsável na interação com novos textos em ambientes digitais/virtuais e em relação ao aglomerado de informações disponíveis. (Pernambuco, 2019, p. 80)

Nessa sociedade cada vez mais conectada, midiática, multiletrada, os artefatos digitais associam-se a mudanças na língua, no letramento, na educação e na sociedade (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016), potencializando e abrindo novas possibilidades de leituras, navegações, na intercalação com novas configurações discursivas e diferentes axiologias que perfazem um todo de sentidos. A existência de uma esfera digital, que se desenvolve e se complexifica (Bakhtin, 2011), reúne características peculiares que podem instanciar certas condições postas em termos sócio-histórico, cultural e discursivo.

A contemporaneidade dessa interação mais emergente tem levado a mediação e problematização teórico-prática docente a um outro patamar, nessa arena de valores mutáveis e concorrentes que tem se tornado a sala de aula. Na cadeia interminável de discursos que se entrelaçam e se (re)constroem, o estudo dos gêneros tem sido rediscutido no contexto da comunicação mediada pela tecnologia, fazendo surgir os gêneros digitais. Em função da natureza das interações, da linguagem constituída pela dialogicidade no ambiente eletrônico.

Com base na acepção dialógica de Bakhtin (Bakhtin/Volóchinov, 2018), atrelamos o fato de gêneros da cultura literária ou tipográfica, por exemplo, serem aclimatados ao ambiente digital; e em sentido oposto a essa interpretação, os gêneros originários do espaço digital reprocessarem gêneros das tradições orais e letradas (Machado, 2002). Ainda devido à fluidez, velocidade vertiginosa da Internet e às interferências do meio em que são produzidos, os gêneros digitais podem vir a atender a novas necessidades enunciativas.

Concluimos que as múltiplas formas de linguagem se intercalam com esses gêneros, a despeito da cultura tecnológica e das mídias digitais que remetem a representações ideológicas, práticas sociais, bem como a novos arranjos, recursos linguísticos, discursivos. Isso também acende o alerta de reflexões e práticas de ensino que lancem mão desses valiosos recursos de interlocução digital, pautados por uma formação docente mais densa, a viabilizar o lugar da interação humana.

## 4 DESENHO DA PESQUISA

“As ciências humanas são as ciências do homem em sua especificidade, e não de uma coisa muda ou um fenômeno natural. O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e independente deste, já não se trata de ciências humanas (anatomia e fisiologia do homem, etc.).” (Bakhtin, 2011, p. 312)

Neste capítulo, tratamos do direcionamento metodológico da pesquisa, que “[...] pressupõe, ao mesmo tempo, um processo racional e um conjunto de técnicas ou de meios que permitem realizar a investigação” (Fortin, 2009, p. 19). Para a constituição do fazer científico, interessa-nos o aprofundamento da interpretação dos sentidos resultante da ampliação do contexto dialógico, como eixo orientador da interlocução presente nas Ciências Humanas. Como um conhecimento socialmente elaborado, a visão de ciência que aqui se estabelece vincula-se a um saber não linear, não cumulativo. Resultado da construção social, torna-se uma atividade humana com influências de fatores socioculturais, históricos, éticos, carregada pela atribuição de vários significados.

Na sistematização de um estudo sociológico da linguagem, que compreende uma relação do objeto ideológico com o seu meio social, consideramos o fato de Bakhtin não propor uma ciência explicativa, mas compreensiva, necessariamente dialógica (Faraco, 2007). Nesse caminho, para balizar o referencial metodológico da pesquisa, a atenção dirige-se à Análise Dialógica do Discurso (Bakhtin/Volóchinov, 2018), na tessitura de elementos e arranjos enunciativos, em que elos e singularidades valorativas se expressam.

Sob essa lógica, nossa seara da discussão arquitetou-se seguindo as exigências do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), conforme a Resolução nº 466/2012, o qual aprovou esta pesquisa (CAAE nº: 65457422.3.0000.5182) realizada no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) dessa instituição. Assim, metodologicamente, norteamos os diferentes aspectos e etapas do processo desse estudo, aqui divididos em seções específicas: caracterização da pesquisa, descrição do *corpus*, procedimentos de consulta e análise dos dados.

#### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Na produção científica que se entrecruza com teoria, interpretação e o fio condutor da objetividade e acabamento de um processo analítico, em determinada pesquisa, persiste uma ação reflexiva do pesquisador, subsidiado por um ato interacional, portanto, dialógico. Ao examinar as diferentes nuances do contexto em estudo, a pesquisa tem uma finalidade exploratória para levantamento de informações sobre determinado objeto, delimitando um campo de trabalho, que permita “[...] proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (Gil, 2008, p. 27). Nessa familiarização, utiliza-se de métodos amplos e versáteis para investigar fatos pouco compreendidos ou, suficientemente, pouco explorados, identificar variáveis e motivar pesquisas futuras (Marshall; Rossman, 1995).

Em sua natureza descritiva, tendo em mente “descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade” (Triviños, 2011, p. 110), conjugamos a análise de materiais com os fundamentos teóricos, como subsídios para a interpretação dos resultados da pesquisa. Assim, dado o objeto de estudo em que se debruça esta dissertação, ao permitir o acesso a informações que percorrem tempo e espaço variados, a pesquisa é do tipo documental, porque:

Tem como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só documentos impressos, mas sobretudo outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise. (Severino, 2013, p. 122)

Na fase de preparação das fontes de dados, o pesquisador deve ter cautela para a seleção de documentos confiáveis e pertinentes, cabendo lidar com os possíveis casos de incompletude, imprecisão, de maneira a assegurar-se de sua autenticidade, em um exame minucioso de contexto, autores, interesses, natureza do texto, conceitos-chave (Cellard, 2008; Cechinel et al., 2016). Vale ainda dizer que a disponibilidade de tempo e o escopo do estudo são determinantes para a quantidade de material documental a ser selecionado (Bell; Waters, 2014).

Quanto à escolha do campo epistemológico, enfatizamos a natureza socialmente construída da realidade, que se interliga à relação do pesquisador ao que é estudado (Denzin; Lincoln, 2006), o que especifica a abordagem qualitativo-interpretativista na qual a pesquisa se inscreve. Nesses termos, de constituição do sujeito pela relação entre o interior e a exterioridade, o pesquisador assume, para Rohling (2014, p. 48-49), um “[...] lugar ético-responsivo no ato de se fazer pesquisa, um lugar de não-álibi em que ele não pode não

dizer/calar e, ao mesmo tempo, não pode fragilizar o campo e desqualificar ou silenciar os sujeitos implicados na pesquisa (responsabilidade moral).”

Ao se afastar de abordagens positivistas, que partem de hipóteses sustentadas em modelos teóricos, a fim de confirmar questões pré-estabelecidas, a pesquisa qualitativa “busca a interpretação no lugar da mensuração, a descoberta no lugar da constatação, e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados” (Gatti; André, 2011, p. 30). Frente à complexidade do real e ao estudo de situações concretas singulares, passa a ser entendida em um processo histórico, sistêmico e contextualizado.

Na interpretação dos vários significados que constituem a pesquisa, fica notório que há um caráter subjetivo implicado na interpretação dos dados, por parte do pesquisador, que se interconecta com outra realidade:

[...] para dela fazer parte, levando para esta situação tudo aquilo que o constitui como ser concreto em diálogo com o mundo em que vive. De acordo com Bakhtin (1988), cada pessoa tem um determinado horizonte social orientador de sua compreensão, que lhe permite uma leitura dos acontecimentos e do outro impregnada pelo lugar de onde fala. Deste local no qual se situa é que dirige o seu olhar para a nova realidade. Olhar que se amplia na medida em que interage com o sujeito. É nesse jogo dialógico que o pesquisador constrói uma compreensão da realidade investigada transformando-a e sendo por ela transformada. (Freitas, 2003, p. 37)

Por não ser genérico, o investigador é um ser social, que leva para a pesquisa tudo aquilo que o constitui como um ser concreto, dialogando com o mundo em que vive (Freitas, 2002). Essa é uma condição que denota sua característica interpretativa, centrada em sua intuição e na interação pesquisador-assunto, pelos múltiplos pontos de vista que emergem dos significados das relações humanas. Além disso, é situacional, porque “cada local e momento possui características específicas que se opõem à generalização” (Stake, 2011, p. 25).

À luz das facetas que caracterizam a constatação e avaliação dessas variáveis, para o aporte teórico aqui traçado e o estabelecimento de relações entre os dados coletados, assegure-se o rigor desse processo, haja vista que “[...] a triagem e a leitura crítica de documentos, portanto, exigem a realização de um levantamento bibliográfico inicial sobre o contexto em que eles estão inseridos.” (Samara; Tupy, 2007, p. 11).

Os objetivos nos orientaram, pois, para um vasto número de gêneros discursivos encontrados nos instrumentos de coleta dos dados, o que reforça um trabalho mais apurado por parte do pesquisador. Ao depararmos com os dados circunscritos nesses documentos, é preponderante, pois, enxergar os elementos contidos na teia enunciativa de seus escritos, como

um diálogo de contradições, concepções de sujeitos e intenções discursivas. Por essa ótica, após os apontamentos de caracterização da pesquisa, apresentamos a constituição do seu *corpus*.

#### 4.2 DESCRIÇÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA

Na atividade humana e social em que a pesquisa se insere, dada a pluralidade de vozes que tratam questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade (Moita Lopes, 1994), há uma carga heterogênea de valores, preferências, interesses que orientam o pesquisador. Por isso, Nunan (1992, p. 20) argumenta que “a adesão a um paradigma em oposição ao outro predispõe o sujeito a ver o mundo e seus eventos de formas profundamente diferentes”.

Nessa dinâmica, em se tratando de uma pesquisa documental, que exige uma caracterização e tomada de decisão pelo tipo de documento a ser analisado (Lüdke; André, 1986), é necessário formalizar uma aproximação ao local onde se intenciona selecionar as informações, para que o acesso às fontes seja autorizado. Tal ação exige cautela para delimitar o universo a ser investigado, não aleatoriamente, acerca de determinados recortes de uma realidade.

Inicialmente, estabelecemos uma comunicação com a Secretaria de Educação de um município localizado na mesorregião do Agreste de Pernambuco. Obteve-se a informação de que os documentos que norteiam esse estudo seriam acessados através da Coordenação de Língua Portuguesa – como parte integrante da Diretoria de Ensino, na modalidade de Ensino Fundamental (Anos Finais) –, a saber: “*Conteúdos Programáticos Bimestrais de Língua Portuguesa*”<sup>2</sup> (aqui denominados “Planejamentos Bimestrais”) e o “*Plano de retorno às aulas presenciais das escolas da rede municipal de ensino*” publicado e adotado no 2º semestre de 2021.

Para tanto, por se tratar de um estudo não intervencionista, procedemos aos trâmites legais, buscando consolidar a transparência e o anonimato científico, que regem todo o aparato documental (vide *Apêndices*), conforme as diretrizes do Comitê de Ética e Pesquisa, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Obtivemos o acesso aos documentos da Secretaria Municipal, quando foram disponibilizados 16 *Conteúdos Programáticos Bimestrais de Língua Portuguesa* de 2021 (sendo 4 Planejamento Bimestrais para cada série do 6º ao 9º

---

<sup>2</sup> É importante frisar que o projeto de pesquisa que desencadeou essa dissertação possibilitou o acesso ao conjunto de documentos assim intitulados, correspondentes a um total de 16 planejamentos, do ano de 2021, sendo um planejamento por bimestre e por série (6º ao 9º ano).

ano do Ensino Fundamental – Anos Finais) e o “*Plano de retorno às aulas presenciais das escolas da rede municipal de ensino*” para o 2º semestre de 2021.

E para concatenar com as indicações didáticas nesses documentos oficiais, também operamos outro recorte em Livros Didáticos de Português, disponibilizados em meio eletrônico da Editora Moderna, em sua versão de Manuais do Professor, organizados em 4 volumes da coleção “*Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*” (Ormundo; Siniscalchi, 2018). Em um universo de 35 gêneros discursivos presentes nos 16 Planejamentos, selecionamos uma amostra de 6 gêneros.

Entre os principais critérios para a escolha desses gêneros, citamos:

- a) as estratégias enunciativo-discursivas dos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública, bem como as situações de produção, distribuição, circulação e/ou recepção dos gêneros atrelados aos seus aspectos constituintes, funcionais e sociais, além de seus horizontes temporal, temático e axiológico;
- b) as correspondências entre as séries didáticas e sua aplicabilidade progressiva nos Planejamentos Bimestrais e LDPs analisados em seções e intervalos de páginas específicos, dado o fato de que “[...] cada capítulo traz um gênero em foco e atividades de observação de suas características (contexto de circulação, estrutura e elementos linguísticos)” (Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. 25), além de partes especiais e boxes indicativos com sugestões de atividades e textos complementares;
- c) a abrangência dos Manuais do Professor pelas prescrições de competências e habilidades advindas da BNCC (Brasil, 2018), que pontualmente serviram de base para os instrumentos e critérios de avaliação do PNLD 2020 (Brasil, 2020), que aprovou e distribuiu a referida coleção.

Para o detalhamento dos dados consultados, apresentamos o Quadro 2:

**Quadro 2** – Síntese dos gêneros discursivos nos Planejamentos Bimestrais e LDPs

<b>Gêneros discursivos</b>	<b>Séries e Bimestres indicados nos Planejamentos Bimestrais</b>	<b>Série correspondente ao gênero discursivo presente no LDP</b>
<b>Anúncio publicitário</b>	6º ano (III Bimestre), 7º ano (III Bimestre)	6º ano
<b>Notícia</b>	7º ano (I Bimestre), 8º ano (I Bimestre)	7º ano
<b>Reportagem</b>	8º ano (I Bimestre)	8º ano

<b>Fotorreportagem</b>	8º ano (I Bimestre)	8º ano
<b>Debate regrado</b>	8º ano (II Bimestre)	8º ano
<b>Carta aberta</b>	9º ano (I Bimestre)	9º ano

Fonte: A Autora (2023).

Acrescentamos que houve consulta digital ao Currículo de Pernambuco, na área de Linguagens, para o componente curricular de Língua Portuguesa, nos Anos Finais do Ensino Fundamental (Pernambuco, 2019), devido, principalmente, a esses Planejamentos Bimestrais comporem a cadeia da transposição didática especificada no estudo (Quadro 1) e retomarem prescrições desse documento norteador.

Cabe explicar que todas as habilidades aqui descritas, tanto do Currículo de Pernambuco quanto da BNCC, seguem uma classificação alfanumérica referida, em cada documento norteador, nessa ordem: ao Ensino Fundamental (EF); às séries finais – 6º e 7º ano (67), 7º e 8º ano (78) ou 6º ao 9º ano (69) –, como o 1º par de números; ao componente curricular Língua Portuguesa (LP); e à posição da habilidade na numeração sequencial dos anos, como o 2º par de números (NN). Para o Currículo de Pernambuco, acrescenta-se ainda a sigla PE ao final do código identificador da(s) habilidade(s).

#### 4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Entre os dados que angariamos, buscamos integrar os procedimentos de análise pela Teoria da Transposição Didática e pela Análise Dialógica do Discurso. Nesse caminho metodológico, para uma análise acerca do uso situado da língua, sistematizamos parâmetros norteadores não como categorias analíticas estanques, fechadas, aplicáveis aos textos, discursos. Nas idas e vindas aos dados, para emprendermos uma análise dessa espessura e revisitarmos as noções de transposição didática, ascenderam regularidades enunciativo-discursivas quanto à constituição, funcionalidade, articulação para a significação dos gêneros aqui selecionados (Acosta Pereira; Rodrigues, 2010).

Ao recuperarmos a revisão teórica explicitada para a Transposição Didática (Chevallard, 1991; Petitjean, 2008), selecionamos as operações de: 1) dessincretização, com a interpretação do movimento de transformação de um saber sábio a um objeto de ensino (recontextualizado); e 2) programabilidade, relativa ao modo de objetos/conteúdos serem (re)agrupados nos

documentos, por decomposição e redistribuição do saber, em termos de seriação de anos de estudos.

Pela Análise Dialógica do Discurso, esclarecemos que os construtos bakhtinianos não configuram uma proposta fechada e linearmente organizada, pois “[...] constituem de fato um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a postura dialógica diante do corpus discursivo, da metodologia e do pesquisador” (Brait, 2016, p. 29). Na órbita dessa compreensão, a linguagem não é um aparato instrumental, técnico, o que nos permite fazer uma ponte com as ideias defendidas por Bakhtin e o Círculo de estudiosos quanto às orientações metodológicas para o estudo dos gêneros:

- 1) As formas e os tipos da interação discursiva na sua relação com suas condições concretas;
- 2) As formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual elas são uma parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica;
- 3) Partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual. (Bakhtin/Volóchinov, 2018, p. 349-350)

Com essa pesquisa, buscamos firmar uma análise sedimentada em conhecimentos para além dos que a Linguística oferece, na abordagem do discurso pelos aspectos linguísticos e extralinguísticos do enunciado concreto. Passamos à interpretação dos aspectos em torno dos enunciados, presentes nos materiais definidos no *corpus* da pesquisa, procurando identificar as relativas similaridades nos dados, no que concerne ao ensino de gêneros discursivos em esferas de comunicação específicas: a jornalística-midiática e a de atuação na vida pública.

