

## ENSINO FUNDAMENTAL I: A QUESTÃO DOS GÊNEROS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Maria Cristina de Moraes TAFFARELLO<sup>34</sup>

**Resumo:** O objetivo principal desta pesquisa é apresentar a análise e a reflexão, feitas por alunas-professoras de um módulo de Pós-graduação em Alfabetização e Letramento, das práticas de atividades didáticas de produção oral-escrita de alguns livros/materiais didáticos. Parte-se de alguns debates teóricos, particularmente na perspectiva da Linguística Textual, sobre gênero e tipologia textuais e sua aplicação ao ensino. No final, constata-se que, ainda que algumas propostas de abordagem das tipologias sejam inovadoras, há alguma confusão não só quanto à terminologia, mas também quanto ao tipo de exigência feita aos alunos.

**Palavras-chave:** Gênero textual. Ensino. Interação. Livro didático.

**Abstract:** *The main objective of this research is to present the analysis and the reflection, made by students-teachers of a Postgraduate Course in Literacy, on the practices of teaching activities of oral and written production of some textbooks. It is based on some theoretical debates, particularly from the view of Textual Linguistics, on textual typology and gender and their application to education. At the end, it is noted that, yet some proposals for typologies are innovative, there is some confusion not only on the terminology, but also on the type of demand made to students.*

**Keywords:** *Textual gender. Teaching. Interaction. Textbooks.*

### **Introdução:**

O objetivo principal da pesquisa é, a partir de alguns debates teóricos na perspectiva da Linguística Textual (Marcuschi; Adam; Dolz e Schneuwly; Koch e Elias; Gomes-Santos, entre outros) sobre gêneros e tipologias textuais e sua aplicação ao

---

<sup>34</sup> Docente do curso de Graduação e de Pós-graduação do Centro Universitário Padre Anchieta - UNIANCHIETA – Jundiaí, São Paulo. Doutora em Linguística pela UNICAMP. E-mail: cristinataffarello@hotmail.com.

ensino, apresentar a análise, feita por alunas-professoras, das práticas de atividades didáticas de produção oral-escrita de alguns livros e materiais didáticos.

A proposta apresentada se concretizou, como se verá, no trabalho final de um módulo de um curso de pós-graduação em Alfabetização e Letramento, intitulado “*Letramento emergente, interação e gêneros discursivos*”, em 2011, em uma cidade do interior de São Paulo, Jundiaí<sup>35</sup>. Tal módulo se propunha a articular a contribuição dos estudos do letramento, dos estudos textuais e conversacionais e dos estudos em didática de línguas em torno da discussão sobre o processo de apropriação da linguagem oral e escrita pela criança, especialmente em práticas de interação escolares. Para o trabalho final, a classe foi dividida em quatro grupos de quatro alunas, sendo que cada um escolheu um gênero para análise em livro/material didático de sua prática escolar, partindo da seguinte temática: *Gênero no Ensino Fundamental I: tratamento dado por livro(s) e/ou material(is) didático(s) de um gênero textual oral e/ou escrito e reflexão sobre resultados e possibilidades didáticas*. Os gêneros escolhidos variaram do escrito para o oral: canção, poema visual/concreto, texto de divulgação científica e seminário.

De acordo com os objetivos do módulo, partiu-se das discussões e críticas sobre a visão sociointeracionista adotada pelos PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) em relação ao ensino com base em gêneros textuais, adentrou-se pelas propostas dos autores acima citados, particularmente Adam (2008) e Dolz e Schneuwly (2004). Viu-se, dessa forma, que, com relação à tipologia textual, os autores preconizam a existência de duas instâncias que compõem o esquema das tipologias: sequências estruturais, que reúnem aspectos linguísticos característicos, e uma configuração pragmática, que contempla aspectos psicológicos no reconhecimento e reprodução dos tipos textuais.

