

GÊNEROS TEXTUAIS E CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PROPOSTAS PARA O ENSINO MÉDIO NA ESCOLA PÚBLICA¹

ADAIR BONINI
(UNISUL)

ABSTRACT

This paper analyses socioeconomic and cultural aspects involved in the teaching of Portuguese in Brazilian public high schools and develops an alternative program based on the notion of text genres.

INTRODUÇÃO

Na última década, muitos pesquisadores, especialmente no campo da Linguística Aplicada, têm debatido o tema da “virada pragmática no ensino de português” e desenvolvido propostas no sentido de um ensino orientado para os gêneros textuais/discursivos. Tais propostas, contudo, ainda são vagas em termos de sua implementação pelo docente, frente às especificidades da escola pública. São proposições coerentes em um plano geral, mas que encontram muitos entraves no cotidiano escolar.

No patamar em que se encontra hoje o ensino de português é possível perceber dois grandes blocos de entraves a uma proposta de ensino orientada para o trabalho com gêneros. Por um lado, existe uma problemática que gira em torno das teorias: a inconsistência dos aportes teóricos, a carência de descrições dos gêneros e a formação teórica incipiente do professorado do ensino fundamental e médio. Por outro, existem os problemas de ordem prática: (a) os estruturais (a falta de recursos materiais na escola, a falta de tempo dos alunos que trabalham, as dificuldades financeiras em comunidades carentes, a falta de tempo dos professores que trabalham em várias escolas, dentre outros); e (b) os relacionados à cultura escolar vigente (o livro didático tomado como esteio, o predomínio da aula expositiva e centrada em conteúdo teórico, a postura prescritivista ainda dominante). Até o momento, os debates acadêmicos têm contemplado os problemas relacionados às teorias.

Neste trabalho, frente ao panorama cultural e sócio-econômico da escola pública, principalmente em relação ao currículo de Língua Portuguesa do ensino médio, pretendo apresentar e discutir encaminhamentos para um ensino baseado em gêneros. Os documentos

¹ Uma versão parcial deste artigo foi apresentada no III Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística, realizado de 13 a 15 de março de 2003, na cidade do Rio de Janeiro.

oficiais propõem que as atividades de ensino-aprendizagem no campo da disciplina de Língua Portuguesa ocorram mediante projetos didáticos e gêneros que conduzirão às práticas de escuta/leitura, fala/escritura e análise lingüística (contemplando-se aí também literatura e as demais linguagens). Mas como tais conteúdos podem ser, efetivamente, postos em prática? Vou tratar, neste artigo, de algumas possibilidades de resposta a esta questão.

1. GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA: DO CURRÍCULO À PRÁTICA EM SALA DE AULA

Os gêneros textuais, entendidos, de um modo geral, como formas de textos fixadas na tradição dos vários meios sociais ou usos de linguagem característicos destes meios, têm sido vistos como os meios de base para a implementação do ensino de línguas, quer na literatura que debate o tema quer nos documentos oficiais dos órgãos governamentais que encaminham a questão do ensino. Vejamos como dois destes documentos oficiais, os Parâmetros Curriculares Nacionais² (Brasil, 1998b/c) e a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina³ (Santa Catarina, 1998) encaminham a questão do trabalho com gêneros no ensino médio.

Em relação aos dois documentos, cabe salientar, inicialmente, que: 1) os PCNs do ensino médio não trazem qualquer indicação mais específica quanto aos conteúdos a serem tratados na escola; e 2) a PC traz um tratamento claro dos conteúdos e da forma como devem ser tratados na escola, mas não aponta claramente o que distingue o ensino fundamental do médio quanto ao ensino de língua. O tratamento dos conteúdos curriculares é mais claro nos PCNs de 3º e 4º ciclos do ensino fundamental (Brasil, 1998a). Talvez os autores dos parâmetros entendam que os documentos sejam complementares, mas não explicitam isso e nem em que sentido se deve entender esta complementaridade. Cabe aqui, então, tratar dessas duas questões: qual é a especificidade do Ensino Médio em relação ao Ensino Fundamental e quais são as bases curriculares deste primeiro.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394) coloca o ensino médio como parte da educação básica (onde se inscrevem também os ensinos infantil e fundamental). A partir do que dita a lei, o ensino médio é pensado, nos PCNs, como uma etapa terminal da educação básica, devendo, portanto, propiciar ao aluno a consolidação e o aprofundamento do que aprendeu no ensino fundamental, a preparação básica para o trabalho e a aquisição de instrumentos intelectuais que lhe permitam continuar aprendendo (dentro ou fora do sistema formal de ensino).