No campo da Análise Dialógica do Discurso, o que se propõe não é induzir uma mecanização de procedimentos de análise, porque priorizamos a língua em sua integridade concreta e viva (Bakhtin, 2005), à medida que colabora para a compreensão do ensino de gêneros e revelam atravessamentos de concordância e/ou dissonância na transformação dos saberes.

Logo, chegamos a dois grupos de dados nomeados em decorrência dos objetivos da pesquisa e de suas relações com nossas opções teórico-metodológicas:

- 1) Descrição das orientações didáticas para o ensino dos gêneros discursivos;
  - i) Orientações nos Planejamentos Bimestrais;
  - ii) Orientações nos livros didáticos.

2) Ensino de gêneros discursivos na cadeia da transposição didática: interseções e distanciamentos com a teoria enunciativo-discursiva bakhtiniana.

- i) Sobre o ensino de gêneros do campo jornalístico-midiático;
- ii) Sobre o ensino de gêneros do campo de atuação na vida pública.

## 5 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

“Na palavra se realizam os inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social. É bastante óbvio que a palavra será o indicador mais sensível das mudanças sociais, sendo que isso ocorre lá onde essas mudanças ainda estão se formando, onde elas ainda não se constituíram em sistemas ideológicos organizados.” (Bakhtin/Volóchinov, 2018, p. 106)

Nos encaminhamentos dessa pesquisa, muitas são as variáveis que perpassam o tratamento dos dados obtidos, o que nos revelam uma intrincada teia de apontamentos a respeito da teoria bakhtiniana associada à transposição didática no ensino de gêneros discursivos. Com base no *corpus* constituinte desse estudo, as evidências apresentadas podem irradiar e nortear fundamentos muito significativos para os diferentes agentes envolvidos na elaboração, delimitação, reorganização dos dispositivos de normatização do ensino, além de subsidiar a formação docente e trazer outros indicativos.

Os fundamentos teóricos dessas discussões vêm da Análise Dialógica do Discurso derivada do pensamento do Círculo Bakhtiniano, tomando como ponto de partida a linguagem, o caráter dialógico e alteritário das pesquisas em Ciências Humanas. Dentre as várias questões que decorrem dessa análise, é com o discurso sobre discursos que lida o pesquisador, ao aguçar a enunciação e seu lugar de expressão, constituído pela subjetividade. É por essa consciência do nosso ato, no papel que assumimos na pesquisa e no mundo, que entendemos ser preciso o confronto de vozes, na verdadeira e eminente troca de saberes, para romper com os efeitos das forças centrípetas que consagram determinados paradigmas de ensino.

Pela proposta do estudo sociológico da linguagem, asseveramos que nossa intenção aponta um contexto extralinguístico, não sustentado por uma fórmula categórica e estrutural de análise. Frente aos dados, pretendemos entender o imbricamento da ideologia, do signo nas multiformes situações de interlocução (Bakhtin, 2011; Acosta Pereira; Rodrigues, 2015). Nessa postura investigativa dialógica, tencionamos relacionar as orientações dos documentos norteadores às instruções dispostas nos Manuais do Professor acerca do ensino de gêneros, a partir do processo de transposição didática, pensando os saberes não apenas como transmissíveis, mas, construídos nos e pelos discursos (Santos, 2006).

Então, para delinear os resultados obtidos, este capítulo estrutura-se em duas seções, que representam os grupos de dados obtidos: 1) Descrição das orientações didáticas para o

ensino dos gêneros discursivos; e 2) Ensino de gêneros discursivos na cadeia da transposição didática: interseções e distanciamentos com a teoria enunciativo-discursiva bakhtiniana.

## 5.1 DESCRIÇÃO DAS ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA O ENSINO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS

Para essa análise, partimos da análise dos apontamentos que norteiam o ensino de gêneros do discurso, pelo detalhamento de orientações didáticas que atravessam os documentos oficiais e os livros didáticos.

### 5.1.1 Orientações nos Planejamentos Bimestrais

Em um primeiro momento, o recorte incidu sobre os documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação aqui tratada. No afunilamento dos dados, trazemos uma síntese dos conteúdos presentes nos Planejamentos Bimestrais:

**Quadro 3** – Recorte de dados da coluna “Conteúdos” dos Planejamentos Bimestrais

Conteúdos
Gêneros textuais: <b>Anúncio publicitário, Notícia, Reportagem, Fotorreportagem, Debate regrado, Carta aberta</b>

Fonte: A Autora (2023).

Desde suas versões originais, os Planejamentos sinalizam a expressão “*gêneros textuais*”, não havendo detalhamentos sobre tal escolha. Pode-se depreender também que a associação dos gêneros como conteúdos limita-se a determinar o gênero selecionado para a série e o bimestre letivo correspondentes, claramente atendendo a uma programabilidade da aquisição do saber para se tornar público, acerca do que “deve ser passível de recortes que possibilitem sequências aceitáveis, tanto por critérios pedagógicos como institucionais” (Leite, 2004, p. 48). E na forma de apresentação dos conteúdos, sistematizamos as situações didáticas (SD) existentes nesses Planejamentos, tomando por base as indicações nos trechos relativos ao ensino dos gêneros mencionados, conforme Quadro 4:

**Quadro 4** – Recorte de fragmentos da coluna “Situação didática” dos Planejamentos Bimestrais

Séries	Gêneros discursivos	Situações didáticas
6º ano (III Bimestre), 7º ano (III Bimestre)	Anúncio publicitário	SD 1: “Exposição sobre a <i>estrutura e funcionalidade</i> do referido gênero, destacando sua importância nos diferentes segmentos de informação”
7º ano (I Bimestre); 8º ano (I Bimestre)	Notícia	SD 2: “Discussão das <i>características organizacionais</i> [...]”
8º ano (I Bimestre)	Reportagem, Notícia	SD 3: “Explicação e comparação entre os referidos gêneros [...]”
8º ano (I Bimestre)	Fotorreportagem	SD 4: “Conceituação do gênero fotorreportagem, abordando suas principais <i>características organizacionais</i> ”
8º ano (II Bimestre)	Debate regrado	SD 5: “Explicação sobre as <i>características organizacionais e estruturais</i> do referido gênero, destacando suas respectivas <i>finalidades</i> ”
9º ano (I Bimestre)	Carta aberta	SD 6: “Exposição das <i>características organizacionais e estruturais</i> do gênero carta aberta [...]”

Fonte: A Autora (2023).

Quanto ao tratamento desses gêneros mais predominantes nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública, é visível notar a similaridade dos enunciados para as orientações didáticas, dadas as especificidades no uso de termos, como “estrutura”, “funcionalidade”, “características organizacionais”, “características organizacionais e estruturais”, “finalidades” dos gêneros do discurso. Essas recorrências e até repetições de palavras em diferentes enunciados elucidam a prioridade aos aspectos formais, funcionais dos gêneros, em vez dos enunciativo-discursivos.

Isso denota que os excertos de situações didáticas, que constam no Quadro 4, integram-se em conteúdos declarativos de ensino desses programas bimestrais, quando especificam a identificação, apresentação estrutural e funcional dos gêneros. Essas prescrições têm uma prevalência de vozes advindas de sua sistematização, como os redatores de programa (Petitjean, 2008), que podem reverberar nos saberes até efetivamente serem ensinados (Chevallard, 2013).

Quanto aos critérios avaliativos dos Planejamentos Bimestrais, identificamos que, no período letivo de 2021, até o 3º bimestre adotou-se o modo remoto de ensino/avaliação, e no 4º bimestre passou a ser presencial. Assim, o Quadro 5 é uma evidência sintetizada desses dados:

**Quadro 5** – Recorte de dados da coluna “Avaliação” dos Planejamentos Bimestrais

Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação e interação via grupo de <i>WhatsApp</i> e presencialmente;</li> <li style="padding-left: 20px;">- Cumprimento das atividades propostas;</li> <li>- Assiduidade nas aulas presenciais e remotas;</li> <li style="padding-left: 20px;">- Avaliação Bimestral.</li> </ul>

Fonte: A Autora (2023).

A priori, cabe dizer que foi proposto o uso do aplicativo *WhatsApp*, como uma ferramenta tecnológica para participação e interação entre os usuários, em vista do momento pandêmico de Covid-19 vigente ao ano letivo dos Planejamentos<sup>3</sup>, mais especificamente no modelo de ensino remoto e, posteriormente, híbrido, com a disponibilização de materiais pedagógicos (cronograma, videoaulas e cadernos de atividades). Podemos compreender que essa forma de avaliar, pelas interações discursivas geradas no *WhatsApp* reverbera em duas possíveis condições: a) saberes que são transformados a quem dispõe do acesso a esse uso de mídias e conexões; e b) a transposição interna desses saberes que não chega a se consolidar, pelas dificuldades de acesso dos alunos às tecnologias.

O item avaliativo “Cumprimento das atividades propostas” pode suscitar uma priorização mais do conteúdo e a preferência dada ao cumprimento de tarefas e trabalhos (Perrenoud, 1999). Essa pauta estabelece que avaliar, para o professor que transpusesse essas orientações ao seu planejamento, fosse um instrumento de regulação contínua das intervenções e das situações didáticas no ensino.

O quesito “Assiduidade nas aulas presenciais e remotas” aplicou-se apenas para o 4º bimestre, com a intenção de avaliar a frequência individual discente, com a retomada presencial às aulas. E quanto à “Avaliação Bimestral” do componente curricular Língua Portuguesa, está determinada essa forma usual, sem haver alguma outra indicação, nos Planejamentos, a qual modalidade se refere ou se fundamenta, tornando essa maneira estritamente certificativa, padronizada. Já, em outro documento adotado pela Secretaria de Educação, no 2º semestre de 2021, o “*Plano de retorno às aulas presenciais das escolas da rede municipal de ensino*”, há uma suscinta sistemática de avaliação:

<sup>3</sup> Desde que a Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020 (Brasil, 2020) foi instituída, a Secretaria de Educação de uma cidade de Pernambuco seguiu as suas determinações para o ano letivo de 2021. E a partir de setembro de 2021 (equivalente ao III Bimestre), foi adotado o “*Plano de retorno às aulas presenciais das escolas da rede municipal de ensino*”, em conformidade com a Resolução CNE/CP n.º 2, de 05 de agosto de 2021 (Brasil, 2021).

- Serão realizadas, presencialmente, avaliações diagnósticas a fim de verificarmos o desenvolvimento das competências e habilidades relacionadas aos conteúdos que foram abordados durante o período de aulas on-line;
- O conteúdo pedagógico seguirá conforme o planejamento e a partir das análises das avaliações diagnósticas.

Esse fragmento citado se aplica mais diretamente aos bimestres letivos III e IV de 2021, pois não fica claro se os “conteúdos que foram abordados durante o período de aulas on-line” compreendem também os bimestres letivos I e II, enquanto as aulas eram apenas remotas. Em todo caso, ao 1º semestre do ano, não se pode asseverar as especificidades avaliativas adotadas, quando os Planejamentos atestam avaliações por cada bimestre. E quanto ao 2º semestre, demonstra-se a realização de avaliações diagnósticas, como forma processual e contínua, para consecução dos objetivos aos conteúdos estudados.

### 5.1.2 Orientações nos Livros Didáticos de Português

Para os quatro volumes da coletânea “*Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*”, há uma ancoragem nas competências da BNCC, como exposto nos textos introdutórios dos Manuais do Professor, “[...] entendemos a necessidade de articulação entre as competências gerais que organizam a Educação Básica (BNCC, 2017, p. 9-10) e as competências específicas da área de Linguagens (BNCC, 2017, p. 63) e do componente curricular Língua Portuguesa (BNCC, 2017, p. 85).” (Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. VI).

Notamos também que os autores fazem referência à linguagem e aos seus fundamentos adotados:

[...] nesta coleção compreendemos a interação como princípio constitutivo da linguagem, entendida como uma multiplicidade de práticas verbais (orais ou escritas) ou multissemióticas que se concretizam nas relações sociais estabelecidas cotidianamente. [...] Essas relações sociais estão em constante transformação, de acordo com o tempo e a cultura de dado espaço. E é por meio da linguagem, em suas variadas possibilidades de materialização (verbal – oral ou escrita, visual-motora – libras, corporal, sonora, digital etc.), que agimos para marcar nosso posicionamento no mundo, constituímos vínculos, estabelecemos pactos e compromissos, entre outros aspectos impossíveis sem a linguagem. (Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. VII)

Sob esse ponto de vista, pela razão que assume a linguagem como interação, a coleção sustenta a busca por um ensino alicerçado nas diferentes linguagens, em várias mídias e semioses, envolvendo sujeitos da enunciação, situados em um determinado contexto sociocultural. Apesar disso, não se pode atestar os princípios teórico-metodológicos dessa coleção estarem sustentados, clara e diretamente, pela ordem enunciativo-discursiva, dado o

fato de evocar outros entendimentos, como se afirma: “Nesta coleção procuramos apresentar atividades que dialogam com uma perspectiva sociointeracionista e uma metodologia construtivo-reflexiva.” (Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. VIII).

O que diferencia cada Manual do Professor está nas “Orientações Específicas”, que explica sobre cada gênero discursivo titular dos capítulos das obras, por série escolar. A fim de entender como essas colocações atravessam a coleção analisada, retratamos a noção de gênero:

Neste material, o gênero funciona como elemento organizador de cada capítulo, sempre orientado às práticas de linguagem, o que permite o planejamento de ações e a seleção de determinados textos como objetos de ensino, considerando os campos de atuação a que se vinculam. Isso não significa que o gênero se torna um mero conteúdo a ser ensinado; ele é elemento organizativo do trabalho docente, segundo uma noção de espiral, ou seja, acrescentam-se gradativamente, a partir do contato com cada novo gênero proposto, outras formas de explorar a leitura e a produção textual. (Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. VI)

Subtendemos, nesse recorte acima, que a proposta de tratamento didático com os gêneros guarda uma similaridade com a articulação de um trabalho docente contínuo com os gêneros, em forma de espiral, considerando o seu grau de dificuldade e a maturidade do aluno. Paralelo a isso, no trecho “contato com cada novo gênero proposto” não fica explícito, mas pode-se aprofundar o conceito trazido por Bakhtin (2005) sobre transmutação, um processo de transformação, reelaboração, quando “o gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. [...] O gênero vive do presente mas sempre recorda o seu passado, o seu começo.” (p. 106).

Além dessas considerações, os Manuais tratam também dos gêneros digitais, como outra possibilidade didática de diálogo com as novas tecnologias, ferramentas midiáticas:

Estamos também cientes de que, embora a escola e os professores valorizem e estejam dispostos a lidar com o ensino-aprendizagem dos novos gêneros digitais, não é possível esperar desses atores uma resposta tão imediata e eficiente para a questão. Desse modo, procuramos considerar que, para alguns, a aproximação com os gêneros digitais, ou pelo menos a lida com eles como objeto de estudo, se faz a partir do contato com esta coleção e que, por isso, cabe a nós instrumentalizar a análise e o uso, contando com os diferentes saberes. (Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. XX)

Vale salientar que os autores dessa coleção manifestam ponderações quanto ao trabalho com os gêneros digitais, em uma visão atrelada à instrumentalização do docente pelo livro didático. Orienta-se à análise e ao uso desses gêneros, no cerne das condições de possibilidades e limitações que a esse objeto de ensino podem advir. Surge, com isso, uma outra questão que envolve o professor, pois o fato de o docente ser usuário de tecnologias digitais não é garantia

do uso pedagógico dos seus conhecimentos, visto que a transposição didática implica que o professor gere transformações sobre os recursos e o próprio saber (Perrenoud, 2000).