### **Fundamentação teórica**

Os estudos dos gêneros no Brasil têm se proliferado, inicialmente na perspectiva etnográfica da escola norte-americana de John Swales (1990); depois, com influências de Bakhtin, destaca-se a escola de Genebra, tanto na perspectiva de orientação vygotskyana socioconstrutivista representada por Dolz e Schneuwly (2004), como na

---

<sup>35</sup> A identificação do nome do município foi necessária haja vista a pesquisa ter se solidificado também em municípios próximos a ele, porém com a utilização de diversificados materiais didáticos.

visão do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (2001). Ultimamente tem havido também influências de norte-americanos como Bazerman (2005) e Miller (1984/1994) e ainda da análise do discurso crítica inglesa faircloughtiana, por exemplo. Marcuschi (2009, p.152), ao avaliar a influência de Bakhtin, diz que ele “[...] representa uma espécie de bom-senso em relação à concepção de linguagem” pelo fato de fornecer subsídios teóricos de ordem macroanalítica a várias linhas de pesquisas.

Segundo a perspectiva bakhtiniana de dialogismo da linguagem, nenhum discurso é novo, pois reflete valores e crenças de outros discursos. Dessa forma, para constituir um discurso um enunciador necessariamente leva em conta o discurso do outro, elabora o seu discurso a partir de outros discursos, há uma dialogização interna no discurso. Ainda nessa concepção, três elementos constituem os gêneros: o conteúdo temático, o estilo verbal e a construção composicional. O tema diz respeito ao objeto do discurso; o estilo verbal, por sua vez, refere-se à seleção dos recursos linguísticos e gramaticais da língua; a construção composicional refere-se à organização da totalidade discursiva. A partir do entendimento desses três elementos constitutivos, Bakhtin propõe a definição de gênero como tipos relativamente estáveis de enunciado, vinculados às esferas de atividade social.

A partir dessas concepções, Bakhtin (2003, p.301) afirma que

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática, do conjunto constitutivo dos parceiros etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie a sua individualidade e a sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma de um gênero determinado.

Que contribuição a escola teria a dar no sentido de capacitar o aluno quanto à escolha do gênero e, ao mesmo tempo, da preservação de sua individualidade/subjetividade? Essa é uma de nossas questões, já que cada esfera de uso da língua estipula suas formas de enunciados, seus gêneros, desde uma situação familiar, por exemplo, até as esferas mais complexas do mundo dos serviços. Sendo assim, é quase redundante afirmar que o trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas, conforme afirma (MILLER, 1984), deixando, assim, inegável a extrema importância do trabalho com gêneros discursivos

em sala de aula. Dessa forma, para fazer parte de uma comunidade de falantes não é suficiente só saber as prescrições da língua, mas conhecer suficientemente os gêneros, que são tão indispensáveis quanto as formas da língua para uma comunicação eficiente.

A partir de trabalhos preocupados com a realidade do ensino de língua materna, é inegável que se trabalha o texto em sala de aula, mas assumimos a questão levantada por Guimarães; Campani-Castilho; Drey (2008, p.7, grifo das autoras): “[...] o que questionamos, neste momento, é o *como* se trabalha o texto em sala de aula.”.

Refletir sobre as práticas de ensino-aprendizagem de gêneros como objetos de ensino, propondo questões de “realização de currículo em sala de aula”, é a proposta de Gomes-Santos (2007), apoiada no tripé de velhas questões ligadas ao ensino da língua: o quê?; para quê?; como?. Resumindo, tal proposta constata a relevância das reflexões sobre: a) os gêneros como objeto de ensino em um projeto curricular (o quê?); b) as finalidades da escola como agência de produção-recepção de gêneros (para quê?); c) o investimento na elaboração didática dos gêneros como objetos de ensino (como?).