Neste sentido, esta etapa da educação brasileira é pensada como um modo de propiciar, ao aluno, meios de inserção autônoma na sociedade atual (em termos econômicos, científicos e culturais), e que, pressupõem os autores dos parâmetros, deve ser conduzida no sentido de levar o aluno a adquirir certas competências gerais (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser). Tais competências garantiriam a aprendizagem

² De ora em diante, denominados PCNs.

³ De ora em diante, denominada PC.

permanente, contextualizada e criativa do aluno e seriam desenvolvidas mediante o trabalho em três eixos de atenção, ligados primariamente cada um a uma de três áreas disciplinares: 1) representação e comunicação (área de linguagens, código e suas tecnologias); 2) investigação e compreensão (área de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias); e 3) contextualização sociocultural (área de ciências humanas e suas tecnologias).

O trabalho, em função dos eixos (nas três áreas disciplinares), deve ser, desse modo, desenvolvido na forma de uma pedagogia de projetos. Ou seja, em função das necessidades reais dos alunos e contemplando as competências a serem desenvolvidas, todos os conteúdos curriculares devem ser desenvolvidos na forma de projetos interdisciplinares e contextualizados.

Os PCNs de Língua Portuguesa no ensino médio (Brasil, 1998c) apresentam as competências e habilidades que se quer desenvolver nos alunos, mediante enunciados introdutórios que assumem a forma de objetivos de ensino. No todo, tanto a listagem das competências quanto os objetivos são demasiadamente vagos, não dando uma clara indicação de quais são os conteúdos curriculares indicados e de qual deve ser a forma de trabalho com tais conteúdos. Neste sentido, para se ter maior clareza, é melhor recorrer aos PCNs de 3º e 4º ciclos (Brasil, 1998a), aplicando-se, no ensino médio, os mesmos conteúdos aí discriminados, mas com outros objetivos e com uma abordagem em maior profundidade.

Tanto os PCNs de 3º e 4º ciclos quanto a PC agrupam os conteúdos curriculares mediante a conhecida posição de Geraldi (1981) de se considerar três unidades básicas para o ensino de português (*a prática de leitura de textos, a prática de produção de textos e a prática de análise lingüística*). Os PCNs apontam, como conteúdos primários, *a prática de escuta e de leitura e a prática de produção oral e escrita que conduzirão à prática de análise lingüística*. Tais conteúdos devem ser trabalhados mediante o sistema de uso/reflexão/uso. Similarmente, a PC coloca como conteúdos mínimos os eixos *fala/escuta e leitura/escritura*, atravessados pelo eixo da *análise lingüística*.

Em todas as propostas (incluindo a de Geraldi), a escolha dos conteúdos que serão desenvolvidos no projeto pedagógico da escola ocorre, portanto, mediante unidades de caráter similar, sendo, tais conteúdos, desenvolvidos através de projetos didáticos. (Os PCNs de 3º e 4º ciclos ainda propõem, como formas de organização didática, os módulos e as seqüências.) Os gêneros textuais, pensados mediante o conceito de Bakhtin (1953), são os objetos de ensino privilegiados, pois é a partir deles que os projetos, módulos e seqüências são estruturados. É comum, também, a orientação de não se produzir listas de conteúdos distribuídos em séries, pois isto inviabiliza a execução de projetos orientados pela interdisciplinaridade e para as necessidades do aluno e da comunidade em que vive.

Furlanetto (2002) relata que, em Santa Catarina, os educadores concluíram ser a PC mais solidamente alicerçada em termos teóricos e filosóficos (com base em Vygotsky e Bakhtin) e mais clara quanto aos objetivos e à orientação metodológica. Com base em tais conclusões, optaram por priorizar a PC, em relação aos PCNs, como orientação na construção dos projetos político-pedagógicos das escolas. É importante ressaltar que ambas as propostas foram formuladas simultaneamente.

2. O CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA E O TRABALHO COM OS GÊNEROS NO ENSINO MÉDIO

No contexto da escola pública, a pedagogia de projetos (dos PCNs e da PC) encontra inúmeras dificuldades. (A escola pública está sendo eleita aqui como objeto privilegiado em função de minha experiência [de três anos] neste ambiente e por apresentar um quadro mais problemático e de maior resistência a mudanças, em relação à escola privada.) Entre os principais problemas à inovação pedagógica estão as condições financeira e logística da escola, econômica e social do aluno e econômica e de formação do professor, somando-se a isso, as questões do livro didático e da cultura didática escolar, da compartimentalização da área de Língua Portuguesa e das pressões externas sobre o ensino.

