

# Gêneros textuais no ensino fundamental: um desafio para professores em formação

Erivaldo Pereira do Nascimento  
Universidade Federal da Paraíba  
CNPq<sup>1</sup>

**Resumo:** *O presente trabalho se propõe a relatar e analisar uma experiência de formação continuada, fundamentada em sequência didática com gêneros textuais, para professores de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental, no Município de João Pessoa-PB. O projeto teve como embasamento a Teoria Enunciativo-Discursiva de Bakhtin (2000) e as orientações teóricas do grupo de Genebra (Bronckart (1999), Schneuwly (1994, 1997), Schneuwly e Dolz (2001, 2004). A experiência foi realizada durante todo o ano de 2008, atendendo a aproximadamente 150 professores da rede municipal, assistidos por 10 professores da UFPB, UEPB e CEFET-PB. O trabalho foi operacionalizado por meio de formação teórica, elaboração e análise de recursos didáticos como planos de aula e sequências didáticas por cada professor e sua devida aplicação em sala de aula. Neste trabalho, relatamos uma análise da experiência realizada, sobretudo das principais dificuldades apresentadas pelos professores em formação no trabalho com os gêneros textuais, na perspectiva adotada, utilizando como corpus os relatórios de acompanhamento dos professores formadores.*

**Palavras-chave:** *Gênero textual/discursivo; sequência didática; ensino.*

## INTRODUÇÃO

O ensino de leitura e produção de texto no Brasil teve como base, nos últimos anos, uma concepção de língua como norma, código ou ainda estrutura e uma concepção de texto como produto acabado e concluído, como sugere Possenti (1996, p. 19).

Por conseguinte, a atividade de leitura era sinônima de decodificação, uma vez que tudo estava dito no texto, bastando ao leitor o conhecimento do código para compreender o dito. Em outras palavras, a leitura estava associada à busca de informações específicas dentro de um texto, e quando muito os aprendizes eram convidados a “descobrir” as idéias do autor.

A produção de texto, por sua vez, restringia-se à aplicação da tipologia tradicional clássica. Os alunos eram convidados a

---

<sup>1</sup> Parte dos resultados deste trabalho foi inicialmente apresentada no V SIGET (V Simpósio Internacional de Gêneros Textuais), realizado em agosto de 2009, em Caxias do Sul-RS.

escrever narrativas, descrições e dissertações, tendo como modelo e devendo imitar grandes nomes da literatura clássica ou da ciência, como afirma Brandão (2001, p. 17).

Acreditava-se, também, que o ensino da norma culta padrão, prevista na Gramática Normativa como modelo ideal de linguagem, deveria permear a produção textual. Resumidamente, se o aluno dominasse a norma padrão culta e reconhecesse a estrutura dos padrões clássicos de escrita da literatura (e mais tarde da ciência e do jornalismo), seria capaz de produzir todo e qualquer texto.

Esse modelo pode ter sido útil na primeira metade do século XX, quando a escola era frequentada, sobretudo, pelas classes dominantes. No entanto, na segunda metade do século, com a abertura da escola para as classes populares e as novas exigências de um mundo em fase de desenvolvimento permeado pela globalização das ciências e da tecnologia de comunicação, o modelo de ensino de leitura e escrita não atendeu mais as demandas da sociedade. Em outras palavras, não conseguíamos mais formar leitores e produtores textuais competentes para as demandas de uso social da linguagem.

Brandão (2001, p. 17) afirma que, desde a década de 80, vem sendo feito um trabalho no país no sentido de capacitação e formação de professores com o objetivo de operar transformações na relação ensino-aprendizagem, com vistas a um redimensionamento na forma de trabalhar a linguagem, centrado no texto.

Na ordem social atual, ser leitor e produtor textual competente é muito mais do que codificar ou decodificar uma mensagem; trata-se de ser capaz de produzir e atribuir sentido, agindo socialmente através da linguagem.

Para atender a essa nova demanda, uma nova concepção de linguagem se faz necessária, assim como uma nova concepção de ensino de leitura e de escrita. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, na área de Língua Portuguesa, no final do século passado, apresentam à escola a concepção sócio-interacional de linguagem, baseada em vários estudiosos da Linguística Contemporânea, da Filosofia da Linguagem, a exemplo de Bakhtin, e de outras áreas do conhecimento, uma proposta de ensino de leitura e escrita baseada não mais na tipologia textual, mas na noção de gêneros textuais/discursivos.

Essa concepção, no entanto, tem penetrado lentamente nas escolas de todo o país, graças à iniciativa de alguns órgãos públicos de educação e estudiosos da Linguística Aplicada ou da Pedagogia.

Para muitos, o texto ainda não chegou na sua dimensão textual-discursiva. Uma dimensão discursiva do texto pressupõe uma concepção sócio-interacionista de linguagem centrada na problemática da interlocução. (Brandão, 2001, p.17)

Os fatores são os mais diversos, alguns dos quais discutiremos neste trabalho, que trata de uma experiência de ensino de leitura e produção de gêneros textuais/discursivos realizada em um projeto de qualificação profissional para professores de Língua Portuguesa, de escolas públicas municipais, no município de João Pessoa-PB.