A coleção expõe ainda, em suas páginas iniciais, as práticas de linguagem embasadas por diferentes teorias e referenciais, de tal maneira que, para essa análise, selecionamos os excertos pela proximidade com os aspectos dialógico-discursivos de Bakhtin para o ensino dos gêneros. Para tanto, estruturamos o Quadro 6, que resume esses dados:

**Quadro 6** – Visão sobre as práticas de linguagem nos Manuais do Professor

<b>Práticas de linguagem</b>	<b>Excertos dos Manuais do Professor</b>
<b>Leitura/escuta</b>	“Nos termos de Bakhtin, é o leitor que, ao adotar uma ‘atitude ativo-responsiva’ diante do que lê, determina o ‘acabamento do texto’, considerando uma dada realidade sócio-histórica.” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. IX)
<b>Produção de textos</b>	“[...] a produção de um texto em determinado gênero demanda a compreensão de suas características temáticas, composicionais e estilísticas estáveis, para que, a partir disso, ocorra o emprego produtivo de tais aspectos.” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. XII)
<b>Oralidade</b>	“Sua abordagem põe em destaque os diferentes processos de interação – interação frente a frente, fala para público sem interrupção, fala editada etc. – , com base nos quais se discutem o papel do falante, a troca ou não de turnos e as relações entre tais fatores e a qualidade da interação.” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. XV e XVI)
<b>Análise linguística/semiótica</b>	“[...] a prática de análise linguística reúne a análise dos processos de construção textual (oral, escrita ou multissemiótica), a reflexão sobre recursos linguísticos específicos, vinculados aos discursos mobilizados em diferentes textos, e a articulação entre as múltiplas semioses (usos da língua, sons, imagens, fotografias, vídeos etc.)” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. XVII)

Fonte: A Autora (2023).

A princípio, esses textos-enunciados nos Manuais do Professor são carregados de discursos oriundos de alguns preceitos da BNCC, tanto que na prática de linguagem “leitura/escuta” vê-se que essa nomenclatura é adotada pela Base – e também pelo Currículo de Pernambuco –, como eixo constituinte, apenas para referir-se aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nessa interlocução, em torno do que circunda a compressão aqui traçada para a “atitude ativo-responsiva” na leitura, chegamos ao que defende Bakhtin (2011, p. 271), como a capacidade do falante/ouvinte de “atribuir palavras suas às palavras do outro”.

Ainda sobre essa responsividade não ser mera recepção passiva, podemos identificar no eixo “oralidade” que o papel atribuído aqui ao falante abrange uma interação muito mais ampla de interlocutores, que são igual e simultaneamente ouvintes e falantes (Bakhtin, 2011). Ao que também os autores dizem, nesse processo, haver a “interação frente a frente”, “é interessante lembrar que aquilo que Bakhtin chama de relações dialógicas não remete ao diálogo face a face

(como muitos acreditam), mas à dinâmica de múltiplas inter-relações responsivas entre posições socioavaliativas.” (Faraco, 2005, p. 219).

E por qualquer tipo que seja essa interação verbal, é preciso esclarecer que o que se afirma acima também está conjugado com a modalidade distanciada, como a escrita. Ao adentrarmos pelo eixo “produção de textos”, estão descritas as “características temáticas, composicionais e estilísticas” como elementos essenciais do enunciado, que caracterizam os gêneros, realizáveis por meio da modalidade escrita ou também oral. Embora seja notória essa divisão da oralidade como um domínio à parte da escrita, faz-se necessário repensar a partir do que defende Bakhtin quanto a não contrastar a cultura oral e a escrita, devido à comunicação vincular-se ao ato ético e da responsabilidade.

Por último, encontra-se no fragmento relativo ao eixo “análise linguística/semiótica” ainda um tratamento dado ao texto como objeto direcionador do ensino, que contempla procedimentos e estratégias implicados no trabalho com a linguagem, com destaque para fatores de textualidade que levam à progressão temática, composição e ao estilo dos gêneros do discurso. Espera-se que essa atenção seja centralizada, sobretudo, para um ensino que oriente ao estudo do enunciado devidamente situado no gênero discursivo, como ponto de partida para investigação dos interlocutores envolvidos e seus projetos discursivos.

Em geral, na parte inicial dessa coleção, essas práticas de linguagem estão distribuídas em seções específicas ao longo de cada volume, quando os agentes envolvidos em sua elaboração deixam evidente também sua concordância com o papel do livro didático:

Por trás disso está o entendimento de que um livro didático não se coloca “fechado” nas mãos do professor; ele terá seu “acabamento”, nos termos de Bakhtin (1953-1954), nas ressignificações que o professor (“leitor”) fará dele, levando em consideração sua realidade de formação e a de aprendizado de seus alunos. (Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. VIII)

Esse fragmento reporta ao nítido fato de que os editores, autores da coleção reconhecem o LDP como “um objeto cultural que se (re)modela conforme demandas externas e princípios epistemológicos para o ensino, preconizados em documentos oficiais e saberes da prática.” (Souza; Viana, 2011, p. 2). Isso endossa a assertiva de que o livro didático é um indício sobre o qual passou e passa um processo de “acabamento do enunciado” (Bakhtin, 2011), enquanto gênero do discurso complexo, que se intercala com outros gêneros.

Outro ponto a destacar é o especifica o professor como “leitor” das orientações didáticas, em torno de competências esperadas para mediar o processo de ensino e aprendizagem através do LDP. Se partimos da explicação de que cada interação implica um interlocutor real, o

professor (“leitor”) pode ser definido como o auditório previsto pelo autor (autores da coleção), sob o qual são mobilizados os saberes a ensinar e para ensinar até sua transposição interna ao aluno. Então, o livro didático assume um papel de elemento que transpõe e consolida esses saberes.

Na recapitulação dos dados aqui analisados, verificamos que atrelados aos Manuais do Professor estão os Planejamentos Bimestrais, como instrumentos culturais, político-sociais que demandam diferentes finalidades, divergindo, por vezes, em seus discernimentos de linguagem e de gêneros. Depreendemos também que, nesses documentos reguladores, estão as forças centrípetas, atuando em favor da instrumentalização dos gêneros, em adequação a determinadas finalidades.

Para ampliar essa pauta, na seção seguinte, discorreremos sobre as orientações didáticas que abrangem o ensino dos gêneros dos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública, com alicerce na teoria enunciativo-discursiva, que tem em Bakhtin sua grande projeção.

## 5.2 ENSINO DE GÊNEROS DISCURSIVOS NA CADEIA DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: INTERSEÇÕES E DISTANCIAMENTOS COM A TEORIA ENUNCIATIVO-DISCURSIVA BAKHTINIANA

Este tópico traz o centro da discussão para a transposição didática que envolve o ensino de gêneros discursivos dos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. Para contribuir com essa reflexão, investigamos os posicionamentos didáticos adotados para esses gêneros nos anos finais da Educação Básica, no modo como essas recomendações amparam-se nos documentos oficiais e ecoam os saberes instituídos na coleção dos livros didáticos.

Aliás, para nosso respaldo, seguimos a teoria enunciativo-discursiva bakhtiniana, em uma análise mais dirigida para as relações de interseção e distanciamento, em torno da complexidade de exemplos que se reportam à conversão de saberes.

### 5.2.1 Sobre o ensino de gêneros do campo jornalístico-midiático

Em primeiro lugar, partimos do recorte dos Planejamentos Bimestrais com o trato aos conteúdos, às habilidades e situações didáticas, consoante à matriz de referência (Currículo de Pernambuco) para o Caderno da área de Linguagens, que versa uma “maior criticidade das

situações comunicativas já vivenciadas em direção a novas experiências com a linguagem” (Pernambuco, 2019, p. 93).

Nesse movimento dialógico, iniciamos com um comparativo de orientações para os gêneros “notícia” e “reportagem”:

**Quadro 7** – Prescrições didáticas dos gêneros “notícia” e “reportagem” nos Planejamentos Bimestrais

Gênero textual: <b>Notícia</b>	Gêneros textuais: <b>Reportagem, Notícia</b>
Série/Bimestre: <b>7º ano (I Bimestre)</b>	Série/Bimestre: <b>8º ano (I Bimestre)</b>
Habilidades	
<p><b>(EF69LP03PE)</b> Diferenciar e analisar, A) em notícias, as informações do LIDE, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; B) em reportagens e fotorreportagens, o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem; C) em entrevistas, editoriais, artigos de opinião, cartas do e ao leitor, os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; D) em tirinhas, memes, charge, a crítica, a ironia ou o humor presente, levando em consideração (quando houver) as diferentes mídias (impressas, virtuais e televisivas).</p>	<p><b>(EF69LP03PE)</b> Diferenciar e analisar, A) em notícias, as informações do LIDE, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; B) em reportagens e fotorreportagens, o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem; C) em entrevistas, editoriais, artigos de opinião, cartas do e ao leitor, os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; D) em tirinhas, memes, charge, a crítica, a ironia ou o humor presente, levando em consideração (quando houver) as diferentes mídias (impressas, virtuais e televisivas).</p>
Situações didáticas	
<p>- Discussão das características organizacionais, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manchete;</li> <li>• Lide;</li> <li>• Corpo da notícia;</li> <li>• Foto;</li> <li>• Legenda;</li> <li>• Organização gráfica (texto em colunas);</li> <li>• Finalidade;</li> <li>• Texto curto e de linguagem objetiva.</li> </ul> <p>- Videoaula do canal <i>Educação Conectada</i>;</p> <p>- Livro didático “<i>Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: 7º ano</i>”: páginas 18 a 25.</p>	<p>- Explicação e comparação entre os referidos gêneros, tais como:</p> <p><b>Notícia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manchete;</li> <li>• Lide;</li> <li>• Corpo da notícia;</li> <li>• Foto;</li> <li>• Legenda;</li> <li>• Organização gráfica (texto em colunas);</li> <li>• Finalidade do gênero;</li> <li>• Texto curto e de linguagem objetiva e sem assinatura.</li> </ul> <p><b>Reportagem:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalidade do gênero;</li> <li>• Título, lide e corpo da reportagem;</li> <li>• Foto, legenda, gráfico, tabela, mapa, dentre outros elementos que podem aparecer na reportagem;</li> <li>• Organização gráfica do gênero (texto em colunas e/ou em prosa, o que costuma ocorrer nos textos da internet);</li> <li>• Texto opinativo;</li> <li>• Texto longo e de linguagem objetiva/subjetiva e com assinatura do repórter.</li> </ul> <p>- Videoaula do canal <i>Educação Conectada</i>;</p> <p>- Livro didático “<i>Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: 8º ano</i>”: páginas 18 a 35.</p>

No que se refere às habilidades, constata-se que EF69LP03PE se aplica para duas séries distintas, com o objeto de conhecimento “Estratégias/Procedimentos de leitura: apreender os sentidos globais do texto” (Pernambuco, 2019) vinculado à leitura como prática de linguagem. Para esse caso de habilidade comum, nota-se que apesar da BNCC ser um precedente normativo para o Currículo estadual, há uma descontinuidade quanto à habilidade EF69LP03 (Brasil, 2018), pois há uma ressalva quanto ao emprego dos verbos que compõem o início do enunciado dessa habilidade, por ser apenas “identificar” na BNCC, e “diferenciar” e “analisar” no Currículo de Pernambuco (Pernambuco, 2019). Essa reorganização didática mantém a seriação e progressão dos saberes para o eixo aqui em voga (leitura), pelo procedimento da programabilidade (Chevallard, 1991; Petitjean, 2008), mesmo com o rearranjo da predicação de cada enunciado fornecer sentidos diferentes.

Em relação às situações didáticas, sobressaem-se seus elementos estruturais básicos, concatenados à sua configuração visual, como um tratamento puramente de conteúdos. Complementar a isso, o enunciado “Explicação e comparação entre os referidos gêneros” estabelece um caráter de determinação de cada gênero, pela percepção de suas diferenças estruturais, linguísticas e situacionais. Por outro ângulo, reconhecemos que essas orientações não devem se restringir a elementos formais do texto (modalidades de linguagem, organização textual, aspectos linguísticos, lexicais e de registro), uma vez que os gêneros não são definidos apenas por tais aspectos que os estruturam, cuja relevância passa pelos fenômenos sociais e funcionais (Bakhtin, 2011).

Também é preciso esclarecer que há uma associação do gênero reportagem como “texto opinativo” e “texto longo e de linguagem objetiva/subjetiva [...]”, o que exige, na transposição didática, uma atenção sobre esse objeto de ensino não se limitar ao estudo do texto apenas em sua materialidade linguística, já que se insere em uma perspectiva ligada ao enunciado concreto que o abriga (Brait, 2012), a diferentes vozes sociais que se defrontam, se entrecrocaram (Bakhtin, 2011) com a subjetividade do discurso do locutor. Interessa saber, pois, como esse gênero favorece determinados discursos, como seus contextos de produção, circulação, recepção permitem ou refratam certos enunciados.

No apuramento dos dados, também está declarada para essas séries – e também como recurso didático comum às demais –, a disponibilização de videoaulas do canal “*Educação Conectada*”, criado em 2020 na plataforma do *YouTube*, pela Secretaria Municipal de Educação analisada, com recursos de acessibilidade de interpretação em Libras. Em suma, não há a especificação, em todo o *corpus* da pesquisa, de outros meios e/ou procedimentos didáticos para essas videoaulas síncronas ou assíncronas gravadas.

Nessa deliberação institucional do ensino de Português, nos Planejamentos ainda estão indicados os livros didáticos como materiais a serem acessados para planejamento e operacionalização em sala de aula, cabendo ao docente se atentar ao fato de que o gênero notícia consta apenas no 7º ano e a reportagem constitui um capítulo da obra do 8º ano. Feitas essas considerações, trazemos um recorte da análise para os referidos gêneros, amparados nos princípios da Análise Dialógica do Discurso (ADD), de modo a identificar como se dá a retomada das orientações presentes nos Planejamentos Bimestrais, por meio dos LDPs.

Iniciamos com um fragmento para o gênero notícia, exemplificado na Figura 2:

**Figura 2** – Fragmento de atividade com o gênero “notícia” no LDP (7º ano)

**Questão 3f** – Comente que as aspas simples são usadas para destacar a parte do texto que já se encontra dentro de um trecho destacado com aspas.

**3** A notícia inclui declarações de um especialista. Releia dois trechos a seguir.

“De acordo com o diretor da Sociedade para a Conservação das Aves do Brasil (SAVE Brasil), Pedro Develey, é possível confirmar a espécie da ave pelo grito gravado junto com as imagens, que, de acordo com ele, é bastante característico.”

“Develey acredita tratar-se de uma ave de cativeiro que foi solta pelo dono para evitar punição por crime ambiental. ‘O fato é que ela está lá, voando na caatinga. É incrível’, disse ao jornal *O Estado de S. Paulo*.”

a) Qual é a posição profissional do entrevistado dentro da instituição em que ele trabalha? *Ele é diretor da Sociedade para a Conservação das Aves do Brasil.*

b) Por que é importante informar ao leitor essa posição?

c) No primeiro trecho, o produtor do texto explica com suas palavras o que o especialista disse. Que expressão ele usa para indicar que está introduzindo a fala de outra pessoa? *“De acordo com”.*

d) No segundo trecho, novamente a fala é apresentada em discurso indireto. Que forma verbal foi usada para introduzi-la? *“Acredita”.*

e) Em que trecho a fala é reproduzida diretamente? *3e. No trecho “O fato é que ela está lá, voando na caatinga. É incrível”.*

f) Que sinal de pontuação isola essa fala do texto da notícia? *As aspas.*

g) Compare a fala apresentada diretamente com aquelas mencionadas de modo indireto. Qual desses dois tipos de fala permite ao leitor perceber melhor as impressões e os sentimentos do falante? *A fala apresentada diretamente.*

Nos gêneros jornalísticos, o discurso direto é a repetição ou reprodução da fala de alguém, normalmente um entrevistado. O discurso indireto é uma reformulação dessa fala.

**3b.** Porque o leitor atribui maior credibilidade aos comentários de um especialista no assunto.



VICENTE MENDONÇA

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018b, p. 20).

No enunciado da atividade 3, os autores do LPD já afirmam haver “declarações de um especialista” na apuração dos fatos e seleção das informações para os trechos da notícia. Por sua vez, os enunciados (a), (b) e (c) mesclam o contexto de produção da notícia pelo uso do discurso de autoridade do campo científico, com a presença do articulador de conformidade “de acordo”, o que reflete uma oscilação com o discurso jornalístico. Essa presença de outro sujeito nos enunciados, o “discurso alheio” (Bakhtin/Volóchinov, 2018), traz essa marca de alteridade, da alternância das vozes do discurso. Com base no que se explicita na situação didática, apontada no Quadro 7, sobre discutir o gênero notícia pela objetividade, no entanto, é primordial que o docente, ao planificar suas aulas, tenha esse cuidado sobre ater-se à inexistência de sua imparcialidade, pelo paradigma bakhtiniano da dialogicidade.

Em outra seção do livro do 7º ano (“*Se eu quiser aprender mais*”), recortamos uma transcrição de notícia para atividade de leitura, com análise de suas orientações didáticas:

**Figura 3** – Orientações didáticas em atividade de leitura do gênero “notícia” no LDP (7º ano)

**Se eu quiser aprender mais**

**A fala em situação pública**

Ao contrário de um bate-papo, as notícias faladas, as palestras e outros gêneros orais não são espontâneos. Eles contam com certo planejamento porque são situações de fala pública, produzidas quase sempre para explicar, informar algo. Os ouvintes esperam acompanhar uma fala organizada e clara. Vamos estudar esse aspecto analisando duas transcrições de fala pública.