Em relação ao primeiro destes problemas, as escolas públicas, em sua maioria, ainda são carentes de instrumentos logísticos que facilitem a execução de uma pedagogia de projetos. Três instrumentos essenciais que geralmente estão ausentes da escola ou em más condições de utilização são a biblioteca, o aparelho de reprografia e o computador. Para a atividade de pesquisa (essencial ao trabalho com projetos), geralmente a escola apresentará uma biblioteca pobre e mal organizada, o que leva os alunos a recorrer, gastando mais tempo e dinheiro, às bibliotecas públicas ou universitárias; isso, nas localidades em que elas estão disponíveis. É um atraso no processo. Neste sentido, também, o professor que pretende trabalhar com material didático próprio, em face da inexistência de aparelhos de reprografia próximos, acaba tendo que assumir a responsabilidade de produzir todo o material por conta própria, inclusive financiando os custos, sem garantias de ressarcimento do valor empregado. Já com relação ao trabalho do aluno, quando necessita de uma finalização para que possa circular, na escola ou na comunidade, não há computadores para digitação, diagramação e impressão. No caso destes problemas de recursos disponíveis, ou a comunidade espera e luta por providências do poder público ou deve partir para uma estratégia própria e local de aquisição destes instrumentos. São, contudo, condições essenciais para a realização das propostas de ensino postas.

O segundo problema é o que diz respeito às condições econômica e social do aluno de ensino médio na escola pública. Não é raro que este aluno não tenha recursos financeiros para bancar o custo do material escolar. Mesmo o livro didático, somente é adquirido meses após o início do período letivo. O professor, neste caso, se encontra em uma situação de grandes dificuldades mesmo para a implementação da aula tradicional centrada no livro didático. Soma-se a isso, o fato de que a cultura deste aluno, mesmo quando trabalha e adquire recursos financeiros, é a de não investimento em sua formação. Ele entende a educação como um ritual ao qual está fadado, e que, quando muito, deve suportá-la. Há que se investir, neste caso, em uma transformação da perspectiva do aluno em relação ao ensino. É aconselhável, também, que a escola articule alternativas de financiamento dos alunos carentes junto a entidades comunitárias, e que explicita esta preocupação aos órgãos governamentais.

A terceira problemática, neste quadro, é aquela relacionada ao próprio professor. Em geral (devido aos baixos salários, mas também pela cultura do meio), trabalha nos três turnos letivos, não tendo tempo suficiente para construir e gerir projetos de ensino. Agrava

esta situação, o fato de que sua dedicação ao trabalho está fragmentada. Trabalha em vários estabelecimentos, não podendo tomar uma escola específica como projeto de vida e de causa social. Nesta condição, o professor não passa de um técnico executor de uma rotina. Soma-se a isso, o problema da formação teórica precária e em geral estacionada no seu último ano de curso superior. Mesmo os que têm formação, em virtude dos demais problemas, não conseguem pôr em marcha uma prática renovadora. Esta talvez seja a questão estrutural mais complexa e de difícil solução. Cabe ao professor investir em sua formação e na construção de um ambiente de trabalho existencialmente produtivo, mas também cabe ao poder público possibilitar estas condições.

Resta comentar, aqui, os três problemas relacionados diretamente à prática na disciplina de Língua Portuguesa. O primeiro deles é o do livro didático que, como nos aponta Fregonezi (1999, p. 23), “[...] substitui o professor nas tarefas de escolher ‘o que ensinar’, ‘como desenvolver as atividades’, ‘como avaliar’ ... enfim, é o livro que assume o papel de sujeito no processo ensino-aprendizagem”. O fato de o livro trazer um programa de conteúdos seqüencial e estruturado como uma seqüência de aulas leva o professor, por praticidade e pelos demais motivos apontados acima, a segui-lo em uma atitude passiva e não reflexiva. Fregonezi ainda nos mostra que o trabalho com o livro didático modelou, de certa forma, o próprio professor; o processo de leitura do professor, por exemplo, assumiu a forma não reflexiva dos exercícios de resposta do livro didático. A leitura é encarada (de modo natural) como decodificação ou, nos termos de Marcuschi (1996), como exercício de cópiação.