Como o aluno não consegue se apropriar de todos os conhecimentos sobre o gênero de uma só vez, a elaboração didática com um dado gênero precisa ser retomada ao longo da escolarização dos alunos. Essa constatação da necessidade de retorno do mesmo gênero no currículo escolar é apontada por Dolz e Schneuwly (2004), que propõem a noção de currículo em espiral, isto é, a cada retorno do gênero, haverá um aprofundamento do conhecimento sobre o mesmo.

A proposta de Bronckart (2001), por sua vez, para o tratamento dos gêneros escritos e orais no que diz respeito à elaboração de uma série didática se desenvolve em quatro fases: 1) elaborar um modelo didático; 2) identificar as capacidades adquiridas; 3) elaborar e conduzir atividades de produção; 4) avaliar as novas capacidades adquiridas.

Embora a importância dessas propostas, nos determos, no momento, particularmente em Dolz e Schneuwly (2004), os quais entendem os gêneros de acordo com Bakhtin e inserem o seu estudo dentro da perspectiva do ensino de língua. Dessa forma, os gêneros funcionam como instrumentos semióticos complexos que auxiliam na apropriação e desenvolvimento de capacidades individuais, pois são instrumentos capazes de auxiliar a relação dos discentes com as práticas de linguagem, facilitando o aprendizado das habilidades de leitura, de produção textual e de expressão oral.

Para utilizar efetivamente os gêneros como suporte em atividades de linguagem, intermediando o aprendizado da leitura e da escrita, os autores suíços priorizam três dimensões: 1) os conteúdos apreensíveis por meio deles; 2) os elementos recorrentes nas estruturas comunicativas de textos reconhecidos como pertencentes ao gênero em questão; 3) as configurações discursivas e linguísticas dos gêneros, como a posição enunciativa do enunciador, as sequências textuais utilizadas, a intencionalidade discursiva, entre outros. Tais aspectos fazem surgir uma regularidade no uso dos gêneros. Como isso é trabalhado em nossa realidade escolar?

Outra questão relevante no trabalho didático com os gêneros é o que os autores chamam de “didatização dos gêneros”. A escola acaba por tornar o gênero um objeto de ensino-aprendizagem, retirando a sua função como instrumento de comunicação, e o aluno deixa de perceber *para que* está redigindo determinado texto. Um exemplo disso é a chamada redação, um texto para avaliação do professor, sem qualquer outra utilização. Deve-se, para evitar isso, tentar recuperar ou construir o contexto onde o gênero circula, atribuindo a ele uma função comunicativa e uma funcionalidade discursiva. Tal contexto é recuperado efetivamente na sala de aula?

Os autores genebrinos, juntamente com Michèle Noverraz, propõem para o ensino fundamental em francês um modelo de trabalho em sequências didáticas (SD) para o ensino dos gêneros textuais públicos da oralidade e da escrita. Por sequência didática entende-se “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.97). O trabalho, com caráter modular, distribui-se ao longo dos anos do ensino fundamental, buscando criar situações reais, incluindo a circulação entre produtores e receptores. A SD é, portanto, um procedimento que serve para “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.82-83) e é composta de quatro etapas: a apresentação da situação, a primeira produção, os módulos (variáveis em número) e a produção final.

A estrutura de base de uma sequência didática é apresentada pelos autores por meio do seguinte esquema, apresentado na figura 1:



**Figura 1:** Estrutura de uma sequência didática, segundo Dolz e Schneuwly (2010)

Na *apresentação da situação*, devem ser apresentadas as informações necessárias para que os alunos conheçam o projeto de comunicação que será realizado na última etapa e a aprendizagem de linguagem a que se relaciona. Essa parte prepara ainda os alunos para a primeira produção, etapa subsequente, que não deixa de ser uma tentativa de realização do gênero que será trabalhado nos módulos. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p.84), “[...] é nesse momento que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”. Nessa etapa, os professores devem deixar claro para os alunos o gênero que será abordado.