De maneira específica, analisamos aqui, utilizando como *corpus* os relatórios escritos pelos professores formadores, como a prática de ensino de leitura e produção textual baseada na concepção de gêneros foi aceita pelos professores em formação. Em outras palavras, observaremos as dificuldades encontradas na adoção da prática pedagógica com gêneros textuais/discursivos e os avanços conseguidos pelos professores formadores, em um contexto de qualificação de professores de Língua Portuguesa.

Inicialmente, faremos uma revisão teórica sobre a concepção de gêneros e as implicações dessa concepção para o ensino. Em seguida, contextualizaremos a experiência pedagógica e analisaremos os relatórios escritos pelos professores formadores, mostrando as principais dificuldades e avanços conseguidos ao longo da experiência realizada.

#### GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS

À noção de gêneros textuais ou discursivos, subentende-se uma concepção dialógica ou interacional de língua, que leve em consideração o caráter social e intersubjetivo da linguagem, ou seja, a língua deixa de ser vista apenas como estrutura, para incorporar o uso social dessa estrutura por sujeitos históricos.

É essa concepção de linguagem que permitirá a Bakhtin (2000[1979], p.279) definir gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados: “Qualquer enunciado

considerado isoladamente, é claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso* (grifo do autor)”.

Bakhtin justifica a relativa estabilidade como característica intrínseca dos gêneros do discurso, pelo próprio caráter sócio-histórico dos gêneros. O estudioso afirma que cada esfera da atividade humana “comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (idem, p.279). Essa posição do autor estabelece uma relação muito direta entre os processos de formação dos gêneros e as ações humanas. De acordo com Marcuschi (2000, p. 24), Bakhtin aproxima a língua à vida humana de tal maneira que uma penetra na outra, e, quando alguém escolhe um gênero, nunca o fará como um fato individual, mas coletivo, pois o gênero é uma forma de inserção social e de execução de um plano comunicativo intencional.

Marcuschi, por sua vez, também considera os gêneros textuais a partir de uma concepção de língua em uso. Para esse autor, os gêneros textuais “são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (2002, p. 19).

A variedade dos gêneros pressupõe, segundo Bakhtin, a variedade de intenções da pessoa que fala ou escreve. Dessa maneira, o autor insiste na diversidade dos fatos sociais realizados pelos mais diversos grupos e, conseqüentemente, nos fatos de linguagem. Portanto, como dependem da intenção e dos fatos sociais, os gêneros do discurso são infinitos e heterogêneos (Bakhtin, 2000 [1979], p. 279).

Para Bakhtin, uma concepção clara do enunciado e dos gêneros do discurso é indispensável para qualquer estudo linguístico:

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo entre a língua e a vida. (2000 [1979], p. 282).

Ressalte-se que, para esse autor, o enunciado é um todo comunicativo, marcado pela enunciação e que se relaciona com outros enunciados. Dessa maneira, Bakhtin diferencia o enunciado da oração: esta não é um todo e não permite uma resposta ou uma reação, embora seja inteligível. O enunciado, por sua vez, é entendido como “uma unidade da comunicação verbal” (2000 [1979], p. 295) e é determinado por três fatores: o tratamento exaustivo do objeto, a intenção do locutor e a sua estruturação em um gênero do discurso (idem, p. 299).

Esse autor ainda assinala três elementos que caracterizam os gêneros, que são o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Em outras palavras, os gêneros são entidades que se diferenciam entre si por possuírem uma forma de composição, ou um plano composicional específico, que obedece a determinado estilo, tendo em vista as esferas de necessidade temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor.

E os gêneros, conforme sua complexidade e esfera de uso, foram sistematizados por Bakhtin em dois grandes grupos: gêneros primários (simples) e gêneros secundários (complexos). Os primários são aqueles da vida cotidiana e mantêm uma relação imediata com as situações nas quais são produzidos. Os gêneros secundários, por sua vez, aparecem nas circunstâncias de uma situação cultural mais complexa e relativamente mais desenvolvida.

A classificação dos gêneros do discurso ainda não é um problema resolvido pela Linguística Discursiva ou pela Linguística Textual. A própria denominação como gêneros do discurso não é unanimidade, pois coexistem termos como *gêneros discursivos* e *gêneros textuais*. Embora existam razões teóricas para a existência de diferentes nomenclaturas, tomamos aqui um termo pelo outro, dados os objetivos do presente trabalho e considerando que as definições tratam do mesmo objeto.

Depois de Bakhtin, vários estudiosos propuseram diferentes classificações para os gêneros do discurso. Entre eles, Beaugrande (1980), Van Dijk (1985), Adam (1993) e o próprio Bakhtin (2000[1979]). As diferentes classificações, de acordo com Marcuschi (2000, p. 62), são baseadas em diferentes critérios e adotam diferentes perspectivas teóricas: “Os critérios variam, as classificações variam e não se tem uma noção clara do que seja um tipo como tal”.