O problema do livro didático de Língua Portuguesa não está relacionado somente a esta atitude passiva que ele constrói no professor. Seu aspecto mais perverso está no conteúdo que veicula e no modo como o faz. Se por um lado, este conteúdo é seriado impedindo um olhar mais atento para as condições de aprendizagem do aluno, por outro, trata-se de um conteúdo ultrapassado, mal organizado e com uma visão prescritivista de língua. Em relação aos gêneros textuais, se comparado o levantamento por mim realizado com livros pré PCNs (Bonini, 1998) com o realizado por Biasi-Rodrigues (2002), com livros pós PCNs, não houve revisão considerável dos conteúdos. As atividades de recepção e produção de texto continuam tendo a mesma metodologia, embora os autores desses livros (ou as editoras) tenham procurado incorporar a noção de gênero e selecionado um certo número deles para servir como exemplos ou base das atividades. O fato é que os conteúdos foram apenas recozidos; a noção de gênero incoerentemente convive com a ultrapassada tipologia triádica de seqüências (narração, descrição e dissertação) e os exemplos de gêneros trabalhados (sem uma clareza de como isso possa ser feito no livro didático e sem clareza dos conceitos empregados) não conduzem a atividades autônomas de escuta/leitura, fala/escritura, análise lingüística e pesquisa por parte dos alunos. Em suma, o conceito de gênero não é tratado social e enunciativamente nestes livros, sendo mais um conteúdo incorporado novamente como fórmula. Como salienta Biasi-Rodrigues (2002, p. 62): “É visível, no material didático selecionado para [...] análise, um movimento no sentido de incorporar uma nova perspectiva de tratar a linguagem, mas não se percebem critérios bem definidos nas abordagens feitas nesses instrumentos de ensino que estão disponíveis aos professores e aos alunos”.

Infelizmente, contudo, no contexto da escola pública (dados os problemas citados acima), principalmente no ensino médio, o livro didático continua sendo mais uma solução

do que um problema. Talvez tenhamos que conviver com ele ainda por um bom tempo (como paliativo ou modo intermediário entre o que se tem e o que se quer em termos da escola pública), mas é imperativo que o livro assuma outra natureza. Talvez pensando nisso é que Rojo (2000, p. 36) tenha proposto: “[...] creio que os próprios livros didáticos poderiam ser pensados na forma de um conjunto de pequenas seqüências didáticas, adaptadas a diferentes projetos ou módulos didáticos, durante um ano letivo”. E afirma ainda: “É de se prever que este formato não seja de imediato muito bem aceito pelos professores, escolas e editores, na medida em que implica mudanças na forma de programar e organizar o ensino-aprendizagem no tempo escolar. Mas isso não quer dizer que não seja produtivo e adequado”. É uma proposta a se considerar, pois, desse modo, o livro, mais próximo da pedagogia proposta pelos PCNs, poderia encaminhar uma base comum de conteúdos e deixar lacunas para que o professor preenchesse com atividades dentro de sua situação local.

O segundo problema que toca especificamente à prática no ensino de língua materna é o da compartimentalização da área de Língua Portuguesa. Tradicionalmente, o professor se vê obrigado a lecionar conteúdos de língua e de literatura (ambas com extensos programas). Ainda que as propostas oficiais acabem coerentemente juntando ambos os conteúdos sob os eixos recepção/ produção/ reflexão lingüística, não é um exercício fácil e não será em pouco tempo que o professor irá se livrar da concepção de duas áreas estanques.

A última questão a ser comentada é a das pressões externas sobre o ensino de língua. Esta pressão está concentrada principalmente em dois pólos. O primeiro deles é o da exigência imposta à escola (por alunos, pais e até mesmo pela própria escola) de que o ensino médio seja uma preparação para o vestibular. Os programas (em muitos casos ultrapassados) dos vestibulares acabam influenciando nos currículos escolares e engessando os projetos pedagógicos. Esta pressão é menor na rede pública do que na privada, mas ainda assim ela existe. Neste caso, o professor de língua precisa ter bom senso, ao contemplar conteúdos vestibulares, e diplomacia, ao se negar a trabalhar integral ou parcialmente com tais conteúdos.

Outro tipo de pressão externa parte dos pais dos alunos, em função da concepção de linguagem e de trabalho com a linguagem que pressupõem para a escola. Esclarecer aos pais e mostrar que os alunos estão aprendendo de modo diferente é outra tarefa árdua do professor de língua materna.