**1** Leia um trecho da notícia a seguir, produzida ao vivo.

*Aeroporto de Fortaleza registra aumento de turistas para o feriado na capital*

**Taís Lopes:** Vamos falar de turismo agora? Olha, muitas pessoas devem vir a Fortaleza nos próximos dias para curtir um feriadÃO. Cerca de 70 MIL turistas são esperados. E é pra lá... pra... pra pra o aeroporto de Fortaleza que a gente vai agora conversar com a Lívia Baral ao vivo.

**Leal Mota Filho:** Oi, Lívia, como é que tá a movimentação por aí agora, hein?

**Lívia Baral:** Oi, Leal, muito bom dia novamente pra você. Bom dia, Taís. Bom dia a todos que estão ligando a TV agora. A movimentação tá tranquila, desde a última vez que nos falamos aqui no jornal. Teve um fluxo maior, alguns turistas chegaando, os parentes aqui também esperando, mas neste momento tá tranquilo. Como eu disse pra vocês, uma média aí desde o dia... 10, até o dia 16, de 29... éé... 29 voos extras aqui para esse período do feriado. Ééé... isso corresponde a 144 mil novos assentos disponíveis pra esses turistas, e, de acordo com a Secretaria de Turismo, como vocês disseram, 70 mil novos turistas devem visitar a nossa região. Então,

*Situação de interação face a face, com troca de turnos, costumemente exigem um planejamento mais acelerado e podem resultar em um monitoramento imperfeito da língua. Se achar conveniente, comente isso com os alunos, apontando eventuais desvios em relação ao uso recomendado. Mencione também que nenhum falante deve ser censurado em razão da variedade linguística que emprega, mas é interessante que possa se apropriar de construções mais adequadas a situações de fala formais. Essa discussão foi iniciada no volume do 6º ano e deve ser retomada sempre que for oportuno.*

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018b, p. 26).

No texto lateral (à direita), predominam os verbos injuntivos “comente”, “mencione” que os enunciadores do livro didático julgam pertinente que o interlocutor (o docente) transponha essa compreensão de variedade linguística aos alunos, e a forma “deve” revela expressão do sentido de determinação de uma ordem dos autores. Nessas orientações, há uma inapropriada colocação no trecho “monitoramento imperfeito da língua”, como possível resultado da conversação face a face, que pode cristalizar no discurso escolar essa repetição de enunciados sobre os quais se reproduzem o estereótipo entre língua ideal (cult), formal (Guimarães, 2008) e informal.

Na ação de dizer e responder, muito além dessa polarização da língua, a análise de aspectos extralinguísticos (relações dialógicas) dos gêneros jornalísticos, como a notícia, deve ser priorizada. A fim de nos aproximarmos ainda mais dessa linha de raciocínio, trazemos um outro fragmento de atividade, dessa vez para averiguação do gênero reportagem:

**Figura 4** – Atividade com o gênero “reportagem” no LDP (8º ano) com a interseção da linguagem verbo-visual

• **Leitura 2**

*Sítio arqueológico de mais de 11 mil anos é descoberto durante estudo em São Manuel*



A jornalista Suellen Rosim, apresentadora do telejornal.

1a. A apresentadora antecipou as informações principais: o que aconteceu, onde e quando.

1b. Mostram-se imagens do sítio arqueológico, que têm a função de introduzir o tema e captar a atenção do espectador.

1c. Ao contrário das notícias, que costumam tratar de fatos pontuais e de maneira abreviada, muitas vezes logo após o acontecimento, a reportagem faz abordagens mais extensas e detalhadas, que demandam a reunião de mais material e uma conclusão acerca dos dados reunidos, o que não é compatível com uma entrada ao vivo.

• **Refletindo sobre o texto**

**1** Releia a fala da apresentadora do telejornal.

“E o mais novo sítio arqueológico do Brasil foi descoberto na zona rural de São Manuel. Segundo os pesquisadores, os objetos encontrados foram feitos pelo homem há 11 mil anos.”

- Explique por que essa fala cumpre uma função semelhante à do lide, comum em reportagens e notícias impressas.
- Observe novamente a imagem projetada enquanto ela fala. O que é mostrado? Qual é a função dessa imagem?
- Em algumas notícias, o apresentador dialoga com o repórter que está no local dos fatos apresentados. Por que isso não ocorre nas reportagens?

**Lembra?**

O **lide**, que geralmente ocupa o primeiro parágrafo em notícias e reportagens, é um resumo do relato e responde a todas ou a algumas destas perguntas: O que aconteceu? Quando? Com quem? Onde? Por quê? Como?

A atividade 1, que traz a amostra de fala de uma apresentadora de telejornal, inicia, no item (a), comparando o que foi dito à função do lide nos gêneros da esfera midiática. Podemos resgatar aqui a habilidade EF69LP03PE, descrita nos Planejamentos anteriormente citados do 1º bimestre, para detectar a finalidade em discernir notícia de reportagem por seus elementos constitutivos e/ou situacionais. Diferentemente do texto-enunciado (a) que enaltece a semelhança pelo lide, reiteramos que uma diferenciação entre esses gêneros está explícita em (c), principalmente pelo aspecto do tempo-espço na interação verbal.

Já o item (b) menciona a linguagem verbo-visual constituída, sobretudo, pela imagem como enunciado concreto. Essa intersecção, para tal exemplo do jornalismo televisivo, pode nos levar a concluir que, além do material imagético, outras representações (por vídeo, áudio falado) foram utilizadas para narrar os eventos aqui vistos e significados pelo público (Bakhtin/Volóchinov, 2018). Podemos alargar a reflexão que o verbal e o visual não são necessariamente a tradução um do outro, em que, além do visível, está em jogo o posicionamento axiológico dos sujeitos dessa enunciação.

O docente de Português que valer-se dessa tessitura discursiva, para tornar esses saberes mais compreensíveis ao discente, no nível da transposição interna, passará também a construir sentidos, por sua própria interpelação ideológica. Assim sendo, para voltar ainda mais na questão dos discursos materializados pela mídia, trazemos um outro recorte na Figura 5:

**Figura 5** – Atividade para análise de reportagem televisiva no LDP (8º ano)



O repórter Giuliano Tamura no sítio arqueológico.

A teoria mais aceita é a de que os humanos vieram da Ásia, atravessaram o estreito de Bering e entraram no continente pelo norte até chegarem à América do Sul.

**Lucas de Paula Troncoso** [no sítio arqueológico]: A gente pode até chegar a pensar que aaa... entrada do homem pelo estreito de Bering se deu antes das datas que... que se imagina hoje, mas é possível que tenham chegado pelas ãhn... a partir do Pacífico ou mesmo do... pelo Atlântico, né? através do Atlântico, né? vindas da África.

**Giuliano Tamura** [em off]: O estudo do Sítio Arqueológico Caetetuba será aberto à comunidade.

**4** Além de apresentar parte das informações, o repórter é responsável por *costurar* as falas dos entrevistados.

- a) Que estratégia ele usa para introduzir essas falas?
- b) Em boa parte da reportagem, ouve-se apenas a voz do repórter, sem sua imagem. O que explica essa escolha?
- c) Relembre os telejornais a que você costuma assistir: essa escolha é usual? *Espera-se uma resposta afirmativa, uma vez que é comum apenas ouvir a fala do repórter (fala em off) enquanto são apresentadas imagens relativas às informações.*

3c. Nenhum deles empregou linguagem técnica; foram usados termos comuns, acessíveis a todos.

4a. O repórter antecipa o assunto que será tratado por cada um dos entrevistados e, assim, contextualiza as declarações.

4b. A função do repórter, nesse caso, é a de fazer um relato; ele não está próximo de algo que precisa ser mostrado. Por isso, há preferência pelas imagens dos objetos, que são mais informativas.

30

Considere a possibilidade de fazer parte das atividades oralmente. As atividades 3 a 5 discutem características de uma reportagem de TV e é interessante que o aluno possa usar seu repertório pessoal e confrontá-lo com os dos colegas. Se concordar, peça aos alunos que resolvam individualmente e por escrito as duas primeiras atividades, referentes à compreensão do que é dito no texto e de características do gênero, e, após a correção, inicie a discussão dos demais itens.

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018c, p. 29-30).

Pela noção central de falas estarem repletas de palavras dos outros (Bakhtin, 2011), a atividade 4 afirma “o repórter é responsável por *costurar* as falas dos entrevistados”, quando o verbo “costurar” atribui ao repórter a função de amarração dos discursos dos entrevistados, e nisso cabe perceber o que se justifica na resposta esperada do item (a). Quando passamos para os itens (b) e (c) encontramos um destaque à estrutura narrativa verbal e imagética da reportagem, para um formato padronizado em telejornal, sendo o *off* a locução do repórter (plano verbal) com uma cobertura de imagens (plano visual).

Nessa pormenorização para relato dos fatos, há um outro elemento básico, o sonoro, que diz respeito ao fragmento de cada entrevista desenvolvida, o que valida que em cada uma dessas falas residem outras tantas. Mesmo que as entrevistas tenham uma espontaneidade sobre o “projeto de dizer”, não se pode prescindir do fato dessas falas serem orientadas pelos padrões da língua escrita (Araújo, 2003) que compõem o processo televisivo de roteiro e edição.

Ainda vemos, no rodapé do Manual do Professor, também se orientar à oralidade e à produção textual, como práticas de linguagem complementares à leitura – essa última que advém de sua ligação com a habilidade EF69LP03PE do Planejamento Bimestral do 8º ano –, para reconhecimento das características do gênero reportagem. Um outro ponto de observação no rodapé é o que consta em “compreensão do que é dito no texto”, quando o docente pode suscitar a busca dos tantos não-ditos nesses textos, enunciados das atividades.

Na disseminação da informação, há uma razão de ser a construção de sentidos sobre um dado acontecimento para a matéria jornalística, ainda que não se esteja presente fisicamente sobre o que é dito. Desde a redação até o planejamento editorial, são muitos elementos

envolvidos que operam relações entre os sujeitos e os discursos. Assim, desencadeamos, a partir desse momento, uma análise para um outro gênero, a fotorreportagem:

**Quadro 8** – Orientações didáticas ao gênero “fotorreportagem” no Planejamento Bimestral

Série/Bimestre: 8º ano (I Bimestre)		
Conteúdos	Habilidades	Situações didáticas
Gênero textual: <b>Fotorreportagem</b>	<p><b>(EF67LP08PE)</b> Reconhecer e avaliar os efeitos de sentido devido à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em cartazes, notícias, reportagens, fotorreportagens, fotodenúncias, memes, gifs, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet, redes sociais, observando o diálogo entre as diferentes linguagens empregadas nos textos.</p> <p><b>(EF69LP06PE)</b> Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural –próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção, circulação, planejamento e elaboração desses textos, participando ou vislumbrando possibilidades de participar de práticas de linguagem do campo jornalístico/midiático, de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceituação do gênero fotorreportagem, abordando suas principais características organizacionais;</li> <li>- Videoaula do canal <i>Educação Conectada</i>;</li> <li>- Livro didático “<i>Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: 8º ano</i>”: páginas 36 e 37;</li> <li>- Produção de uma pequena fotorreportagem (os alunos poderão fotografar e montar um breve vídeo com as fotos, compondo assim a fotorreportagem).</li> </ul>

Fonte: A Autora (2023).

É cabível notar, à situação didática estabelecida, a finalidade em conceituar e caracterizar o gênero (como conteúdos), na medida em que se privilegiam seus aspectos formal e estrutural. Entre as habilidades aqui dispostas, não podemos perder de vista a habilidade EF69LP06PE, que se conecta à produção de textos como prática de linguagem, uma produção sugerida de elaboração de uma fotorreportagem, resultando na montagem de um vídeo. Essa situação agrega recursos multimodais, como o vídeo, e ferramentas de montagem de imagem

que podem ressignificar as práticas de linguagem, se forem bem articuladas com os gêneros do ambiente digital e os diversos dispositivos tecnológicos. Isso possibilitará experiências a esses saberes que chegam até a sala de aula, para os diversos papéis “[...] de repórter, de comentarista, de analista, de crítico, de editor ou articulista [...]” (Pernambuco, 2009), como referência a habilidade EF69LP06PE.

Nesse intercâmbio discursivo, não somente a fotorreportagem como outros gêneros do campo jornalístico-midiático podem favorecer um ensino pensado além daquilo que muitas vezes se encontra nas atividades de escrita, cujo foco volta-se para sua forma composicional (formato e estruturas linguísticas). No seio dessa cultura tecnológica, os professores de línguas podem ampliar uma aproximação para as funções sociais exercidas através do gênero (forma arquitetônica) (Sobral, 2009), maximizando ao enunciador e enunciatário muitos contextos interlocutivos.

Ainda nesse Planejamento para o 8º ano, há a sinalização de páginas do livro didático, que representamos aqui em fragmentos da Figura 6:

**Figura 6** – Orientações didáticas do gênero “fotorreportagem” com trechos de atividades no LDP (8º ano)

**A fotorreportagem**  
 CG: 1, 6  
 CEL: 3  
 CELP: 3  
 Habilidades: EF67LP08,  
 EF69LP03, EF69LP16,  
 EF89LP01

Se for possível, faça a atividade comparando o livro didático e o site. As perguntas podem ser respondidas de forma oral e coletiva.

Esse gênero jornalístico existe desde os anos 1920. Não há uma determinação precisa de suas características. A quantidade de fotografias, por exemplo, pode variar e alguns estudiosos defendem que mesmo uma única fotografia pode corresponder a uma fotorreportagem se puder contar isoladamente todo o evento.

**Questão 1** – Caso esteja usando o site, note que as imagens vão se alternando automaticamente.

**A fotorreportagem**

**Imagens dizem muito**

Você já ouviu falar de fotorreportagem? Como diz o nome, esse gênero tem o mesmo objetivo da reportagem, mas está centrado em fotografias, acompanhadas por textos breves.

Conheça uma fotorreportagem sobre a comercialização de um fruto típico do Brasil. Veja as imagens, leia os comentários e responda às questões.

**socioeconomia.org**

---

**Fotorreportagem da cadeia do Açaí: o fruto que move a economia do Pará**

© Blogadoz premiada Cristiane Coimbra acompanha a equipe do socioeconomia.org numa viagem recente a Belém. Em um dos seus registros, ele registra como funciona a indústria do açaí no Pará. Veja na galeria de fotos.

Em geral, nas fotorreportagens, um texto de abertura contextualiza a sequência de imagens. Neste exemplo, ele foi colocado antes das imagens e conta que o assunto abordado é a produção do açaí no Pará.

**1.** O que o leitor deve fazer para ler a reportagem?

Ele deve clicar sobre as flechas laterais.

Textos curtos articulam as fotos, criando um movimento de leitura. Eles também têm outra função.

**2.** Qual seria essa função?

Identificar a imagem mostrada na fotografia e acrescentar informações.

CUSTODIO COIMBRA



8/10 – O comércio do fruto fica mais intenso durante a madrugada, à medida que chegam mais barcos.

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018c, p. 36-37).

4. Você acha que qualquer evento ou acontecimento pode ser apresentado por meio de uma fotorreportagem? Há situações mais propícias para uma exposição nesse gênero?

Resposta pessoal. Ajude os alunos a perceber que, em geral, as fotorreportagens são produzidas quando as imagens são suficientes para contar e detalhar um evento, dispensando um texto longo para tornar compreensível o acontecimento reportado.

O primeiro recorte da ilustração inicia com uma breve apresentação do gênero e do assunto, com um fragmento da fotorreportagem composto por título e texto de abertura. À margem esquerda do Manual do Professor, está a sugestão, com o verbo “fazer” no modo imperativo, para acesso ao endereço eletrônico, visando comparar o material impresso (LDP) à sua disposição multimídia no *site*. Para tornar ainda mais evidentes os diferentes aspectos da semiose discursiva desse gênero na relação entre fotos, legendas e textos, o docente pode trabalhar disposição de cores, formas, *design*, diagramação, entre outros elementos.

É por essa face verbal, ou verbo-visual (Brait, 2013), desses enunciados, que o ensino, a partir dessa atividade, baseando-se no segundo recorte acima – como exemplificação da imagem (8/10) e de todas que fazem essa série fotográfica –, e pela outra face extraverbal, que pode-se atender ao que a habilidade EF69LP06PE prevê no seu objeto de conhecimento “Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais”. A parte subentendida dessas enunciações, então, não pode ser descolada de seu momento de produção, nem as intenções dos enunciadores (fotógrafo, editores e autores do LDP) devem ser desconsideradas.