## GÊNEROS E ENSINO

Se compreendermos que não trocamos orações nem palavras no processo de interação, mas enunciados constituídos de unidades da língua, como pensa Bakhtin, não se justifica utilizar o texto como um pretexto para ensinar regras, vocabulários específicos e resgate de informações dissociados do uso social da linguagem.

Nesse sentido, a adoção da concepção de gêneros textuais/ discursivo<sup>2</sup> torna-se indispensável porque nos apresenta o texto como um todo comunicativo, sem negar suas especificidades nem desconectá-lo do contexto sócio-histórico. Consequentemente, pressupõem-se uma nova concepção de ensino de língua, como sugere Brandão (2001, p. 40):

Ensinar a língua é desenvolver a competência comunicativa do educando e, considerando o texto como uma unidade de comunicação, para nós, o aluno deve ser exposto a diferentes tipos de texto e de gêneros discursivos para apreender o que os caracteriza em suas especificidades e naquilo que os identifica.

Orientar a prática de ensino de línguas sob essa concepção significa, ao mesmo tempo, repensar as concepções arraigadas na escola sobre língua e aprendizagem, e adotar uma posição crítica frente a materiais didáticos, posturas, metodologias e abordagens de ensino de línguas.

Em outras palavras, deveríamos tentar responder aos seguintes questionamentos: Para que estamos preparando nossos alunos? Nós os estamos preparando para que adquiram uma competência comunicativa, ou seja, se comuniquem eficazmente em contextos reais? Ou os preparamos para conhecerem regras, estruturas de uma língua abstrata, irreal, distante daquela que os falantes usam na comunicação diária e social?

Acreditamos que muitas de nossas práticas de ensino de idiomas ainda estão distantes dos contextos reais de comunicação, e o papel do professor é aproximar os alunos o mais próximo possível desses contextos. E isso é possível, por exemplo, quando

---

<sup>2</sup> Utilizaremos os termos gêneros do discurso, discursivos ou textuais um pelo outro, mesmo compreendendo que há implicações teóricas em cada um dos termos, uma vez que para o presente trabalho, essa distinção não nos parece relevante.

o educando é exposto a textos autênticos; esses textos devem, portanto, ser trabalhados em uma perspectiva discursiva ou sóciointeracionista.

Brandão (2001, p. 40) afirma que aproximar os alunos de textos autênticos em uma perspectiva discursiva e levá-los a aprender a ler as estratégias discursivas com que se tecem os diferentes gêneros é formar leitores competentes e, conseqüentemente, cidadãos.

Marcuschi (2002, p.33) afirma que os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual e pontua que um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão. Ainda nos lembra que esta é a idéia básica dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais): o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos.

O mesmo autor ainda chama atenção para os principais aspectos a serem considerados no trabalho com os gêneros textuais na sala de aula, quais sejam:

- a) a natureza da informação ou do conteúdo veiculado no gênero;
- b) o nível de linguagem (formal, informal, dialetal, culta etc);
- c) o tipo de situação em que o gênero se situa (pública, privada, corriqueira, solene etc.);
- d) a relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação etc.);
- e) a natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas com esses gêneros.

Ainda há que se ter em mente as questões relativas à oralidade e à escrita, o hibridismo dessas modalidades presente em diversos gêneros, a intertextualidade e os inter-gêneros (gêneros que adquirem características de outros gêneros em determinados contextos).

No entanto, não se pode perder de vista que os gêneros são determinados, principalmente, com base nos objetivos interacionais dos falantes e na natureza do tópico tratado, sendo, prioritariamente, uma questão de uso e não de forma. Essas questões, por sua vez, são determinantes no trabalho com os gêneros textuais e requerem dos professores conhecimentos de natureza teórica e aplicada, a fim de que realizem um trabalho eficiente e eficaz na sala de aula.

Marcuschi ainda questiona sobre a utilização dos gêneros na sala de aula, discutindo que gêneros devem ser utilizados no trabalho pedagógico. Na concepção do autor, não se trata de uma escolha fácil:

Por outro lado, é de se indagar se há gêneros textuais ideais para o ensino de língua. Tudo indica que a resposta seja não. Mas é provável que se possam identificar gêneros com dificuldades progressivas, do nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público e assim por diante. (Marcuschi, 2002, p. 36)

Convém assinalar também que os professores não necessitam usar terminologia científica no trato com gêneros textuais/discursivos, em sala de aula. No entanto, podem fazer que os seus alunos sejam capazes de compreender intenções interacionais, contexto discursivo e efeitos de sentido gerados nos mais variados gêneros textuais/discursivos. Trata-se de uma questão de postura, muito mais do que terminológica, que leva a uma nova compreensão da língua, do seu funcionamento e do seu uso.