3. PROPOSTAS E ALTERNATIVAS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA BASEADO EM GÊNEROS

Em termos gerais, a literatura que discute o ensino de Língua Portuguesa tem apontado que as atividades de ensino-aprendizagem realizadas com gêneros devem propiciar a *autonomia de ação na linguagem* para o aluno e a *progressão em espiral* dos conteúdos através das séries (com retomadas em graus de profundidade diferentes). Neste sentido, existem três proposta de agrupamentos dos gêneros a serem tomados como objeto de ensino: por modo de circulação social ([PCNs] Brasil, 1998a), pelas capacidades cognitivas a

serem desenvolvidas (Dolz e Schneuwly, 1996) e pelas instâncias ou campos sociais em que os gêneros circulam (Bonini, 2001). Vejamos, mais pontualmente:

- Agrupamento por modo de circulação. Os PCNs (Brasil, 1998a) propõem que os gêneros tomados como objetos de ensino sejam “[...] aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social [...]” do aluno, agrupados em “[...] literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica [...]”. Apontam, para estes agrupamentos, exemplos de gêneros nas modalidades oral e escrita (literários, de imprensa, de divulgação científica, de publicidade);

- Agrupamento por capacidades cognitivas. Dolz e Schneuwly (1996) propõem que os gêneros a serem ensinados sejam agrupados em torno das capacidades discursivas que se quer desenvolver nos alunos, quais sejam: as de narrar (conto de fadas, lenda, advinha, piada, etc.), relatar (relatos de viagem, reportagem, biografia, etc.), argumentar (textos de opinião, carta de leitor, debate regrado, etc.), expor (artigo enciclopédico, resenhas, relatório científico, etc.) descrever ações⁴ (receitas, regulamento, regras de jogo, etc.). Os autores pressupõem que as capacidades aprendidas a partir de um gênero serão transferidas para o próximo gênero a ser apropriado pelo aluno;

- Agrupamento por campo social. Bonini (2001) propõe que os gêneros sejam agrupados de acordo com o meio social em que circulam. O argumento, neste caso, é o de que a relação entre gênero e atividade social fica mais explícita, favorecendo, na perspectiva do aluno, uma apropriação mais consciente desses instrumentos de linguagem e a identificação das questões de identidade e poder relacionadas aos usos da linguagem.

A partir de uma reflexão sobre a relação aluno *versus* atividade escolar e sobre os modos de progressão dos conteúdos (e considerando os agrupamentos propostos acima e alguns tipos de atividades possíveis) procurei sistematizar as possibilidades de práticas em sala de aula (quadro 1). A proposta é a de se mapear possibilidades de trabalho (de escolhas para o professor) dentro de dois contínuos cruzados: [+/- autonomia do aluno nas atividades] e [+/- continuidade nas atividades propostas e na progressão dos conteúdos].

A distinção entre atividades mais e menos autônomas centra-se na questão de o gênero produzido estar ou não organizado em um suporte que possibilite sua veiculação social. Neste caso, entra em cena a questão apontada por Schneuwly e Dolz (1997) do *desdobramento do gênero* na escola. Dizem: “Pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é, principalmente, sempre [...] gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar” (p. 10). Rojo (2000), também se atendo à questão do desdobramento do gênero na escola, propõe que sejam considerados dois grupos: os escolares (naturais e relacionados diretamente ao funcionamento da escola como instituição) e os escolarizados (aqueles tomados como objeto de ensino-aprendizagem). No caso da distinção [+/- autônomo], estou pressupondo que haja um

⁴ Neste caso, entendida como linguagem injuntiva.

contínuo em que este desdobramento se faça mais ou menos visível. Em um jornal de escola, por exemplo, não existe o desdobramento de modo claro, pois ele se estabelece como objeto próprio daquele meio (como um tipo de gênero escolar), mesmo se for entendido também como objeto de ensino. Já na escritura de um contrato ou de uma procuração, este desdobramento ocorre claramente porque não há como se instaurar, na escola, uma situação natural de enunciação e o gênero será tomado, mais diretamente, como gênero a ensinar-aprender. A idéia de se pensar os graus de autonomia como maiores ou menores [+ e -] ancora-se na concepção de que não podemos trabalhar os conteúdos de linguagem sem nenhuma participação volitiva e autônoma do aluno.

O plano das práticas [+ autônomas] diz respeito às atividades em que o aluno esteja inserido plenamente como autor. Tais atividades podem ser planejadas para cada ano letivo (- contínuas) ou para todos os anos do ensino médio (+ contínuas). Na primeira linha do quadro 1, podemos observar uma disposição de atividades pensadas por ano letivo [- contínuas]. Cada uma delas pode ser desenvolvida mediante um projeto didático, mais ou menos de acordo com os exemplos fornecidos por Kaufman e Rodríguez (1993), envolvendo tarefas de pesquisa, leitura/escuta, escritura/fala, reflexão lingüística, conforme o caso⁵.