Vamos encontrar também no Manual, em sua área lateral (1º recorte), algumas outras habilidades extraídas da BNCC, EF67LP08, EF69LP03, EF69LP16 e EF89LP01 (Brasil, 2018), para essa atividade contextualizada, o que nos permite fazer correspondências com o Currículo de Pernambuco para o Ensino Fundamental. O Quadro 9 abaixo faz essa junção:

**Quadro 9** – Habilidades, Práticas de linguagem e Objetos de conhecimento correspondentes no Currículo de Pernambuco para o gênero “fotorreportagem” no 8º ano

**Habilidade: (EF69LP03PE)** Diferenciar e analisar, A) em notícias, as informações do LIDE, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; B) em reportagens e fotorreportagens, o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem; C) em entrevistas, editoriais, artigos de opinião, cartas do e ao leitor, os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; D) em tirinhas, memes, charge, a crítica, a ironia ou o humor presente, levando em consideração (quando houver) as diferentes mídias (impressas, virtuais e televisivas).

**Práticas de linguagem:** Leitura

**Objeto de conhecimento:** Estratégias/Procedimentos de leitura: apreender os sentidos globais do texto

**Habilidade: (EF69LP16PE)** Analisar e utilizar, a partir da comparação entre textos do mesmo gênero e de gêneros diferentes, as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermediáticos no digital, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: (apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc), relacionando a construção composicional ao objetivo comunicativo, aos interlocutores pretendidos, aos meios de circulação.

**Práticas de linguagem:** Análise linguística/semiótica

**Objeto de conhecimento:** Construção composicional

**Habilidade: (EF89LP01PE)** Identificar e analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo (como a rapidez e instantaneidade das informações, abertura para uma participação mais ativa dos leitores que influenciam as pautas e se tornam produtores de conteúdo) e as condições que fazem da informação uma mercadoria (como o fenômeno das fake news e a presença ostensiva da publicidade), de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.

**Práticas de linguagem:** Leitura

**Objetos de conhecimento:** Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos; Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital

Fonte: A Autora (2023).

Com exceção de EF67LP08PE, já citada no Planejamento Bimestral para fotorreportagem, as demais habilidades têm suas particularidades com as práticas de linguagem de leitura e análise linguística/semiótica. Na análise mais específica das habilidades, constatamos que:

- a) EF69LP03PE mobiliza o gênero na posição de modificador, enquanto circunstâncias, principalmente, de lugar (“Diferenciar e analisar [...] B) *em reportagens e fotorreportagens*, o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem [...]”);
- b) EF69LP16PE focaliza os conteúdos e o gênero, para analisar características relativas ao seu funcionamento e aplicar adequadamente suas formas de composição (“Analisar e utilizar [...] as formas de composição dos *gêneros jornalísticos da ordem do relatar* [...]”);

- c) EF89LP01PE não focaliza muito o gênero, especificando maior aprendizagem requerida, por meio de circunstâncias de finalidade (“Identificar e analisar os interesses [...] *de forma a poder desenvolver uma atitude crítica [...]*”).

Em vista disso, para esse caso do gênero fotorreportagem, há indícios de haver uma concordância mínima entre aquelas habilidades expostas no LDP e as que foram selecionadas do Currículo de Pernambuco para o Planejamento Bimestral do 8º ano. É necessário um melhor alinhamento nessas formulações de documentos oficiais pela Coordenação de Ensino de Língua Portuguesa, da Secretaria de Educação alvo da análise, com as devidas adaptações didáticas às habilidades atribuídas, além de um processo de consulta e implementação dessas propostas com uma formação crítica, propícia aos docentes.

Nas relações e demandas que passam pelas muitas enunciações didáticas, desde o discurso oficial, manifestam-se processos de didatização que se diferenciam para cada professor. Assim, nessa dinâmica e permanente movência de situações, muitos são os recursos e estratégias que endossam os gêneros discursivos como pilares desse processo, entre as divergentes esferas da comunicação humana. E de modo particular, esses discursos ideológicos têm alcançado propósitos que passam, sobretudo, pela esfera publicitária.

É o que acontece com a veiculação massificada de marcas discursivas que evocam certas *práxis* de linguagem, como, por exemplo, o gênero anúncio publicitário, discutido adiante no Quadro 10:

**Quadro 10** – Orientações didáticas ao gênero “anúncio publicitário” no Planejamento Bimestral

Séries/Bimestres: 6º ano (III Bimestre); 7º ano (III Bimestre)		
Conteúdos	Habilidades	Situações didáticas
Gênero textual: <b>Anúncio publicitário</b>	<b>(EF69LP04PE)</b> Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários (campanhas, anúncios, cartazes, folhetos, busdoor, jingles, spots etc. que circulam em diversos suportes midiáticos), relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo a partir dos recursos linguístico-discursivos que esses gêneros apresentam (imagens, tempo e modo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc.), visando fomentar práticas de consumo conscientes.	- Exposição sobre a estrutura e funcionalidade do referido gênero, destacando sua importância nos diferentes segmentos de informação.  - Videoaula do canal <i>Educação Conectada</i> ;  - Livro didático “ <i>Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: 6º ano</i> ”: páginas 174 a 183.

Fonte: A Autora (2023).

À primeira vista, nota-se que o gênero aparece em dois Planejamentos diferentes, no 6º e 7º anos, ficando especificado apenas o LDP “*Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*” do 6º ano. E na sistematização didática, mais alinhada à habilidade EF69LP04PE – focalizada para estruturas léxico-gramaticais, semânticas –, foi indicada a “Exposição sobre a estrutura e funcionabilidade do referido gênero”, o que nos faz ver que há uma finalidade de ensino para atender às características mais fixas da linguagem voltadas ao anúncio publicitário.

Pelas circunstâncias de lugar e finalidade que essa habilidade relaciona a aprendizagem a textos publicitários, demanda-se o reconhecimento de fenômenos novos ou desconhecidos relativos a diversos gêneros da esfera jornalística, na apropriação dos saberes ensinados pelos alunos. Não há, pois, uma diferenciação de situações didáticas para a realidade do 6º ano e a do 7º ano, uma vez que a habilidade se enquadra em todo o ciclo seriado do Ensino Fundamental, pela programabilidade (Chevallard, 1991; Petitjean, 2008), de modo equivalente ao que a BNCC prescreve em EF69LP04 (Brasil, 2018).

Quanto à materialização no LDP, trazemos um primeiro recorte de atividade para o gênero anúncio publicitário, como consta na Figura 7:

**Figura 7** – Fragmento de atividade com o gênero “anúncio publicitário” no LDP (6º ano)

Alguns itens da atividade solicitam que os alunos façam inferências. Sugerimos que trabalhem em grupo para trocar informações.

**Se eu quiser aprender mais**

**As referências ao leitor**

**1** Releia um trecho do anúncio acerca da doação de órgãos.

“Família, quem você ama pode salvar vidas.  
Para ser doador de órgãos, lembre-se de avisar a sua família.”

a) O anúncio tem dois interlocutores diferentes. Quais são eles?  
Que palavras se referem diretamente a cada um?

b) Em sua opinião, por que muitas peças publicitárias fazem referência direta ao leitor?

1a. Um dos interlocutores é a família, a que se referem as palavras *família* e *você*, e o outro é o doador, a que remetem a forma verbal *lembre[-se]* e o pronome *sua*.

1b. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos apontem que a referência direta ao leitor o aproxima do tema que está sendo apresentado e, nesse sentido, contribui para o valor apelativo ou persuasivo do texto.

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018a, p. 181).

De início, temos uma orientação ao docente que leva a sugerir, na prática da sala de aula, inferências pelos alunos, como estratégias de leitura e compreensão dos enunciados da atividade. Com base no trecho do anúncio, verificamos que a leitura não se desprende desse processo inferencial, ao qual o sujeito se reporta no exercício de interlocução. Para a alternativa (a) da questão 1, solicita-se respostas que expressem a localização direta dos interlocutores por meio da identificação de “palavras”, o que nos indica que a escolha desses itens lexicais necessita considerar o todo intencional dos enunciados.

E a alternativa (b), pelo uso do pronome de tratamento “você” articulado com o verbo “lembrar” no modo injuntivo, tem um traço dialógico que evidencia a presença do destinatário (leitor) para a devida intenção persuasiva. Na via de análise aqui pelo LDP, pode o docente reelaborar esses saberes, na passagem por suas instâncias, expandindo-os por uma posição responsiva ativa (Bakhtin, 2011), levando o aluno-leitor (ouvinte) a transmutar-se também em locutor, como protagonista real dessa comunicação. Ao devolver ao interlocutor a condição de participante ativo dessa atividade, pode-se atingir outras interpretações, respostas.

Para subsidiar outras questões dessa natureza, trazemos aqui uma outra exemplificação do LPD do 6º ano:

**Figura 8** – Fragmento de um “spot” com orientações didáticas e atividade no LDP (6º ano)

## **Spot**

[voz 1, cantando]

Nem sempre a vida  
Segue tranquila  
Como a gente quer  
Às vezes o futuro  
Num segundo prematuro  
Parte e quebra a sua fé  
É a hora de lembrar



A cantora paulista Kell Smith, que gravou a canção tema do *spot*.

Que manter viva essa força em você  
É amar e compartilhar  
Essa força com o mundo  
É doar  
Essa força é doar  
Ser família é se doar

[voz 2, falando]

Família, quem você ama pode salvar vidas.  
Para ser doador de órgãos, lembre-se de avisar a sua família.  
Ministério da Saúde  
Governo Federal

Se possível, apresente para os alunos o *spot* com a música gravada pela cantora Kell Smith. Disponível em: <[http://portalarquivos2.saude.gov.br/images/campanhas/doacao\\_orgaos\\_2017/MS\\_DOACAO\\_DE\\_ORGAOS\\_SPOT90.mp3](http://portalarquivos2.saude.gov.br/images/campanhas/doacao_orgaos_2017/MS_DOACAO_DE_ORGAOS_SPOT90.mp3)>.

Evite que a discussão seja desrespeitosa em relação a qualquer opção. Estimule a reflexão acerca da prática do compartilhamento, questionando os alunos sobre ele ser produtivo ou não em campanhas com fins sociais como essa ou semelhantes (campanha para arrecadar alimentos ou roupas, campanha para doação de sangue etc.).

**Questão 5** – Caso os alunos não tenham ouvido o *spot*, troque o item c desta atividade pelas seguintes perguntas: “Você está tendo acesso apenas à letra da canção, sem a música. Como imagina o ritmo dela? Por quê?”. Apresente à turma o conteúdo do gabarito 5c.

particularmente, aceitaria o convite? Por quê?

- 5** O *spot* é uma peça publicitária feita para ser transmitida por rádio. Nesse, há uma canção seguida por um breve texto falado por uma locutora.
- A canção alerta o ouvinte sobre a possibilidade de ser surpreendido pela morte prematura. Segundo a letra, essa situação ocorrerá na vida de todas as pessoas? Justifique sua resposta.
  - Você acha que, sem o texto falado após a canção, o ouvinte conseguiria compreender a intenção da campanha? Por quê?
  - Escute a canção. Em sua opinião, por que os produtores optaram por esse ritmo?

*Os produtores da canção optaram por uma melodia mais lenta, sentimental, para emocionar as pessoas e criar empatia imediata no público. Professor: É possível que os alunos notem semelhança com a estrutura rítmica de alguns hinos religiosos.*

*5a. Não, expressões como nem sempre e às vezes mostram que a morte prematura é eventual, não acontece com todos.*

*5b. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos mencionem que a canção sugere a morte prematura e a importância da doação, mas não é explícita. Além disso, não faz referência direta à importância de o doador comunicar seu desejo antecipadamente, que é um objetivo importante da campanha, como mostraram o anúncio e o pôster.*

180

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018a, p. 177-178, 180).

O texto-enunciado da questão 5, ao referir-se ao *spot* como peça publicitária, já estabelece uma noção estrutural para essa terminologia recorrente no contexto publicitário radiofônico, por sua constituição não ser unicamente verbal, ao unir elementos da sonoplastia (efeitos sonoros, trilha musical, silêncio, ruídos) (Silva, 1999). Na leitura do item (c), pela indicação da audição da canção pelo aluno, sendo também orientada ao docente (conforme prescrição na margem esquerda) uma situação alternativa sem a sua escuta apenas com o texto escrito (letra da canção), há o funcionamento de discursos citados, que sofrem a influência de vários gêneros discursivos.

É na materialização dessa tessitura linguístico-discursiva com múltiplos recursos, que, quando retomamos a habilidade EF69LP04PE anunciada no Planejamento Bimestral, nos damos conta de várias estratégias de persuasão, propícias aos efeitos de sentido gerados pelos textos aqui oralizados. A maneira como as vozes no *spot* é desencadeada, se adequadamente trabalhada pelo docente de Português, contribui à percepção da combinação de diferentes valorações oriundas das esferas socioculturais. Enfim, é possível constatar que:

Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de *discursos de outrem*, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, *fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros*; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico. (Bakhtin, 2002, p. 86, grifo nosso)

Dizemos que os discursos concretos aqui expressos, nessas prescrições e atividades didáticas, devem recuperar as vozes ressonantes e dissonantes que atravessam cada enunciação. Nessa esteira, que passa pelos gêneros secundários desse campo jornalístico-midiático visando

construir no outro uma ideia ou uma atitude ativa a ser tomada, salientamos que os enunciados produzidos por cada sujeito nunca são expressão de uma consciência individual, o que nos dá a certeza de que nenhum discurso é homogêneo.

Ao traçarmos, conforme os achados aqui expostos, uma análise sustentada pela unidade discursiva estritamente social com intenção comunicativa, encontramos situações diversas, como: prioridade aos aspectos estruturais dos gêneros jornalístico-midiáticos, com repetições de prescrições para diferentes séries do Ensino Fundamental; reconhecimento de enunciados que encontram ressonância em outros enunciados; vinculação a aspectos extralinguísticos dos gêneros e apuração de sua realidade na cultura digital. Isso alude à nossa reflexão crítica, junto a outros entendimentos, em se designarem recursos e estratégias pedagógicas que corroborem a visão enunciativa, a heterogeneidade constitutiva da linguagem e do sujeito. Nesse papel do ensino de línguas, o docente precisa estreitar e retomar esse debate, na sociedade complexa em que vivemos.

Entre os gêneros com mais interseções aos princípios constitutivamente enunciativos, sob a égide do dialogismo da teoria de Bakhtin, estão a notícia e a reportagem. Isso se justifica na abordagem discursiva de seus elementos, ao longo do caminho trilhado pela cadeia da transposição didática, pelos Planejamentos Bimestrais e LDPs, em sua retomada a certos enfoques de enunciação, discurso dos documentos oficiais de língua materna.

Diante disso, na próxima seção, trataremos do ensino de outros gêneros discursivos, em específico do campo de atuação na vida pública, para uma permanente interação constitutiva do dizer, em que ao enunciado se imprimam possibilidades de sentido, pela trajetória orientativa da transposição dos saberes.

### **5.2.2 Sobre o ensino de gêneros do campo de atuação na vida pública**

Nas interações entre os sujeitos sociais, que ocorrem pelos enunciados concretos, não hipotéticos, presume-se uma dinâmica dialógica. Entre uma vasta diversidade de intencionalidades inerentes a toda atividade comunicativa, a linguagem caracteriza-se pela argumentatividade (Koch, 2011), que se apoia no sujeito que age e constrói seus discursos. Nesta seção, a fim de priorizar os aspectos da linguagem persuasiva que acionam mecanismos argumentativos, perante a gama de gêneros discursivos, abordamos o debate regrado e a carta aberta, em uma análise que vai além de fatores da língua enquanto sistema fechado.

Iniciamos com o Planejamento Bimestral do 8º ano, para examinar como tem sido a efetividade dessas trocas discursivas nas suas orientações, quanto ao gênero debate regrado, como condensadas no Quadro 11:

**Quadro 11** – Orientações didáticas ao gênero “debate regrado” no Planejamento Bimestral

Série/Bimestre: 8º ano (II Bimestre)		
Conteúdos	Habilidades	Situações didáticas
Gênero textual: <b>Debate regrado</b>	<p><b>(EF89LP12APE)</b> Participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes.</p> <p><b>(EF69LP25PE)</b> Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, assembleia, reuniões de colegiados da escola, de agremiações e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas.</p>	<p>- Explicação sobre as características organizacionais e estruturais do referido gênero, destacando suas respectivas finalidades;</p> <p>- Videoaula do canal <i>Educação Conectada</i>;</p> <p>- Livro didático “<i>Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: 8º ano</i>”: páginas 122 a 133.</p>

Fonte: A Autora (2023).