A segunda etapa de uma SD é a *primeira produção*. Esta constitui uma primeira tentativa de elaboração do gênero escolhido, o que servirá para mostrar, tanto para o próprio aluno quanto para o professor, o que se conhece sobre aquele gênero. Embora não se trate de uma produção completa, com todas as características do gênero, essa etapa é muito importante, pois funciona como uma espécie de “reguladora” da sequência. Nas palavras de Dolz e Schneuwly (2004, p.84), “[...] essa etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais da turma”.

Os *módulos* (ou oficinas) servirão, pois, para que os alunos se apropriem daqueles instrumentos necessários para que se domine o gênero em estudo, trabalhando os problemas observados na etapa anterior de maneira sistemática e aprofundada. Nesta etapa, é possível comparar vários textos do gênero estudado. Outra importante observação, é que, nesta etapa, os alunos, além de construírem progressivamente conhecimento sobre o gênero, adquirem uma linguagem técnica, que será comum à classe e ao professor. O tempo de duração dos módulos dependerá das dificuldades encontradas em cada turma; como cada uma apresentará um grau de dificuldade, diz-se que a SD possui caráter modular.

Por fim, a *produção final* será o momento em que o aluno irá trabalhar todas as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos de forma conjunta e poderá, com o auxílio do professor, medir a sua evolução. Poderá haver, portanto, uma comparação da produção inicial com a final para que a percepção do progresso que professor e aluno tiveram durante todo o trabalho seja mais nítida. É este o momento de o professor propor, se lhe convier, uma avaliação, em que os elementos trabalhados em aula sirvam como critérios de avaliação, havendo, pois, uma explicitação bem delimitada e conhecida dos critérios a serem avaliados, o que servirá para que se observe a aprendizagem e, eventualmente, se retorne a pontos mal assimilados. A avaliação deve servir, então, para analisar o progresso do aluno. Bons exemplos de adaptação dessa prática no ensino fundamental brasileiro podem ser vistos em Guimarães; Campani-Castilho ; Drey (2008).

De acordo ainda com os PCNs (BRASIL, 1997), grande parte dos guias curriculares já não organiza os conteúdos de Língua Portuguesa em alfabetização, ortografia, pontuação, leitura em voz alta, interpretação de texto, redação e gramática, mas, na prática da sala de aula, essa estruturação ainda prevalece. Esses conteúdos são também propostos nos PCNs, mas estão organizados em função do eixo USO → REFLEXÃO → USO. Aparecem, na verdade, como “Prática de leitura”, “Prática de produção de texto” e “Análise e reflexão sobre a língua”.

De maneira mais específica, considerar a organização dos conteúdos no eixo USO → REFLEXÃO → USO significa compreender que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/compreensão de discursos. Sendo assim, as situações didáticas são organizadas em função da análise que se faz dos produtos obtidos nesse processo e do próprio processo. Essa análise permite ao professor levantar necessidades, dificuldades e facilidades dos alunos e ainda priorizar aspectos a serem abordados/discutidos. Isso favorece também uma revisão dos procedimentos e dos recursos linguísticos utilizados na produção, o conhecimento e a aprendizagem de novos procedimentos/recursos a serem utilizados em produções futuras, acrescentam os PCNs (BRASIL, 1997, p.35). Assim, os conteúdos são organizados em sub-blocos que remetem às práticas de uso da linguagem já comentadas — de produção de textos, de leitura, de análise e reflexão sobre a língua.

A organização dos conteúdos de Língua Portuguesa em função do eixo proposto pressupõe um tratamento cíclico, pois, de modo geral, os mesmos conteúdos aparecem

ao longo de toda a escolaridade, variando apenas o grau de aprofundamento e sistematização. Para garantir esse tratamento cíclico é preciso sequenciar os conteúdos segundo critérios que possibilitem a continuidade das aprendizagens.