Já para um projeto com gêneros no plano [+ contínuo], o exemplo sugerido aqui é o de um jornal para circular na escola (em exemplares ou mural) e que estaria a cargo das três séries. Cada série poderia ser responsável por uma seção (ou mais seções) e a terceira série, pela edição geral.

Ambos os tipos de atividades [+ autônomas] podem coexistir e são executáveis na escola pública. Dependendo do grau de carência da escola e dos alunos, contudo, há que se recorrer a meios alternativos de execução. No caso de não existir, na escola, uma máquina de cópias, o jornal poderá ser em mural. Caso não haja computador à disposição, o jornal mural poderá ser feito com textos manuscritos, colagens e desenhos à mão. Se os alunos não dispõem de muito tempo, o projeto deverá considerar um prazo maior para o trabalho. Tais questões, contudo, precisam ser pensadas na elaboração do projeto, dos módulos e seqüências didáticos.

Quanto aos gêneros do plano [- autônomo], são aqueles tomados mais especificamente como objetos de ensino. Neste caso, é importante, ainda que não venham a circular de fato no ambiente social de origem, que sejam pensados pelo menos como uma troca de experiência entre os companheiros de sala (na forma de oficinas conjuntas ou como portfólios a que outros terão acesso e pelos quais se interessarão). Tais trabalhos também podem ser expostos ou, mais interessante, conjugados a um outro projeto do tipo [+ autônomo], por exemplo, serem publicados no jornal das turmas.

⁵ As demais formas de atividades propostas abaixo também levam em consideração os exemplos de projetos apresentados por Kaufman e Rodríguez (1993).

		-- CONTINUIDADE			+ CONTINUIDADE
		1º ano	2º ano	3º ano	
+ AUTONOMIA		* Seminário; * grupo de correspondência; * exposição	* Jornal; * livro (de história, piadas, reportagens, etc).	* revista científica; * revista de divulgação científica.	* projetos transversais (jornal, revista, <i>site</i>).
-- AUTONOMIA	Por modo circulação social	* literários	* de imprensa; * de publicidade.	* de divulgação científica	* Trabalhando, transversalmente, todos os modos de circulação em todas as séries.
	Por capacidade cognitiva	* narrativos; * de descrição de ações	* de relato; * expositivos	* argumentativos.	* Trabalhando, transversalmente, as mesmas habilidades em todas as séries.
	Por campo social	* empresarial; * político; * médico; * religioso	* do jornal; * da tevê; * das letras * da publicidade.	* da ciência.	* Trabalhando, transversalmente, os mesmos campos sociais em todas as séries.

No caso das atividades pensadas na forma [– autônomas, – contínuas], ou seja, por séries, a vantagem é a de se poder antever a progressão das dificuldades nos gêneros envolvidos. Em qualquer tipo de agrupamento, o mais interessante é que os gêneros de natureza argumentativa, principalmente de natureza científica, sejam postos no terceiro ano, pois são os mais difíceis e que exigem maiores pesquisas, maior grau de reflexão e de domínio de habilidades de linguagem. Ao se priorizar um tipo de agrupamento sempre se estará tratando também dos demais, pois os gêneros são heterogêneos por natureza. Entre os gêneros literários, por exemplo, estarão gêneros relacionados à imprensa (como a crônica) ou à publicidade (um anúncio na forma de poema, por exemplo). Entre os gêneros agrupados como narrativos, muitos deles terão momentos de descrição, de argumentação, de explicação etc. Entre os gêneros agrupados por campo social, sempre há ocorrência de gêneros intercampos. Penso que o ideal é se trabalhar com os três tipos de agrupamentos, em projetos específicos, considerando-se, nos três anos, os conteúdos relevantes (quanto à formação profissional, ético/cívica, e acadêmica) e uma progressão no grau de dificuldade do que se vai ensinar (das habilidades do narrar às do argumentar).

Quanto a uma opção pelas atividades [– autônomas, + contínuas], há que se cuidar com o modo como os conteúdos serão planejados. Certamente, com a observação do processo de aprendizagem do aluno, não há como se desconsiderar uma progressão em espiral. Ao tomar isto como critério central do trabalho pedagógico, contudo, o professor incorre no risco de transformar o conjunto das aprendizagens numa grande mescla

indiferenciada. O trabalho em espiral sem uma prioridade por séries também é de execução mais árdua já que o professor terá que planejar as atividades sempre no momento em que elas estão ocorrendo e isso, a meu ver, é praticamente impossível no cenário atual do ensino médio da escola pública.