No desenvolvimento didático, a primeira situação é exposta para o conteúdo programático do gênero, em sentido restrito para sua construção composicional e funcionalidade. Quando nos atemos a essa formulação e às demais situações didáticas, a partir do que foi reproduzido nas habilidades mencionadas, ambas do eixo oralidade, visualizamos que não há a especificação metodológica com recursos e estratégias que levem ao enquadramento viabilizado de alcance dessas habilidades.

Para EF89LP12APE, com o objeto de conhecimento “Estratégias de produção: planejamento e participação em debates regrados” (Pernambuco, 2019), está em primeiro plano a participação em debates, quando se espera que, por enunciados orais, o indivíduo possa assumir muitos papéis sociais, ter sua inserção interativa em situações concretas. E com fins didáticos que permeiem a habilidade EF69L25PE, relativa ao objeto de conhecimento “Discussão oral” (Pernambuco, 2019), há que se promover meios para o posicionamento valorativo do sujeito em interface com a linguagem e suas práticas.

Quanto ao Manual do Professor citado no Planejamento, selecionamos alguns fragmentos para o gênero debate regrado, no intento de fazer as correlações didáticas necessárias. A Figura 9 faz um desses recortes:

**Figura 9** – Fragmento de texto e atividade sobre o gênero “debate regrado” no LDP (8º ano)

- Tenório de Vasconcelos:** Fale um deles.
- Carlos Cipro:** Eu tenho um trabalho da... da dra. Irvênia Prada...
- Tenório de Vasconcelos:** Exatamente, é esse aí que eu quero...
- Carlos Cipro:** da USP... é... que não foi paga pelos **Independentes**
- 25 **de Barretos** pra dar o laudo dela, diferentemente do senhor...
- Tenório de Vasconcelos:** Tá, tá...
- Carlos Cipro:** Eu tenho um laudo da comissão de ética da USP, da professora Júlia Matera, que fala, que relata o sofrimento físico e
- 30 mais um laudo do veterinário, agora aqui me foge o nome dele, mas foi usado na última decisão do Tribunal de Justiça em que ele relata inclusive ééé... (*enquanto procura o trecho em um documento*)... barará... “com relação ao sofrimento, além de doloroso, é também de ordem
- 35 e não consegue”. Tá aqui: Tribunal de Justiça de São Paulo.

- 3** O mediador precisou interferir em momentos em que o debate ficou truncado porque os falantes não respeitaram os turnos conversacionais.

O **turno conversacional** é a oportunidade de uso da fala de cada um dos interlocutores em uma conversação e corresponde tanto ao que eles dizem quanto a suas hesitações e silêncios.

- a) Releia o trecho que se estende da linha 22 à 26. Como percebemos que os falantes estão disputando o turno de fala?
- b) Releia as linhas 27 a 35. Como o falante preencheu o silêncio enquanto procurava o trecho exato do documento que desejava ler? Por que ele agiu assim?
- c) Nas linhas 98 a 100, o que o mediador aponta como aspecto importante no debate? *A necessidade de respeitar os turnos conversacionais para que as falas possam ser entendidas e o público possa participar.*

3a. Um interrompe o outro antes que ele tenha finalizado a fala.

3b. O falante pronunciou “ééé” e “barará”, que não contribuem para a ideia transmitida, mas preenchem o silêncio e o ajudam a impedir que o interlocutor pegue para si o turno de fala.

127 ● — —

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018c, p. 123 e 127).

No trecho assinalado, as perguntas diretas citadas nas letras (a) e (b), associam uma retomada a uma sequência alternada de falas, com interrupções entre turnos estabelecidos. Essa troca atesta o fenômeno interativo do gênero, principalmente, com destaque para as sugestões de respostas declaradas a cada questionamento. No decorrer dessas orientações, nota-se que “cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva” (Bakhtin, 2011, p. 294). Outro ponto é a conceituação de “turno conversacional”, no quadro destacado na Figura 9, que pode ser revisitado em momento oportuno pelo professor.

Com vistas a acentuar ainda mais uma favorável recontextualização desses saberes didatizados e transpostos ao LDP, pode-se celebrar uma maior abrangência dos construtos teóricos do Círculo de Bakhtin para o gênero debate regrado. Com destaque, nos referimos à conclusibilidade específica do enunciado (Bakhtin, 2011), em um jogo interacional repleto de marcas de responsividade e orientação valorativa.

Para discorrermos mais detidamente sobre outra atividade do LDP, que assume uma situação de fala, escuta e manifestação do discurso interior marcada por reações gestuais, recortamos um exemplo de outro debate, na Figura 10 abaixo:

**Figura 10** – Fragmento de atividade sobre o gênero “debate regrado” no LDP (8º ano)

- d) Qual é o prejuízo do debate se houver a presença constante de sobreposição de vozes?
- e) Observe a ilustração a seguir e explique como ela evidencia que o debate ficou acalorado.

3d. Ele se torna pouco compreensível e não ajuda quem o acompanha a se concentrar nos argumentos para formar uma opinião.



3e. A imagem coloca os dois debatedores gesticulando e com expressões faciais de indignação, o que sugere falas mais exaltadas.

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018c, p. 128).

Essa reprodução de uma cena de debate remete a uma interação, cujas marcas textuais (formas e temas) dos sujeitos têm uma característica muito peculiar de determinar como esses interlocutores se projetam no discurso. Como se pode perceber, o item (e) enfatiza que “a palavra, o gesto das mãos, a expressão do rosto e a pose do corpo são igualmente sujeitos à orientação social e organizados por ela” (Volóchinov, 2019, p. 281). Sublinhamos que abordar com mais afinco essa parte extraverbal, como nessa exemplificação, possibilita reconhecer a parte não expressa, subentendida dos enunciados.

Isso fornece, na instância da cadeia da transposição didática, uma direção quanto ao vínculo que há entre o sentido de uma enunciação, a situação e a avaliação correspondente do auditório presente, que passam por essa forma exterior corporal do comportamento social,

adquirindo, então, um valor semiótico nessas relações sociais (Bakhtin/Volóchinov, 2018). Nessa dimensão didática, cabe reafirmar que essas atitudes responsivas por parte do outro a quem se endereça conjugam-se, sobretudo, pelas entonações e gesticulações que levam o sujeito a uma dada posição social ativa.

Entre esses fundamentos, estão as noções fundidas de individual e social para todo discurso, dadas suas assimilações e reestruturações, entrando em cena valores socialmente invocados no momento da enunciação. Na base da interlocução e também do diálogo, da argumentação, sendo a linguagem, por essência, palco de disputas, asseguramos que os meios de comunicação e, notadamente, nos tempos atuais, as tecnologias da informação têm emergido como ingredientes dos vários campos do saber, da vida pública.

Nessas fronteiras tênues, em que “cada campo possui sua função específica na unidade da vida social” (Bakhtin/Volóchinov, 2018, p. 94), podemos ressaltar um gênero da língua materna que se encontra atrelado às necessidades comunicativas, com finalidade discursiva de publicizar informações, motivar posicionamentos mais contundentes, através de convencimento, persuasão: a carta aberta. Pela delimitação referencial de um fato real, esse gênero compõe o *corpus* dessa pesquisa, mais especificamente no 9º ano do Ensino Fundamental.

Passamos, a seguir, para o Quadro 12, com suas orientações didáticas retiradas do Planejamento Bimestral:

**Quadro 12** – Orientações didáticas ao gênero “carta aberta” no Planejamento Bimestral

Série/Bimestre: 9º ano (I Bimestre)		
Conteúdos	Habilidades	Situações didáticas
Gênero textual: <b>Carta aberta</b>	<b>(EF89LP19PE)</b> Analisar, a partir do contexto de produção e dos objetivos pretendidos, as características composicionais e estilísticas das cartas abertas, abaixo-assinados e petições on-line (tais como identificação dos signatários, explicitação da reivindicação feita, acompanhada ou não de uma breve apresentação da problemática e/ou de justificativas que visam sustentar a reivindicação) e a proposição, discussão e aprovação de propostas políticas ou de soluções para problemas de interesse público, apresentadas ou lidas nos canais digitais de participação, identificando suas marcas linguísticas, como forma de possibilitar a escrita ou subscrição consciente de abaixo-assinados e textos dessa natureza e poder se posicionar de forma crítica e fundamentada frente às propostas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposição das características organizacionais e estruturais do gênero carta aberta, tais como: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Título;</li> <li>• Local;</li> <li>• Data;</li> <li>• Assinatura;</li> <li>• Vocativo;</li> <li>• Argumentação</li> <li>• Finalidade;</li> <li>• Linguagem formal.</li> </ul> </li> <li>- Videoaula do canal <i>Educação Conectada</i>;</li> <li>- Livro didático “<i>Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: 9º ano</i>”: páginas 48 a 68.</li> </ul>

Fonte: A Autora (2023).

Para o gênero em tela, similarmente a outros programas de ensino já abordados, há uma perspectiva redutora para a tônica da estruturação e acabamento do texto, como se nota na coluna “Situação didática”, pelo detalhamento das “características organizacionais e estruturais do gênero”. Por essas configurações estilo-composicionais, atende-se em partes a habilidade EF89LP19PE, que se vale, como objeto de conhecimento, da relação entre essas características e o contexto de produção do gênero.

Para discorrer a respeito dos aspectos das dimensões verbal e extraverbal da carta aberta, avaliamos como se dá essa transposição de saberes a partir do livro didático. Primeiramente, em acesso ao Manual do Professor do 9º ano, na seção “*Orientações Específicas*” para o 1º Bimestre, trazemos os principais objetivos no tocante aos conteúdos do LDP para esse gênero:

**Figura 11** – Principais objetivos relativos aos conteúdos do LDP sobre o gênero “carta aberta”

Principais objetivos relacionados ao conteúdo dos capítulos
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Explorar recursos estruturais, estilísticos e discursivos próprios do gênero <b>carta aberta</b>.</li> <li>▪ Refletir sobre a função social da carta aberta.</li> <li>▪ Compreender os papéis definidos dos interlocutores como principal marca do domínio discursivo interpessoal.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrar em contato com outros instrumentos de atuação política.</li> <li>▪ Analisar estratégias argumentativas em produções de diferentes gêneros textuais.</li> <li>▪ Identificar e avaliar argumentos.</li> <li>▪ Produzir uma carta aberta.</li> <li>▪ Reconhecer similaridades temáticas ou discursivas entre a carta aberta e o anúncio.</li> <li>▪ Perceber diferenças e similaridades entre a carta aberta e o artigo de opinião em atividade de adaptação de texto.</li> <li>▪ Dar continuidade à reflexão sobre as noções de “adequação linguística”, “preconceito linguístico” e “competência linguística”.</li> <li>▪ Aprofundar os estudos sobre o processo de adequação de uma variedade linguística a uma situação comunicativa.</li> <li>▪ Reforçar a compreensão do papel da língua na inserção do indivíduo em práticas sociais diversas.</li> <li>▪ Revisar as regras de colocação pronominal e conhecer as principais tendências de seu uso no Brasil.</li> <li>▪ Refletir sobre a variação linguística a partir dos estudos sobre colocação pronominal.</li> <li>▪ Desenvolver coletivamente um projeto de intervenção social.</li> </ul>

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018d, p. XXXIV-XXXV).

É válido dizer que esse é um recorte dos objetivos apresentados pelos autores do livro didático, que se encadeiam com as habilidades estipuladas na BNCC e refletem uma rotinização dos conteúdos para o capítulo que trata desse gênero discursivo. Em sua maioria, visam possibilitar o estudo dos seus traços linguísticos-discursivos ligados ao contexto e à função social, subjacentes às práticas de linguagem de leitura e produção textual. Também são propostas incursões pelo universo da variação estilística e abordagens com outros gêneros.

E para uma análise mais direcionada às orientações que passam pelo LDP, selecionamos alguns trechos com o gênero carta aberta, como na Figura 12:

**Figura 12** – Fragmentos de texto e atividades sobre o gênero “carta aberta” no LDP (9º ano)

- 6 Aproveitando o espaço de que dispomos neste jornal, e que dividimos, privilegiadamente, com homens públicos de efetivo empenho ao bem comum, a Promutuca vem fazer um apelo suprapartidário à consciência e à sensibilidade pessoal dos vereadores e deputados que partilham conosco da vontade de contribuir para uma sociedade mais justa: necessitamos de um projeto de lei que obrigue as Faculdades de Veterinária públicas e privadas, a exemplo do que ocorre nas Faculdades de Medicina e de Direito em suas respectivas atribuições, a prestarem serviços gratuitos aos animais abandonados ou cujos proprietários não disponham de recursos para custear seu tratamento.

<p><b>Fala aí!</b> – Verifique se os alunos notaram que a ampliação dos leitores pode ajudar a autora a obter a atenção das autoridades para o problema e a pressioná-las a propor a lei pretendida. Além disso, pode conscientizar professores e alunos dos cursos de Veterinária para que eles mesmos adotem medidas que favoreçam os animais.</p>	<p>indicar a crença de que os leitores concordam com a proposta apresentada. Qual é a função do uso dessa expressão em relação ao destinatário?</p> <p><b>4</b> Uma carta aberta deve dirigir-se aos que efetivamente são responsáveis por determinado setor da vida social.</p> <p>a) Qual é a reivindicação expressa no sexto parágrafo e a quem ela é feita?</p> <p>b) A produtora do texto está correta em dirigir seu pedido a esses interlocutores especificamente? Justifique sua resposta.</p> <p>c) A produtora afirma que seu apelo é <i>suprapartidário</i>. Identifique o radical dessa palavra e explique o sentido do prefixo.</p> <p><b>5</b> Como você pôde perceber, na carta aberta foi empregada a linguagem formal. O que justifica a escolha desse nível de linguagem?</p> <p><b>6</b> Analise a escolha lexical (de vocabulário) da carta.</p> <p>a) Para evitar a repetição de <i>uma pessoa, adoentado e acidentado</i>, quais palavras foram usadas no parágrafo 3?</p>	<p>4b. A autora acerta ao fazer a reivindicação a profissionais cujas funções permitem a proposta de leis.</p> <p>4c. O radical é <i>partid</i> e o prefixo significa “acima de”. <i>Suprapartidário</i> tem o sentido de “que está acima dos partidos”, “pode reunir vários partidos, sem ser dirigido por um deles”.</p> <p>6a. As palavras <i>aqueles, doente e atropelado</i>, respectivamente.</p> <p><b>Fala aí!</b></p> <p>Embora se dirija especialmente a alguns interlocutores, a carta tem circulação pública. Por que a existência de muitos leitores contribui para a obtenção do objetivo da carta aberta?</p> <p>5. Como a carta aberta representa uma situação de interação entre interlocutores sem intimidade para tratar de um assunto sério, de interesse social, é adequado um nível de linguagem formal.</p>
--	--	--

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018d, p. 53 e 56).

Nesse fragmento e nas demais partes que compõem essa carta aberta, nota-se que ao ser escrita em primeira pessoa do plural ocorre uma representação da coletividade, da fala de outrem. Baseado no princípio desse discurso ser concebido pelo sujeito-falante da carta como enunciados de outros sujeitos, grupos sociais, no seu endereçamento a outras vozes, o docente

de Português pode apropriar-se desse repertório de saberes sobre o discurso alheio para construir situações de ensino que façam sobressair essa consciência enunciativo-discursiva, bem como atender à habilidade EF89LP19PE para possibilidade de exercício da escrita ou subscrição.

E esse aprofundamento pode seguir para outros aspectos, como o que consta na orientação localizada na margem esquerda do LDP, referente ao boxe “*Fala aí!*”, que utiliza o verbo “Verifique” para recomendar ao docente, em sua transposição interna ao discente em sala de aula, a constatação de uma operação polifônica conjugada também pelo público leitor da carta. Nessa cadeia de interações verbais, em que o diálogo é o centro do estabelecimento de sentidos, o que for compreendido de modo ativo, “[...] encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte” (Bakhtin, 2011, p. 272). Ou seja, essa compreensão responsiva pode ser interpretada, nesse exemplo da carta aberta, pela viabilidade da interpelação do(s) emissor(es) e no ato da resposta imediata ou retardada do(s) receptor(es).

Pela manifestação pública de denúncia de problemas de um grupo, de propagação de ideias, opiniões e/ou reivindicações (Leite, 2014), a carta aberta pode ser veiculada em vários suportes comunicativos. Sobre isso, acrescentamos um outro excerto do LDP para apurar a análise do objetivo de reconhecimento das similaridades temáticas ou discursivas entre a carta aberta e o anúncio:

**Figura 13** – Atividade com os gêneros “anúncio” e “carta aberta” no LDP (9º ano)

**1** Conheça um anúncio produzido pelo governo do Rio Grande do Sul.

**A VOZ DA EXPERIÊNCIA NÃO PODE FICAR CALADA.**

Se você for vítima ou presenciar qualquer sinal de maus-tratos contra idosos, denuncie. E quem fica calado é tão criminoso quanto o agressor.