Acredita-se que, ao adotar essa perspectiva, o professor estará contribuindo não somente para uma nova direção do trabalho com o texto na sala de aula como também para formar cidadãos conscientes de que, ao se comunicar, estão construindo o mundo e transformando-o, uma vez que nessa perspectiva, língua e vida não são separadas.

#### A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

Conforme assinalamos na introdução deste trabalho, a experiência pedagógica aqui analisada se deu com professores da rede pública municipal de João Pessoa-PB. O projeto intitulado *Ações de Linguagem: uma proposta de integração teórico-prática para o ensino de língua portuguesa na rede municipal de ensino* teve como objetivo “o desenvolvimento de ações relativas à formação docente nas competências de ensino da leitura, da produção textual oral e escrita e de análise dos usos da linguagem” e pretendia contribuir para a melhoria da formação docente, proporcionar aos alunos uma melhor compreensão e uso dos mecanismos e procedimentos



linguísticos e favorecer o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

O referido projeto teve como fundamentação teórica o Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD), a partir de Bronckart (1999), Schneuwly (1994, 1997), Schneuwly e Dolz (2001, 2004), sobretudo no que diz respeito ao estudo dos gêneros textuais/discursivos voltados ao ensino de língua materna. Schneuwly e Dolz adotam muitas das concepções bakhtinianas em torno dos gêneros, como a visão tripartite da composição do gênero (conteúdo temático, construção composicional e estilo), as considerações sobre os gêneros primários e secundários e propõem uma proposta de utilização dos gêneros textuais/discursivos, a partir de sequências didáticas.

A sequência didática, apresentada por Schneuwly e Dolz (2004, p. 79), é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Três partes compõem o trabalho com a sequência didática proposta por esses autores. A primeira, denominada de “Apresentação da situação”, consiste na exposição aos alunos de um projeto de comunicação que será concretizado na produção final. Trata-se de uma preparação dos alunos para uma primeira produção de um gênero textual, através de exposição de textos do referido gênero, atividades de leitura e discussão sobre o conteúdo do texto a ser escrito.

Após uma primeira produção inicial do gênero textual/discursivo selecionado pelo professor, ocorre a segunda etapa da sequência didática, denominada módulos. Nos módulos, o professor trabalha os “problemas” que apareceram na primeira produção e fornece aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. Logo, como assinala o projeto, a proposta vai do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final.

Na produção final, espera-se que os alunos ponham em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos, conseguindo produzir o gênero textual/discursivo proposto obedecendo às suas características linguístico-discursivas, de maneira eficaz. Essa produção permite também que o professor realize uma avaliação formativa.

O projeto atendeu a aproximadamente 200 professores da rede municipal de ensino, distribuídos em 9 polos. A equipe

técnica que compunha o projeto era composta por 9 professores formadores, um por polo, e uma coordenadora, responsável pela gestão e acompanhamento didático-pedagógico do projeto.

A referida proposta foi realizada em duas etapas: a primeira, de caráter mais teórico, teve como objetivo fornecer as condições epistêmicas que dariam sustentação à prática docente. Essa etapa foi desenvolvida por professores da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), na época ainda denominado de Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba (CEFET-PB); essa etapa ocorreu através de encontros/oficinas, mensalmente, no Centro de Treinamento de Professores, da Prefeitura Municipal da cidade de João Pessoa-PB. A primeira etapa foi composta por 48 horas de formação teórico-metodológica, em que foram trabalhados conteúdos relacionados a concepções de língua/linguagem, texto/discurso/autoria/intertextualidade; gêneros textuais/discursivos; letramento; ensino de leitura e de escrita e níveis de análise da língua (semântico, sintático, morfológico, fonológico e pragmático).

A segunda etapa, realizada diretamente nas escolas de cada polo da cidade, consistiu em ações aplicadas voltadas para a elaboração de sequências didáticas relacionadas a cada conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. Tal estratégia visava ao favorecimento da articulação entre teoria e prática oferecendo aos professores a oportunidade de demonstrar a apropriação das noções discutidas e de que forma elas se materializam em sua metodologia a ser desenvolvida no dia-a-dia da sala de aula.

Essa segunda fase ocorreu concomitantemente à primeira e somou um total de 33 horas, completando-se, ao todo, 81 horas de formação, em 6 meses de execução do projeto. Além desse trabalho, os professores formadores realizavam reuniões de planejamento, mensalmente, a fim de preparar e avaliar todas as atividades desenvolvidas.

Cada professor formador emitiu relatórios mensais à coordenação do projeto, tratando das atividades realizadas em cada encontro nas escolas que compunham o seu polo de atuação. Tal relatório contava com as seguintes partes:

1. Local, data e duração do encontro;
2. Professores presentes;
3. Atividades desenvolvidas;

4. Dificuldades encontradas;
5. Avaliação;
6. Sugestão ou comentários.

Analisaremos, a seguir, os referidos relatórios, especificamente no que se trata das principais dificuldades encontradas pelos professores formadores com os professores formandos, no que se refere à experiência de ensino com gêneros textuais/discursivos, além dos principais avanços obtidos no decorrer da experiência.