Vejam, então, um exemplo de como os conteúdos podem ser organizados em função das possibilidades, aqui apontadas, de trabalho com gêneros. O quadro 2 traz uma exemplificação do modo como os projetos podem ser planejados durante os três anos do ensino médio. Procurei contemplar projetos [+ e – autônomos; + e – contínuos] e, de certo modo, os três tipos de agrupamentos. Quanto à questão da progressão em espiral, poderá ser contemplada com a substituição de projetos no decorrer do curso e de conteúdos específicos dentro de cada projeto.

Neste exemplo (quadro 2), há um projeto geral [+ autônomo; + contínuo] distribuído entre todas as séries. Neste caso, estou considerando a produção de um jornal das turmas. Pode-se optar, contudo, dependendo dos meios disponíveis e dos interesses em questão, pela elaboração de um *site* (vários gêneros) ou de uma revista com os mesmos resultados.

O bimestre está organizado em 4 projetos, havendo, neste caso, uma distinção entre projeto especificamente (que contempla todo um campo social), subprojeto de macroprojeto (uma parte do macroprojeto a cargo da turma) e miniprojeto (uma atividade específica de pesquisa e/ou prática de linguagem).

No caso do projeto, com atividades [+/- autônomas; – contínuas] está se considerando aqui o campo social da saúde e especificamente o gênero folheto informativo (como circula neste meio). Como se trata de um exemplo artificial, não entram em cena aqui as necessidades de outras disciplinas ou as especificidades da escola e dos alunos (que devem ser contempladas no ambiente real da escola). Em um projeto real, em virtude destas especificidades, pode-se escolher outro meio social e outro gênero como objetos de ensino-aprendizagem.

Este projeto está dividido em dois módulos que se subdividem em duas seqüências de conteúdos específicos. Estes conteúdos ainda podem ser melhor especificados (atribuindo-lhes inclusive horas/aulas para serem desenvolvidos), e a prática de análise lingüística é um item que fica em aberto para ser trabalhado de acordo com as necessidades dos alunos⁶ e em progressão contínua. Logicamente, cada projeto, com suas peculiaridades, coloca possibilidades diferentes para o trabalho com a língua que devem ser aproveitadas na medida do possível.

Em seguida, vem o subprojeto do macroprojeto [+ autônomo; + contínuo]. Aqui os alunos podem contribuir para uma seção do jornal das turmas. A sugestão, neste caso, é a de que os alunos do 1º ano trabalhem com os gêneros literários, ocupando uma seção do jornal que poderia se chamar “crônicas e outras histórias”. Ao desenvolver este subprojeto, pode-se além de contemplar a leitura e a escritura, também colocar pesquisas relacionadas

⁶ Esta opção é diferente da que apontam Kaufman e Rodríguez (1993), pois elas já determinam, antecipadamente no projeto, quais serão os conteúdos de língua a serem desenvolvidos no projeto. É diferente, também, da opção de Hernández e Ventura (1996). Estes autores propõem que todo o desenvolvimento do projeto (desde o seu planejamento) esteja a cargo do aluno, e que o professor não o conduza de modo algum. O que se propõe aqui é um meio termo entre ambas as formas de conceber o trabalho com os projetos.

aos gêneros narrativos, à história da literatura e à distinção entre linguagem técnica e literária. Na especificação dos miniprojetos também podem ser introduzidos temas de pesquisa da literatura e das linguagens em geral.

Os miniprojetos estão sendo pensados, neste exemplo, como [+ autônomos], pois conduzem a uma atividade prática de participação no meio, e como [- contínuos], pois a idéia é (de acordo com o quadro 1) a de se privilegiar, no primeiro ano, as competências narrativa e descritiva, e os gêneros literários.