SECRETARIA DE JUSTIÇA e Igualdade Humana  
Rio Grande do Sul

CORTESIA DE HENRIQUE KUBINSKI

A presença de aparente propaganda na seção se justifica de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 15/2000, que diz que “o uso didático de imagens comerciais identificadas pode ser pertinente desde que faça parte de um contexto pedagógico mais amplo, conducente à apropriação crítica das múltiplas formas de linguagens presentes em nossa sociedade, submetido às determinações gerais da legislação nacional e às específicas da educação brasileira, com comparecimento módic e variado”.

1b. A expressão refere-se à sabedoria acumulada graças às várias experiências que um idoso já teve.



Se você for vítima ou presenciar qualquer sinal de maus-tratos contra idosos, denuncie. E quem fica calado é tão criminoso quanto o agressor.

- a) O período “A voz da experiência não pode ficar calada” contém duas palavras com sentido oposto no contexto do anúncio. Quais são elas? *Voz; calada.*
- b) Por que a expressão *a voz da experiência* remete aos idosos?
- c) No trecho “Se você for vítima ou presenciar qualquer sinal de maus-tratos contra idosos, denuncie”, a palavra *você* refere-se ao leitor, que pode fazer parte de dois grupos distintos. Quais são eles? Explique sua resposta.
- d) A última frase do anúncio remete ao *Estatuto do Idoso*. Com base nela, quais seriam os crimes contra os idosos?
- e) Descreva os elementos que compõem a imagem do anúncio e relacione-os ao texto verbal.
- f) Além da figura representada, que outros recursos não verbais contribuem para o impacto do anúncio sobre o leitor?

1c. O grupo dos idosos, que pode ser vítima de maus-tratos (primeira oração), ou de todos que podem vir a presenciar a violência contra eles (segunda oração).

1d. Seriam crimes tanto os maus-tratos quanto a omissão deles, ou seja, a ausência de denúncia da violência contra idosos.

1e. A imagem é composta pela fotografia de um idoso com uma bengala colocada na frente da boca, funcionando como um obstáculo para a fala, o que dá ênfase à mensagem de que é preciso dar voz aos idosos, inclusive estimulando a denúncia de violência.

1f. A predominância de preto e branco na escolha das cores e o *close* (focalização de parte do objeto retratado), que reforça o olhar e as marcas físicas da idade.

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018d, p. 66).

A atividade situa o interlocutor inicialmente pelo gênero anúncio, cujo locutor (discurso governamental) emerge na superfície textual, evidenciando a entoação/entonação, os juízos de valor e as apreciações (plano axiológico) existentes nos enunciados. Em adição a essas questões, que remetem também à habilidade EF69LP04PE – nos Planejamentos Bimestrais das séries de 6º e 7º anos –, quanto ao uso de recursos linguístico-discursivos para os efeitos de sentido pretendidos, o anúncio surge nesse capítulo do LDP pelo objeto de enunciação envolver uma denúncia de problema social, como pode acontecer, frequentemente, com a carta aberta, além do uso similar de algumas estratégias argumentativas intencionais e recursos linguísticos.

Na persuasão como efeito buscado pela enunciação, vale dizer que os discursos permeados no anúncio são recuperados na imanência do próprio texto, em sua versão didatizada. Assim, na condição de perda da relação direta com o contexto extraverbal em que os gêneros discursivos foram constituídos, ao serem incorporados no LDP, dadas suas situações de produção, distribuição, circulação e/ou recepção, os gêneros podem ser reacentuados (Bakhtin, 2011). Com base no crivo avaliativo estabelecido a essa coleção didática pelas orientações de programas (PNLD, por exemplo), documentos oficiais e em meio a essa arena de refrações sociais, é indiscutível o tratamento dado, preponderantemente, aos seus planos sintático e léxico-semântico da língua, através dos gêneros.

Reconhecemos haver, entre as prescrições aqui determinadas, uma contextualização na esfera da vida pública de circulação dos discursos, o que nos esclarece que a língua e a vida estão relacionadas dialogicamente através da concretude dos enunciados (Bakhtin, 2011). Na

organização didática aqui detalhada para os gêneros debate regrado e carta aberta, fica visível a discussão de problemáticas controversas na sociedade, pelo aspecto elementar da argumentação, a provocar sustentação, refutação e/ou negociação de tomada de posições entre os falantes e os interlocutores dos exemplos retratados.

Na dialogia da linguagem que envolve a interação dessas vozes sociais, temos a constituição ininterrupta e multilateral de uma dada coletividade social (Bakhtin/Volóchinov, 2018) como apenas um dos momentos que advém dessa comunicação discursiva. Nesses fragmentos dos LDPs de 8º e 9º anos, como muitas são as relações de sentido entre os temas específicos e os enunciadores, há que se considerar também a posição hierárquico-social das vozes que atravessam o discurso docente, no processo de transposição didática, para melhor compreender como os gêneros discursivos organizam e retomam esses enunciados.

Na convergência e divergência desses fios discursivos e de suas variáveis, quanto ao ensino de gêneros, não podemos estabelecer critérios genuinamente linguísticos, “[...] porque as relações dialógicas, embora pertençam ao campo do discurso, não pertencem a um campo puramente linguístico do seu estudo.” (Bakhtin, 2005, p. 182). Acreditamos ser mais favorável um processo de transformações adaptativas, que não se desloque do conjunto heterogêneo de linguagens, de suas perspectivas específicas objetais, semânticas e axiológicas, em um movimento sem fim, de constante ruptura, interação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina e nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida, o mínimo de existência.” (Bakhtin, 2005, p. 257)

Pela abordagem discutida nessa dissertação, retomamos sua finalidade central na investigação das concepções e orientações sobre o ensino de gêneros discursivos dos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública, no Ensino Fundamental (Anos Finais) de uma Secretaria de Educação de uma localidade de Pernambuco. Para tanto, pautamos a análise pelo viés da transposição externa de saberes do currículo formal em documentos oficiais e livros didáticos, sob a perspectiva de interseções e distanciamentos à teoria enunciativo-discursiva bakhtiniana. Assim, apresentamos nossas conclusões com o amparo teórico-metodológico, conforme o recorte do *corpus* estabelecido.

Observa-se ainda que, nessa cadeia transpositiva didática quanto ao ensino de gêneros do discurso, são recorrentes as situações que tornam esse ensino ainda pautado na elaboração de modelos didáticos, em princípios de agrupamento e progressão. Em consonância com os objetivos de ensino, é preciso esclarecer que essas situações de didatização dos conteúdos dizem respeito ao requisito da programabilidade. Nessa decomposição e redistribuição do saber, que permite a aquisição progressiva de conhecimentos e competências, podemos nos referir à programação por séries, seja na BNCC, no Currículo de Pernambuco e nos Planejamentos Bimestrais organizados em função de práticas de linguagem para o desenvolvimento de habilidades, seja nos manuais didáticos.

Os achados dessa pesquisa, nessa etapa externa da cadeia, retratam orientações provenientes da BNCC, pelo fato de que os LDPs – quando já são prescritos nos Planejamentos Bimestrais do município em questão – seguem as habilidades previstas nesse documento normativo diferenciando-se em partes do documento estadual. Já, em se tratando dos Planejamentos Bimestrais, nota-se que suas concepções de linguagem estão pautadas, sobretudo, no Currículo de Pernambuco. Nessas condições, isso nos faz notar um “efeito cascata” de documentos, pelos movimentos disruptivos de (des)continuidades manifestados pela linguagem e que deslocam sentidos, discursos, saberes.

Quanto ao ensino dos gêneros do discurso, ressaltamos que a amostra selecionada para essa pesquisa priorizou aqueles vinculados aos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública como articuladores das práticas de linguagem: anúncio publicitário, notícia, reportagem, fotorreportagem, debate regrado e carta aberta. Em geral, as orientações

discursivizadas sobre esses gêneros preconizam a importância do docente levar o discente a explorar experiências relativas ao tratamento da opinião, à argumentação, com o desenvolvimento de habilidades voltadas, principalmente, à leitura e escrita, contemplando várias mídias e semioses pela imersão à cultura digital.

Em virtude do recorte de dados perpassar pelo período de 2021, enquanto a vigência da pandemia de Covid-19, o processo avaliativo exposto nos Planejamentos, mais pontualmente no 2º semestre, após o “*Plano de retorno às aulas presenciais das escolas da rede municipal de ensino*” adotado pela Coordenação de Língua Portuguesa, especifica sua modalidade diagnóstica. Por sua vez, no 1º semestre do ano, não houve determinação de sua sistemática de avaliações bimestrais, diante da situação de excepcionalidade apresentada pela pandemia, com o ensino totalmente remoto.

Na visão dos programas oficiais que constituem a nossa análise documental na realidade de ensino de Língua Portuguesa, no último ciclo do Ensino Fundamental, notamos uma limitação marcadamente conteudista às situações didáticas nos seis Planejamentos Bimestrais. Logo, caracterizam-se conhecimentos reestruturados em um patamar de saberes que supervaloriza a localização, distinção, o reconhecimento de recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado, o que deixa claro o foco no gênero pelo gênero, segundo uma abordagem macro da forma, restrita a práticas normativo-prescritivas.

De certo modo, nos Planejamentos Bimestrais, estabelece-se mais a necessidade pragmática do docente acessar os LDPs como recursos didáticos, juntamente com a disponibilização de videoaulas em plataforma veiculada pela instância do órgão público que regimenta o ensino de língua materna, na cidade pernambucana em análise, em vista dos ensinos remoto emergencial e híbrido vigentes.

Essa tensão que consubstancia os discursos dos Planejamentos Bimestrais e Manuais do Professor revela as forças ideológico-valorativas que atravessam o currículo formal e podem ecoar no currículo real, nas práticas docentes e nos materiais produzidos. Reafirma-se, portanto, que, em boa parte dos excertos, há resquícios de um ensino centrado em uma perspectiva estruturalista, na abordagem dos gêneros do discurso, de forte inclinação à normatividade. Em determinadas situações didáticas, fica evidente a repetição de orientações nos Planejamentos para o ensino de diferentes gêneros, mesmo em séries divergentes do Ensino Fundamental, o que delineia um modelo fechado calcado na materialização de enunciados como padrões estruturais.

De fato, essas evidências distanciam-se do quadro enunciativo-dialógico que permeia o pensamento bakhtiniano. Para além das instruções recontextualizadas e repersonalizadas pelos

professores – os interlocutores que, na transposição didática externa, situam-se nessa cadeia em primeiro plano –, é preciso concordar, refutar, ampliar a enunciação dos outros (locutores) nos documentos reguladores do ensino para promover enunciações concretas. Isso ocorre mediante as compreensões dos participantes nessas trocas dialógicas, dentro de uma dimensão axiológica que entrelaça inúmeras vozes.

Em outros fragmentos analisados, com a retomada que os docentes fazem aos LDPs pela cadeia de modificações dos saberes, vemos que algumas atividades propostas procuram convergir os enunciados verbais e visuais para a construção do signo ideológico, na atribuição de sentidos aos interlocutores finais (discentes). Ao abrangerem os gêneros como resultados das diversas confluências discursivas, as prescrições não visam a separação das formas linguísticas isoladas que desprezam a enunciação como algo concreto (Bakhtin/Volóchinov, 2018).

Presenciamos ainda uma maior recorrência do discurso citado nos exercícios mencionados ao longo da análise, seja diretamente com recursos como dois pontos, aspas, verbos *dicendi*, seja indiretamente com a resposta à voz do outro de forma implícita. Enfim, essa eminência da presença alheia nos enunciados que formam o nosso *corpus* investigado não pode ser entendida apenas considerando a sua significação concreta na comunicação verboideológica.

Nesse sentido, os enunciados dão pistas de um revozeamento de orientações, frente ao elevado grau de despersonalização que os documentos oficiais de ensino possuem e à perda do contexto epistemológico (dessincretização) que os Planejamentos Bimestrais e LDPs também passam. Nesse âmbito, nitidamente marcado pelo currículo oficial da rede de ensino municipal, que funciona como instrumento de regulação institucional, é essencial não perder de vista a heterogeneidade de contextos em que o docente pode redirecionar seu planejamento, para uma prática de ensino mais enviesada aos preceitos bakhtinianos. Frente às interferências externas sobre o seu ato interlocutivo de ensino, o professor pode agenciar o currículo de forma mais autoral, constituindo-se discursivamente enquanto sujeito que se defronta com signos ideológicos dominantes, o que exige refletir e refratar as muitas interpretações da realidade circundante e seus acentos alheios.

Por isso, em consonância aos resultados expostos, esse estudo encontrou limitações quanto à interseção com os demais campos de atuação dispostos na BNCC e no Currículo de Pernambuco, tendo em vista que nem as esferas e nem os gêneros são engessados, podendo um gênero discursivo migrar para outros campos, com base na sua funcionalidade e nas suas especificidades (Pernambuco, 2019). Além disso, no escopo delimitado da pesquisa, não houve

a possibilidade de incluir a análise das videoaulas, dadas suas restrições de acesso, nem identificar o tratamento evidenciado pela referida Secretaria de Educação quanto à fase de elaboração dos Conteúdos Programáticos Bimestrais, para discorrer sobre a intervenção de outros agentes (como os próprios docentes) na sua cadeia de transposição didática.

Em que pesem esses pontos limitantes, ainda é preciso avançar no sentido de discorrer sobre outros gêneros do discurso e outros recortes que não se atenham às orientações de ensino decorrentes do cronotopo pandêmico que subsidiou nossa análise. Acreditamos ser necessário que os dados obtidos se tornem acessíveis a todos sujeitos e esferas atuantes da Coordenação de Ensino de Língua Portuguesa consultada, para possibilitar no currículo formal mais proximidade no atendimento ao que presume a teoria dialógica do discurso, em sua filiação teórico-metodológica à Bakhtin.

Ressalvamos não se esgotarem aqui as colocações, os não-ditos e esperamos que pesquisas futuras contribuam nesse sentido, em meio ao caráter heterodiscursivo da linguagem e à premissa de que as palavras são propagadas pelos gêneros do discurso, no complexo acontecimento do encontro e da interação com a palavra do outro. Defendemos, assim, que, em termos de transposição didática, é preciso criar rumos pluriacentuados no ensino de gêneros, reiterar que os discursos dos docentes e os posicionamentos de outros agentes sejam também atuantes, desde a concepção inicial dos documentos oficiais até a circulação e efetividade em objeto de ensino na sala de aula. Sair dos olhares estanques, que legitimam o que ensinar e aprender com os gêneros das esferas jornalístico-midiático e de atuação na vida pública, é propiciar um trabalho que comporte o dialogismo, a alteridade, a polifonia e muitas outras questões envoltas na teia discursivo-ideológica atravessada e clivada nas práticas sociais.

## REFERÊNCIAS

- ACOSTA PEREIRA; R.; RODRIGUES, R. H. Por uma análise dialógica do discurso: reflexões. In: ALVES, M. da P. C.; VIAN JÚNIOR, O. (Org.). **Práticas discursivas: olhares da Linguística Aplicada**. Natal: EDUFRN, 2015, p. 61-84.
- ACOSTA PEREIRA; R.; RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso sob perspectiva da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin. **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 147-162, jan./jun. 2010.
- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 95-114.
- ARAÚJO, D. L. de. A língua falada na TV: Texto falado ou escrito?. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 6, n. 1, p. 57-76, 2003.
- AZEVEDO, T. M. de. Polifonia linguística: uma proposta de transposição didática para o ensino da leitura. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 51, n. 1, p. 73-81, jan./mar. 2016.
- BACICH, L.; MORAN, J. (Org.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARROS, D. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. IN: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.
- BARROS, E. M. D. de; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e livro didático: da teoria à prática. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 7, n. 2, p. 241-270, 2007.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- BAKHTIN, M. M. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. 5. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2002.
- BAKHTIN, M. M.; VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.
- BAKHTIN, M. M.; VOLÓCHINOV, V. N. Discurso na vida e discurso na arte: sobre a poética sociológica. Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, para fins didáticos, a partir da tradução inglesa de I. R. Titunik. In: VOLÓCHINOV, V. N. **Freudianism: a marxist critique**. New York: Academic Press, 1976 [1926], p. 93-116.