Obviamente que a experiência, sendo avaliada a partir dos relatórios dos professores formadores, apresenta-se aqui limitada a um olhar sobre o processo de formação continuada, ou seja, o daqueles que o conduziram. Como o projeto continua no ano de 2009, esperamos, em outra oportunidade, analisar o relato dos professores em formação.

#### OS GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Como se trata de uma pesquisa descritiva, não quantificaremos dados. Faremos uma análise do conteúdo dos relatórios escritos pelos professores formadores, ilustrando com trechos retirados dos próprios relatórios. Essa análise visa identificar as principais dificuldades encontradas por esses formadores na implantação da proposta de trabalho com gêneros textuais, no ensino fundamental, além dos avanços conseguidos, na experiência já referida.

Esses conteúdos foram selecionados com base nas principais dificuldades/desafios apresentados pelos formadores no processo de formação continuada, no que diz respeito ao trabalho com gêneros textuais e nas soluções apresentadas pelos professores formadores para solucioná-las. Inicialmente fizemos um levantamento dessas dificuldades e avanços, e as classificamos em dois pontos, a saber: 1 – Dificuldades em função da formação teórica dos professores formandos; 2 – Dificuldades relativas à resistência dos professores em formação às novas propostas de ensino, baseadas na concepção de gênero.

Em seguida avaliamos a principal estratégia utilizada pelos professores formadores, que aparecem no item 3 – Associando teoria à prática

À proporção que tratarmos das dificuldades alcançadas, analisaremos também os avanços relativos aos itens acima

relacionados. Os trechos serão identificados apenas pelos números dos polos, mantendo a identidade do professor formador e dos professores formandos em sigilo. Identificaremos concomitantemente as dificuldades e avanços, apontando aspectos específicos identificados nos relatórios dos professores.

### *1 – Dificuldades em função da formação teórica dos professores formandos*

Uma das dificuldades mais apontadas nos relatórios de vários formadores diz respeito à formação teórico-metodológica de alguns formandos, como se pode perceber no trecho abaixo:

#### **Polo 3**

##### DIFICULDADES ENCONTRADAS

- Desconhecimento da teoria do gênero e do sociointeracionismo

##### SUGESTÃO OU OUTROS COMENTÁRIOS

Constata-se carência de leitura e um sentimento coletivo que o caos não tem jeito.

O problema com o desconhecimento da teoria está, segundo o professor formador, associado à carência de leitura. No entanto, esse desconhecimento teórico percebido por diversos formadores foi sanado através da retomada dos aspectos teóricos, em cada polo.

#### **Polo 8**

##### ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Estudo do texto Gêneros Textuais; apresentação de sequências construídas pelas professoras conforme orientação do encontro anterior.  
Reorientação para novas construções a partir das experiências relatadas pelo grupo.

## DIFICULDADES ENCONTRADAS

Depois da última atividade realizada no CECAPRO pelo Prof. XY, as professoras disseram – e provaram – ter compreendido melhor como elaborar seu material de trabalho. Com exceção de apenas uma integrante, que não apresentou qualquer atividade como tentativa de construção de sequência, as demais se mostraram bastante entusiasmadas e produtivas.

O encontro relatado acima ocorreu após a formação teórica sobre gêneros textuais, realizadas no centro de treinamento CECAPRO, que continuou nas escolas, com uma discussão a respeito de um texto de L. A. Marcuschi, intitulado “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”.

### **Polo 5**

5.1 Relações interpessoais (participação, acolhida, envolvimento, interação)

A participação deles melhorou bastante. Após apresentação das concepções de leitura e de escrita, nota-se que eles querem melhorar as aulas, Apresentam um bom acolhimento.

Observa-se também pelo trecho, como, através da formação teórica, os professores formandos conseguem fazer a transposição da teoria dos gêneros para a prática de sala de aula. A partir da formação teórica, os professores demonstram se sentir, na percepção dos formadores, mais confortáveis para tentar o trabalho de leitura e produção, na perspectiva dos gêneros textuais, na sala de aula. A formação teórica foi responsável, inclusive, pelo fato de os professores formandos se sentirem motivados a continuar participando da experiência:

O trecho acima deixa claro como a formação teórica teve influência no desejo dos professores de terem experiências futuras bem sucedidas – eles querem melhorar as aulas – e como se tornou um elemento de motivação para a frequência à formação – “A participação deles melhorou bastante”.

O que foi relatado acima nos chama atenção para um aspecto bastante relevante e que pode ser, muitas vezes, negligenciado nas experiências com gêneros textuais: a formação teórica. A experiência obteve sucesso, na percepção de alguns

formadores, quando esteve associada ao conhecimento da teoria. Isso gerou motivação e deu segurança para que os professores formandos obtivessem sucesso na experiência com gêneros textuais nas suas salas de aula. No entanto, há de se ressaltar que essa teoria era associada a questões de ordem prática e de aplicação, o que pode ter sido o diferencial para o sucesso da experiência.