MP	A1	B1	I - Projeto 1: produzir um guia de primeiros socorros	Mod. 1: conhecendo o ambiente da saúde	Cotidiano de m hospital e de um consultório	<ul style="list-style-type: none"> * profissões envolvidas; * estrutura de poder; * situações cotidianas; * seguridade e planos de saúde; * o que se estuda para ser médico; * médico sem fronteira; * visitando um hospital ou consultório.
					Linguagens e gêneros que circulam no meio	<ul style="list-style-type: none"> * bula; receita; prontuário; consulta; exame laboratorial; dicionário de especialidades farmacêuticas (DEF); * lendo e produzindo uma bula.
				Mód 2: Produzindo um folheto	Leitura e reconhecimento dos folhetos	<ul style="list-style-type: none"> * quais os tipos de folhetos; * para que se lê; quando se lê; * com quais objetivos são produzidos; * lendo folhetos.
					Produzindo o folheto	<ul style="list-style-type: none"> * assistindo uma palestra sobre primeiros socorros; * planejando o folheto; * pesquisando para produzir o folheto; * escrevendo o folheto; * revisando; * <i>prática de análise lingüística.</i>
			II - subprojeto do MP: seção, "	—		
			III - Miniprojeto 1: debate sobre obra literária	—		
			IV - Miniprojeto 2: recital de poesia	—		
		B2	—			
	A2	—				
	A3	—				

Quadro 2: Um exemplo da organização dos projetos nas séries do ensino médio [MP: macroprojeto; A: ano; B: bimestre; mód.: módulo].

Em suma, pode-se optar pelo desenvolvimento, em cada ano, de quatro projetos relacionados a meios sociais específicos, de subprojetos em duas oportunidades (no 1º e no 2º semestres) e de vários miniprojetos relacionados (em progressão crescente durante os três anos) às competências (de narrar, descrever, relatar, expor e argumentar) através de agrupamentos (literários, de publicidade, de imprensa e de divulgação científica). O ideal aqui seria que todos os agrupamentos se fechassem, no último ano, em torno da atividade de pesquisa e da capacidade de argumentar.

O número de projetos relacionados no quadro 2, provavelmente, não corresponderá à realidade da sala de aula, pois, fora da situação prática, não pude considerar as questões específicas ou fazer uma projeção do tempo que cada projeto poderia durar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de planejamento e implementação dos projetos, com certeza, é mais complexo e árduo do que o processo de se desenvolver, em sala, os conteúdos de um livro didático. Exige pesquisa, dedicação e disponibilidade de tempo. Além disso, neste processo, o professor terá que lidar com possibilidades em aberto em termos de sucesso ou fracasso do projeto.

A pedagogia de projetos é ainda mais difícil na escola pública, dada a carência estrutural e econômica. Ela deve, contudo, pelo menos estar no horizonte de perspectivas dos profissionais deste meio social, pois é através deste tipo de prática que o professor do ensino médio pode ser autônomo e reflexivo em relação a sua atividade profissional (escolhendo os conteúdos de ensino, avaliando os resultados, produzindo alternativas para experiências mal sucedidas, etc.).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. (1992). Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes [1953].
- BIASI-RODRIGUES, B. (2002). A diversidade de gêneros no ensino: um novo modismo? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 1: Expressando a Língua Portuguesa e seu ensino, p. 49-64.
- BONINI, A. (1998). O ensino de tipologia textual em manuais didáticos de 2º Grau para a Língua Portuguesa. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 31, p. 7-20.
- _____. (2001). O ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teóricas e metodológicas. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 37, p. 7-23.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. (1998a). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (1998b). *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: bases legais*. Brasília: MEC/SEMTEC.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (1998c). *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC.

- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite. Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, p. 31-49.
- FURLANETTO, M. (2002). Conteúdos de língua e gêneros: revisitando a Proposta Curricular de Santa Catarina. Inédito, versão ampliada do texto publicado em: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 6., 2001, Belo Horizonte. *Anais, em cd-room...* Belo Horizonte: ALAB/FALE-UFMG.
- FREGONEZI, D. (1999). Aconteceu a virada no ensino de Língua Portuguesa? In: GIMENEZ, Telma. *Os sentidos do projeto NAP: ensino de línguas e a formação continuada do professor*. Londrina: Ed. da UEL.
- GERALDI, J. W. (1999). As unidades básicas do ensino de português. In: _____. (Org.). *O texto na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Ática, [1981].
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. (1998). *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, [1996].
- KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUEZ, M. H. (1995). *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: ARTMED, [1993].
- MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua. *Em Aberto*, Brasília, v. 16, n. 69, 1996. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/cibec/1996/periodicos/em_aberto_69.doc>.
- ROJO, R. (2000). Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: _____. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado das Letras.
- _____. (2000). Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABRALIN, 2., 1999, Florianópolis. *Anais, em cd-room...* Florianópolis: ABRALIN/UFSC.
- SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação e do Desporto. (1998). *Proposta curricular de Santa Catarina: Educação infantil, ensino fundamental e médio: disciplinas curriculares*. Florianópolis: COGEN.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (1999). Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Traduzido por Gláís Sales Cordeiro. *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, p. 5-16.