- BELL, J.; WATERS, S. **Doing Your Research Project: A Guide for First-time Researchers**. 6. ed. Nova Iorque: McGraw-Hill Education, 2014.
- BESSA DE MENEZES, M. **Investigando o processo de transposição didática interna: o caso dos quadriláteros**. 2004. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.
- BORGES, M. M. M. **Os gêneros do discurso em Bakhtin e a sua transformação em objeto de ensino de Língua Portuguesa**. 2012. 199 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.
- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016, p. 9-31.
- BRAIT, B. Construção coletiva da perspectiva dialógica: história e alcance teórico-metodológico. In: FIGARO, R. (Org.). **Comunicação e análise do discurso: as materialidades do sentido**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 79-98.
- BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- BRAIT, B. O discurso sob o olhar de Bakhtin. In: GREGOLIN, M. do R.; BARONAS, R. (Org.). **Análise do Discurso: as materialidades do sentido**. 2. ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2003.
- BRAIT, B. Olhar e ver: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43-66, jul./dez. 2013.
- BRAIT, B. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (Orgs.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012, p. 9-29.
- BRAIT, B. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. **Gragoatá**, Niterói, n. 20, 1º semestre 2006, p. 47-62.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 09 out. 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 05 de agosto de 2021. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ed. 148, 6 ago. 2021. Seção 1, p. 51. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-5-de-agosto-de-2021-336647801>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia Digital PNLD 2020: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: [https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2020/componente-curricular/pnld2020-lingua-portuguesa](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020/componente-curricular/pnld2020-lingua-portuguesa). Acesso em: 02 out. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de

pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ed. 53, 18 mar. 2020. Seção 1, p. 39. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 10 jan. 2023.

CECHINEL, A. et al. Estudo/Análise Documental: uma revisão teórica e metodológica. *Criar Educação*. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESC**, Criciúma, v. 5, n. 1, p. 1-7, jan./jun., 2016.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295-316.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Ensino de língua portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de português e a aula (de português) como gênero discursivo. **Alfa: Revista de Linguística**, São José Rio Preto, v. 56, n. 1, p. 249-269, 2012.

COSTA-HÜBES, T. da C; ESTEVES, L. R. O. O gênero discursivo regras de jogo no livro didático do ensino fundamental. **Linha D'Água**, v. 28, n. 2, 2015.

CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. 3. ed. Buenos Aires: Aique, 2009.

CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didáctica: del saber sábio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didáctica: del saber sábio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1991.

CHEVALLARD, Y. Sobre a Teoria da Transposição Didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 1-14, maio/ago. 2013.

CHEVALLARD, Y.; JOHSUA, M. A. Un exemple d'analyse de la Transposition Didactique: La notion de distance. **Recherches en Didactique de Mathématiques**, v. 3, n. 2, p. 159-239, 1982.

DANTAS, W. **A relação orientador-orientando em um Mestrado Profissional de Formação Docente: uma investigação à luz das ideias do Círculo de Bakhtin**. 198 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, 2021. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/22995>. Acesso em: 05 mar. 2023.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DI FANTI, M. da G. C. Maria da Glória Corrêa. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 7, n. 1-2, p. 95-111, jan./dez. 2003.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FARACO, C. A. Interação e linguagem: balanço e perspectivas. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 3, n. 3, p. 214-221, set./dez. 2005.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, C. A. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR, 2007, p. 97-126.

FORTIN, M. **Fundamentos e etapas do processo de investigação**. Loures: Lusodidacta, 2009.

FREITAS, M. T. de A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T. de A.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (Org.). **Ciências Humanas e Pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**: teoria e Prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GERALDI, J. W. Texto e discurso. In: GERALDI, J. W. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 75-82.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO, J. **El currículum**: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata, 1988.

GUIMARÃES, I. M. S. A. **Para se ler às avessas**: o imaginário de língua (re)produzido no discurso escolar: uma proposta de releitura da concepção de língua materna na escola. 2008. 206 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

HODGES, C. et al. **The difference between emergency remote teaching and online learning**. Educause Review, Washington, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 10 jan. 2023.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEITE, A. M. de C. **Cadeias referenciais em textos do gênero carta aberta: um projeto didático para a educação de jovens e adultos.** 2014. 158 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. Belo Horizonte, 2014.

LEITE, M.S. **Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar.** 2004. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC-Rio, Departamento de Educação. Rio de Janeiro, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. (Coleção Temas básicos de educação e ensino).

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014, p. 115-131.

MACHADO, I. Gêneros no contexto digital. In: LEÃO, L. (Org.). **Interlab – Labirintos do pensamento contemporâneo.** São Paulo: Fapesp/Iluminuras, 2002.

MARSHALL, C.; ROSSMAN, G. B. **Designing qualitative research.** London: Sage Publications, 1995.

MEDVIÉDEV, P. N. [1928] **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica.** Trad. Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

NASCIMENTO, A. **Propostas curriculares para o Ensino Fundamental: (des)continuidades na transposição didática do eixo oralidade.** 2022. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, 2022. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/28984>. Acesso em: 05 mar. 2023.

NASCIMENTO, M. C. do. **O ensino de escrita segundo a BNCC: transposição didática e proposta curricular para o Ensino Fundamental.** 103 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, 2018. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/12260>. Acesso em: 05 mar. 2023.

NUNAN, D. **Research methods in language learning.** Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: manuais do professor.** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor: 6º ano.** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018a. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/00289932709452ecc5847?authid=rSsq6DETA5MR>. Acesso em: 02 out. 2022.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua:** leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor: 7º ano. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018b. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/00289932747235499890e?authid=6HroT6lv0jWN>. Acesso em: 02 out. 2022.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua:** leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor: 8º ano. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018c. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/002899327df767b367767?authid=MNXstPcw78Zf>. Acesso em: 02 out. 2022.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua:** leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor: 9º ano. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018d. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/0028993273d7e1b47c1c9?authid=p8SnciGbsGXC>. Acesso em: 02 out. 2022.

PACHECO, J. A. **Currículo:** teoria e práxis. 3. ed. Porto: Porto Editora, 2001.

PEIXOTO, M. C. **O conceito e a proposta de ensino de leitura na Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** desvelando processos de transposição didática externa. 120 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, 2018. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/12272>. Acesso em: 05 mar. 2023.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco:** Ensino Fundamental. Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco, 2019. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/17691/CURRICULO%20DE%20PERNAMBUCO%20-%20ENSINO%20FUNDAMENTAL.pdf>. Acesso em: 26 set. 2022.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar:** convite a viagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. A avaliação entre duas lógicas. In: PERRENOUD, P. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999, p. 9-23.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor:** Profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. **A Pedagogia na Escola das Diferenças:** fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PERRENOUD, P. La transposition didactique a partir de pratiques: des savoirs aux compétences. **Révue des sciences de l'éducation.** Montréal, v. 24, n. 3, p. 487-514, 1998.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar.** Trad. Júlia Ferreira. Porto: Porto Editora Ltda., 1995.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre, Artmed, 2002.

PERRY, W.; RUMBLE, G. **A short guide to distance education**. Cambridge: International Extension College, 1987.

PETITJEAN, A. Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino do francês. Trad. Ana Paula Guedes e Zélia Anita Viviani. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 83-116, jul./dez. 2008.

PIRES, V. L. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. **Organon**, Porto Alegre, v. 16, n. 32/33, p. 35-48, 2003.

PRETI, O. (Org.). **Educação a Distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE-UFMT; Brasília: Ed. Plano, 2000.

RODRIGUES, T. B. **Os gêneros do discurso e o ensino-aprendizagem de leitura no livro didático de português: historicização e desistoricização da linguagem e dos sujeitos**. 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, 2016. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/2413>. Acesso em: 05 mar. 2023.

ROHLING, N. As bases epistêmicas da análise dialógica do discurso na pesquisa qualitativa em linguística aplicada. **L&S Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 15, p. 44-60, 2014.

SACRISTÁN, G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre, Artmed, 2000.

SAMARA, E. de M.; TUPY, I. S. S. T. **História & Documento e método de pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (Coleção História &... reflexões, 10).

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SANTO, E. E.; TRINDADE, S. D. Educação a distância e educação remota emergencial: convergências e divergências. In: MACHADO, D. P. **Educação em tempos de COVID-19: reflexões e narrativas de pais e professores**. Curitiba: Editora Dialética e Realidade, 2020.

SANTOS, E. C. dos. **Uma proposta dialógica de ensino de gêneros acadêmicos: nas fronteiras do Projeto SESA**. 2013. 418 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6432>. Acesso em: 15 nov. 2022.

SANTOS, E. C. dos. **O processo de transposição didática no jornal e na escola**. 2006. 213 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, 2006. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/2563>. Acesso em: 15 nov. 2022.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho**. Científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, G. B. S.; FELICETTI, V. L. Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 17-29, jan./jun. 2014.

SILVA, J. L. de O. A. da. **Rádio**: oralidade mediatizada; o spot e os elementos da linguagem radiofônica. São Paulo: Annablume, 1999.

SOBRAL, A. Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões. **Letras de Hoje**, v. 46, n. 1, p. 37-45. jan./mar. 2011. Acesso em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/9246>. Acesso em: 21 nov. 2022.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOUSA, G. R. de; BORGES, E. M.; COLPAS, R. D. Em defesa das tecnologias de informação e comunicação na educação básica: diálogos em tempos de pandemia. **Plurais**. Salvador, v. 5, n. 1, p. 146-169, jan./abr. 2020.

SOUZA, E. M. de F.; VIANA, L. D. C. Livro didático como gênero do discurso complexo. In: **Anais do XIII Simpósio Nacional de Letras e Linguística e III Simpósio Internacional de Letras e Linguística**. v. 2, n. 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa**: estudando as coisas como funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: palavras-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 177-190.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

VERRET, M. **Le temps des études**. Paris: Honoré Champion, 1975.

VOLÓCHINOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Trad. João Wanderley Geraldi e Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VOLÓCHINOV, V. N. A estrutura do enunciado. Trad. Ana Vaz, para fins didáticos, com base na tradução francesa de Tzevan Todorov (“La structure de l’énoncé”). In: TODOROV, T. **Mikhaïl Bakhtine**: le principe dialogique, suivi de écrits du Cercle de Bakhtine. Paris, Editions du Seuil, 1981, p. 287-316 [1930].

VOLÓCHINOV, V. N. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: Ensaios, artigos, resenhas e poemas. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A – TERMO DE COMPROMISSO DO(S) PESQUISADOR(ES)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

### TERMO DE COMPROMISSO DO(S) PESQUISADOR(ES)

Por este termo de responsabilidade, nós abaixo–assinados, **Eliete Correia dos Santos** (Orientadora/Pesquisadora responsável) e **Márcia Pereira Gomes Silva** (Orientanda), da pesquisa intitulada *Os gêneros orais no planejamento didático-pedagógico: uma análise de estratégias de ensino à luz da teoria bakhtiniana*, assumimos cumprir fielmente as diretrizes regulamentadoras emanadas da Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde e suas normatizações complementares, homologadas nos termos do Decreto de delegação de competências de 12 de novembro de 1991, visando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, ao (s) sujeito (s) da pesquisa e ao Estado.

Reafirmamos, outrossim, nossa responsabilidade indelegável e intransferível, mantendo em arquivo todas as informações inerentes a presente pesquisa, respeitando a confidencialidade e sigilo dos documentos correspondentes a cada participante incluído na pesquisa, por um período de 5 (cinco) anos após o término desta.

Apresentaremos sempre que solicitado pelas instâncias envolvidas no presente estudo, relatório sobre o andamento da mesma, assumindo o compromisso de:

- Preservar a privacidade dos participantes da pesquisa cujos dados serão coletados;
- Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão;
- Assegurar que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- Assegurar que as informações somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa;
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão encaminhados para a publicação e para as instituições co-participantes, como forma de retorno e contribuição aos serviços.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**

Em cumprimento às normas regulamentadoras, **declaramos que a coleta de dados do referido projeto não foi iniciada** e que somente após a aprovação do projeto de pesquisa, os dados serão coletados.

Campina Grande-PB, 03 de agosto de 2022.

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** ELIETE CORREIA DOS SANTOS  
Data: 23/11/2022 09:00:58-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

---

Eliete Correia dos Santos  
**Orientadora/Pesquisadora responsável**

*Márcia Pereira Gomes Silva*  

---

Márcia Pereira Gomes Silva – Matrícula nº: 212015020149  
**Orientanda**

## APÊNDICE B – SOLICITAÇÃO DE DISPENSA DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

### SOLICITAÇÃO DE DISPENSA DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **Márcia Pereira Gomes Silva**, responsável pela pesquisa intitulada *Os gêneros orais no planejamento didático-pedagógico: uma análise de estratégias de ensino à luz da teoria bakhtiniana*, por este termo solicito a dispensa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, conforme justificativa exposta abaixo.

A dispensa do uso de TCLE se fundamenta: i) por ser um estudo documental, descritivo-interpretativo, à consulta do Corpus da pesquisa, em relação ao Conteúdo Programático Bimestral de Língua Portuguesa (Ensino Fundamental II), como documento norteador da pesquisa, seu acesso será através da Secretária de Educação do Município de [REDACTED] e o Currículo de Pernambuco por meio digital através do site oficial; ii) porque todos os dados serão manejados e analisados de forma anônima, sem identificação nominal dos participantes de pesquisa; iii) porque os resultados decorrentes do estudo serão apresentados de forma agregada, não haverá participação e identificação individual, iv) porque se trata de um estudo não intervencionista e sem alterações/influências na rotina/tratamento do participante ao fornecer o acesso do documento, o planejamento didático-pedagógico, e conseqüentemente sem adição de riscos ou prejuízos ao bem-estar do mesmo.

Nestes termos, nos comprometemos a cumprir todas as diretrizes e normas reguladoras descritas na Resolução 466/2012 - CNS/MS, referentes às informações obtidas com projeto e declaramos:

- a) Que o acesso aos dados registrados em prontuário de pacientes ou em bases de dados para fins da pesquisa científica será feito somente após aprovação do projeto de pesquisa;
- b) Assegurar o compromisso com a privacidade e a confidencialidade dos dados utilizados preservando integralmente o anonimato e a imagem do participante (se for o caso);
- c) Assegurar a confidencialidade e não utilização das informações obtidas para o estudo proposto em prejuízo dos participantes diretos e indiretos;
- d) Os dados obtidos na pesquisa serão usados exclusivamente para finalidade prevista no protocolo; Devido à impossibilidade de obtenção do TCLE (de todos os sujeitos, assino este termo para salvaguardar seus direitos;



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**

e) Este termo será apresentado juntamente ao Termo de autorização para pesquisa em arquivos e/ou documentos.

Campina Grande-PB, 03 de agosto de 2022.

*Márcia Pereira Gomes Silva*

Pesquisadora responsável pelo projeto

Márcia Pereira Gomes Silva – Matrícula nº: 212015020149

## APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA EM ARQUIVOS E/OU DOCUMENTOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO E SAÚDE



### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA EM ARQUIVOS E/OU DOCUMENTOS

Eu, [REDACTED], responsável pelo arquivo e/ou documentos da instituição Secretária Municipal de Educação declaro ser esclarecido que o trabalho intitulado “Os gêneros orais no planejamento didático-pedagógico: uma análise de estratégias de ensino à luz da teoria bakhtiniana”, apresenta os seguintes objetivos: a) descrever as prescrições para o ensino dos gêneros orais no planejamento didático-pedagógico a partir dos índices que revelam um direcionamento do Currículo de Pernambuco; b) analisar as orientações didáticas para o ensino dos gêneros orais em documentos de planejamento docente de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, adotado pela Secretaria de Educação do município de [REDACTED].

Foi garantido que:

- 1) Os dados serão usados unicamente para fins científicos.
- 2) Em nenhum momento da pesquisa os nomes dos participantes que constam nos arquivos e/ou documentos serão divulgados.
- 3) Poderei desistir de permitir o acesso aos arquivos e/ou documentos a qualquer momento, sem ser penalizado fisicamente, financeiramente e moralmente.
- 4) Ao final da pesquisa, se for do interesse da instituição, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados com o pesquisador.

Caso queira entrar em contato com o pesquisador (a) responsável, poderei fazê-lo pelo número (81) 99852-9818.

Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino esta autorização.

Campina Grande-PB, 10 de Julho de 2022.

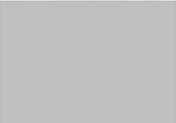
[REDACTED]

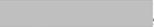
( [REDACTED] )  
Responsável pelos arquivos

Márcia Pereira Gomes Silva

(Márcia Pereira Gomes Silva)

Matrícula: 212015020149

**APÊNDICE D – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL**  
**TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL**

Eu, , Secretária de Educação   
, autorizo o desenvolvimento da pesquisa intitulada: Os gêneros orais no planejamento didático-pedagógico: uma análise de estratégias de ensino à luz da teoria bakhtiniana, do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino – PPGLE da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, que será realizada no período 09/21 à 09/23, tendo como pesquisadores responsáveis, Orientadora: Eliete Correia dos Santos, orientanda: Márcia Pereira Gomes Silva – matrícula: 212015020149.

Campina Grande-PB, 13 de Julho de 2022.

  
  
Secretária de Educação do Município   
(incluir carimbo e assinatura)

Secretaria Municipal de Educação  
Portaria GP nº 004/2021