*2 – Dificuldades relativas à resistência dos professores em formação às novas propostas de ensino, baseadas na concepção de gênero*

Grande parte dos professores formandos apresentou resistência ao trabalho com gêneros, dando justificativas de diversas ordens, como se pode perceber nos trechos transcritos abaixo.

**Polo 8**

Uma das professoras, apesar de não faltar aos encontros, não tem apresentado qualquer atividade que demonstre seu interesse em modificar sua prática de aula – sempre reclama da falta de material, de propostas mais concretas para utilizar como modelo e alega que é impossível trabalhar certas estratégias porque os alunos não colaboram com sua participação.

O que se percebe no trecho acima é que as resistências ocorrem não por dificuldades de ordem teórico-metodológicas, mas por outras razões, mais ligadas ao funcionamento do sistema educacional. O relato feito pelo professor formador demonstra que há uma resistência ao novo e que os professores formandos buscam justificativas no funcionamento do sistema para não incorporarem a nova concepção de trabalho.

Essa mesma realidade se percebe no relato abaixo, feito por outro formador:

**Polo 4**

**DIFICULDADES ENCONTRADAS**

(...)

A reclamação da professora XY com as suas insatisfações com a rede, com o fato de não receber passes. A professora está usando o espaço de formação para falar de suas insatisfações, o que desmotiva os demais.

O que se vê acima é que as dificuldades na formação não estiveram necessariamente associadas a dificuldades de ordem teórico-metodológica. Isso implica que a teoria dos gêneros e a sua proposta de aplicação podem ser muito bem compreendidas por um professor, mas por estar insatisfeito com o sistema, ou por acreditar que essa nova concepção irá lhe trazer mais trabalho, este pode não aderir à proposta.

No entanto, a resistência pode não vir do próprio professor, mas dos colegas com os quais trabalham, como se percebe no trecho abaixo:

#### **Polo 4**

#### **DIFICULDADES ENCONTRADAS**

Alguns professores estão tendo problemas na escola com o trabalho com sequência didática, porque os diretores e coordenadores não os apóiam. A escola e os pais ficam cobrando o trabalho tradicional. Uma professora teve que parar o trabalho com sequência para ensinar gramática normativa, por conta das avaliações. Uma professora relatou: “Alguns colegas, professor, dizem que a gente fica enrolando, que não está dando aula.” Foi discutido sobre o assunto e orientado para que os mesmos usem a produção do aluno para ser avaliada e discutiram-se meios de incluir conteúdos da sequência na avaliação forma - prova.

Ainda foi discutida a questão do livro didático – sobre a sua utilização.

O trabalho com os gêneros textuais ainda não parece uma ideia bem compreendida pelo sistema educacional. O relato do professor formador vai nesse sentido. Falta compreensão da funcionalidade do trabalho com os gêneros e isso pode gerar problemas para o professor que adere a essa proposta.

Essa incompreensão, conforme assinala o relato acima, é por parte não só da escola, mas também da própria família. Acostumados com um ensino de língua voltado para a perspectiva da estrutura, o trabalho com o uso torna-se algo completamente distante e diferente daquilo que se espera de um professor de língua portuguesa.

Essa expectativa levou a professora formanda a abandonar a experiência para retomar a proposta anterior, motivada pela cobrança da avaliação formal do sistema, ainda baseada em uma perspectiva de ensino tradicional de língua.

Esse relato faz também repensar que a necessidade de formação não inclui apenas a compreensão do que é e de como aplicar a teoria dos gêneros, ou uma proposta sobre a teoria dos gêneros, mas deve incluir um novo olhar sobre a prática pedagógica como um todo, partindo do planejamento até a avaliação. Deve-se incluir também, nessa perspectiva, um trabalho com a escola e com a família, para que percebam esse novo olhar sobre a linguagem e seu uso.

### ***5.3 – Associando teoria e prática***

O caminho encontrado pelos professores para solucionar as dificuldades acima relacionadas foi associar a teoria com a prática de sala de aula. É isso que se percebe nos trechos abaixo.

#### **Polo 8**

Tentamos deixar claro de que forma seria possível trabalhar a leitura e produção de gêneros textuais utilizando o recurso didático que então apresentamos. As professoras, naturalmente resistentes ao que não conhecem e parece distante de sua prática cotidiana, relutaram de início em aplicar a técnica da sequência didática. Resolvemos, assim, demonstrar nossa proposta de forma mais aplicável.



Durante a semana, as escolas estavam vivenciando o projeto “Paz nas Escolas”, então aproveitamos a oportunidade para perguntar de que forma o grupo pretendia saber de seus alunos o que eles poderiam dizer das atividades realizadas em relação a esse projeto. Alguns não souberam como responder; outros disseram que poderiam pedir uma redação.

Sugerimos que eles definissem que gênero seria escolhido para que o aluno pudesse desenvolver seu texto já sabendo o que exatamente ele estava construindo. Após algumas discussões, concluímos que seria interessante que lhes fosse apresentado o relatório.

Como se percebe acima, o trabalho de acompanhamento nas escolas exigiu do professor formador uma percepção aguda de como conduzir o trabalho, para fazer a associação da teoria com a prática e de como conduzir o professor formando, passo a passo, a experienciar o trabalho com os gêneros.

Parece claro, pelo relato, que não bastou explicar como fazer. O professor formador teve que começar pelo princípio, ajudando a definir que gênero experimentar. Isso implicou negociação – Após algumas discussões – e o conhecimento do ambiente em que os professores estavam inseridos – Durante a semana, as escolas estavam vivenciando o projeto “Paz nas Escolas”.

Em outras palavras, a formação para o trabalho com os gêneros também exigiu dos professores formadores que conhecessem a realidade do contexto em que se encontravam os professores formandos para, a partir dele, buscar soluções práticas para a utilização dos gêneros textuais na sala de aula.

O trabalho de acompanhamento do passo a passo também pode ser percebido no trecho abaixo:

#### **Polo 4**

#### **ATIVIDADES DESENVOLVIDAS**

Manhã – foi rediscutido o material sobre escrita. Como os professores não fizeram a primeira parte da sequência didática (atividade que deveriam ter feito), foi reorientado para que o fizessem e trouxessem, no próximo encontro, a primeira produção de seus alunos.

Tarde – Foi orientada a construção dos módulos, com a professora que tinha realizado a primeira parte da sequência didática. Com a professora novata, foi apresentada a proposta de trabalho e mostrado um exemplo de sequência didática. Entreguei para a professora novata o material (xérox) a respeito de sequência.

O trecho acima demonstra dois aspectos relevantes. Primeiro, o acompanhamento do professor formador, orientando a construção dos módulos, para que o trabalho tenha continuidade e dê resultados. Segundo, que alguns professores formandos não demonstravam interesse em planejar seu próprio trabalho e experimento, necessitando de reorientação. Esse desinteresse se percebe também em outro trecho do mesmo relatório:

#### **Polo 4**

##### **5.2 Conteúdo (assimilação e aprendizagem)**

No que diz respeito à assimilação dos conteúdos, os professores não demonstram grandes dificuldades em entender a teoria dos gêneros, mas ainda ficam querendo receitas prontas de como trabalhar os gêneros na sala de aula.

Talvez a explicação para a busca de receitas prontas seja pelo fato de que os professores estejam acostumados a utilizar as tarefas da maneira como são propostas por grande parte dos livros didáticos adotados nas escolas. Aparentemente, os professores não estavam acostumados a preparar todas as etapas de suas aulas e isso criou a dificuldade de trabalhar com os gêneros nessa perspectiva.

A percepção de que a experimentação precisava ser percebida pelos professores formandos fez a própria equipe repensar o trabalho de formação teórica, como se percebe no trecho a seguir.

## **Polo 2**

### **SUGESTÃO OU OUTROS COMENTÁRIOS**

O fato de ter havido uma parte prática, uma espécie de oficina, no dia em que esse conteúdo foi trabalhado no Cecapro contribuiu muito para o interesse e motivação dos professores. Eles passaram a cobrar mais atividades dessa natureza (teoria-prática) nos encontros mensais com todo o grupo de Língua Portuguesa.

A transformação de exposição teórica em oficinas foi um grande aliado para que os professores formandos experimentassem de que maneira a teoria poderia ser aplicada e, a partir daí, repensassem suas atividades de sala de aula. Foi também uma forma encontrada pelos membros da equipe para fazê-los ver que os gêneros textuais/discursivos estavam presentes no livro didático e na vida desses professores formandos.

No entanto, o maior aliado na experiência foram os relatos positivos dos próprios professores formandos. Alguns, por já terem experimentado e terem obtido bons resultados, motivaram outros professores a tentar também.

## **Polo 4**

(...) A professora que aplicou a primeira parte da sequência didática demonstrou ter realizado um bom trabalho, sem dificuldades.

Os professores da manhã não realizaram a tarefa, mas se mostraram dispostos a realizar até o próximo encontro.

Ressalte-se ainda que alguns formandos já experimentavam o trabalho com gêneros, na perspectiva sociointeracionista, muito embora não adotassem a proposta da sequência didática, tal como proposta pelos teóricos. Alguns professores em formação chegaram a relatar, como se pode depreender do trecho abaixo, que realizavam algumas etapas da proposta metodológica da sequência, muito embora, às vezes não tivessem consciência de que as estavam realizando:

## **Polo 7**

(...)

### **5.2 Conteúdo (assimilação e aprendizagem)**

Acredito que grande parte dos professores tem assimilado bem o conteúdo dos temas discutidos. Vale salientar que alguns deles apresentaram relatos de sala de aula mostrando que parte da sequência didática já estava sendo apresentada, embora de forma inconsciente.

A constatação de que os professores em formação estavam utilizando a sequência didática de forma “inconsciente”, obviamente, se tornou um argumento relevante, pelos professores formadores, no convencimento para a aplicação da proposta.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A experiência acima analisada demonstra que o trabalho com gêneros textuais na sala de aula do ensino fundamental é possível e passível de aplicação. No entanto, para que haja sucesso, muitas vezes é necessário um trabalho de mediação que oriente os professores de Língua Portuguesa que atuam nas escolas. Esse trabalho de mediação não é um trabalho simples e requer planejamento e ações que vão da formação teórica sobre a teoria dos gêneros até a aplicação de uma proposta pedagógica coerente com a teoria. Essa proposta precisa ser executada por partes e acompanhada de perto.

Quando isso ocorre, os avanços são perceptíveis, como se vê nos trechos analisados. Os professores se sentem mais motivados e convidados a experimentar o novo, uma vez que eles próprios conseguem perceber os resultados em sala de aula.

No entanto, há fatores de diversas ordens que podem interferir na proposta e que precisam ser levados em consideração pelos formadores, como se pode depreender da análise acima apresentada. Esses fatores vão desde o desconhecimento das teorias propostas e da carência de leitura, até o funcionamento do sistema educacional.

Parece claro que esses fatores são extremamente complexos e necessitam de mais estudo e análise. No entanto, os professores formadores precisam estar preparados para enfrentá-los, tão logo

surjam, motivando os professores a continuar com a experiência. Precisam transformá-los em aliados e fazê-los perceber que podem trabalhar com os gêneros e que isso não significa, necessariamente, um trabalho a mais do que já é feito em sala de aula, mas um novo trabalho, repensando o fazer pedagógico e os próprios programas de ensino de leitura e escrita.

Obviamente que esse não é um trabalho simples e que não basta o professor em formação estar motivado a realizá-lo. Como os próprios relatórios apontam, o problema, em grande parte das vezes, é extrínseco à vontade do professor em formação. No entanto, vale a pena ressaltar que quando o professor formando percebe que os resultados acontecem na sala de aula, enxergam a motivação dos alunos e que os gêneros textuais/discursivos não estão distantes, mas próximos de sua realidade diária de uso da língua, atribuem sentidos para a nova proposta. É preciso também ressaltar que o sucesso do trabalho com os gêneros textuais no Ensino Fundamental não passa apenas pela questão da formação continuada, é um problema complexo e que envolve, entre outros aspectos, descrição de gêneros, pesquisas aplicadas sobre o ensino de gênero, e um melhor conhecimento do processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita com base nas perspectivas sóciodiscursivas.

Talvez a maior dificuldade ainda seja como lidar, metodologicamente, com os gêneros na sala de aula. Os professores do ensino fundamental, às vezes, até sabem o que são eles e compreendem a necessidade de utilização dos gêneros textuais/discursivos como objeto de ensino-aprendizagem de leitura e de razão, o trabalho de formação e acompanhamento do passo a passo é mais do que necessário. Mas continuam sem saber o que fazer e como fazer. Por essa razão, o trabalho de formação e acompanhamento do passo a passo é mais do que necessário.

Foi esse acompanhamento que fez com que a experiência descrita obtivesse resultados positivos. No entanto, nem todos os professores conseguiram aderir à proposta. Razão pela qual o trabalho de preparação para a utilização dos gêneros precisa continuar, até que essas práticas tornem-se familiares aos professores, alunos e pais de alunos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1979].
- BRANDÃO, Helena Magamine. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL. SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: Educ, 1999.
- DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência francófona. In: *Gêneros orais e escritos na escola* / Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p.41-70.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros Textuais: o que são e como se classificam*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2000. (mimeo)
- \_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas/SP: Mercado das Letras/ALB, 1996.
- SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004 [1994], p.21-39.
- SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. Os Gêneros escolares – Das Práticas de Linguagem aos Objetos de Ensino. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004 [1997], p.71-91.
- SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim & NOVERRAZ, Michelle. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento. In: *Gêneros orais e escritos na escola* / Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004 [2001], p.95-147.

Recebido em maio de 2009  
e aceito em abril de 2010

**Title:** *Textual genres in elementary schools: a challenge for pre-service teachers*

**Abstract:** *This paper aims to describe and analyze a training experience with Portuguese Language teachers from João Pessoa city elementary schools. The training project was essentially developed based on didactic sequences with text genres. The project was based on the Enunciative-Discursive Theory (Bakhtin, 2000) and the theoretic orientation from the Geneva Group (Bronckart (1999), Schneuwly (1994, 1997), Schneuwly and Dolz (2001, 2004). The experience was held in 2008 by 10 university teachers from UFPB, UEPB and CEFET-PB, assisting 150 teachers from public elementary schools. Trainees received theoretical instructions, learned how to elaborate and to analyze didactic resources and didactic sequences with textual genres. In this paper we analyze the experience, mainly the difficulties faced by the trainees about the work with textual genre in classroom. We used the trainers' reports as a corpus.*

**Keywords:** *Text genre; didactic sequence; teaching.*