Embora o critério de seleção de quais textos podem ser abordados em quais situações didáticas cabe, em última instância, ao professor, os PCNs (BRASIL, 1997, p.66) ditam, sob o título “Gêneros discursivos”, uma diversidade de gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral e com a linguagem escrita, quer seja:

Gêneros adequados para o trabalho com a *linguagem oral*:

- contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares;
- poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- saudações, instruções, relatos;
- entrevistas, notícias, anúncios (via rádio e televisão);
- seminários, palestras.

Gêneros adequados para o trabalho com a *linguagem escrita*:

- receitas, instruções de uso, listas;
- textos impressos em embalagens, rótulos, calendários;
- cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem etc.);
- quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, classificados etc.;
- anúncios, slogans, cartazes, folhetos;
- parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- contos (de fadas, de assombração etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas;
- textos teatrais;
- relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos etc.).

E o objetivo principal desse acesso a uma pluralidade de gêneros é desenvolver no aluno uma competência metagenérica, que, segundo Koch e Elias (2006, p.102), “possibilita a produção e a compreensão de gêneros textuais, e até mesmo que os denominemos”.

Nota-se, além disso, que os PCNs consideram o texto, conforme postula Marcuschi (2008, p.72), como “um evento comunicativo em que convergem ações



linguísticas, sociais e cognitivas”. O autor, porém, critica os PCNs, afirmando que, com relação aos gêneros, há “uma sugestão pouco clara do seu tratamento” e alerta que, como consequência, nos livros didáticos, “[...] são poucos os casos de tratamento dos gêneros de maneira sistemática.” (MARCUSCHI, 2008, p.207). Embora seja abordada relativa variedade de gêneros, muitos aparecem como mero “enfeite”, conclui.

E o que é tipo textual? Para Marcuschi (2008, p.154-155 [grifos do autor]), o tipo textual se caracteriza

[...] muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*. [...] Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. [...] Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

Já que se fala em tipologia, no Ensino Fundamental I é comum, nos materiais didáticos, a exploração dos gêneros do narrar (lenda, fábula, conto etc.). Embora nenhum deles tenha sido escolhido para análise no momento, é relevante observar que é possível reconhecer neles, segundo Adam (1992), uma “superestrutura”: situação inicial, complicação, fase de ações, fase de resoluções e situação final. Entretanto, há nítidas diferenças entre tais gêneros e isso é importante que o docente domine com clareza, o que nem sempre ocorre.

Santos (2011, p.81), por sua vez, observa que o professor e o autor de livros didáticos do português (LDP) se deparam com dificuldades também ao se basear nos PCNs para compreender e aplicar as teorias de gênero e tipo textuais: o primeiro, que parece refletir no tratamento dado ao tema nos LDP, diz respeito à “[...] oscilação na nomenclatura; o segundo é a falta de definições consistentes nesses documentos oficiais; o terceiro é a falta de relação entre terminologia utilizada e referências bibliográficas citadas”. A palavra “tipos” parece ser usada, às vezes, como sinônimo de “exemplos”, entretanto, como já há “tipos de textos” referindo às tipologias narração, descrição etc., alguns trechos ficam ambíguos e pode-se interpretar que tipos e gêneros referem-se ao mesmo conceito (BRASIL, [s.d.], p.39 e 46).

Com relação às tipologias textuais, alerta Santos (2011), os PCNs também oscilam na nomenclatura, com predomínio de “sequências” (sem adjetivação “textual”

ou “discursiva” predominante). Muitos livros didáticos preferem usar “tipologia textual”, embora alguns manuais usem indiferentemente ambos os termos, comprova a autora. Mais uma vez, há confusão terminológica preocupante porque a instabilidade na nomenclatura pode confundir os professores e os alunos. Como muitas pesquisas têm sido feitas, mas nem sempre chegam às salas de aula, então o manual didático passa a ser, para muitos professores, a referência teórica para o trabalho com os textos.

É inegável que já há um trabalho sensível aos gêneros nos manuais didáticos, mas ainda falta um trabalho efetivo a partir deles. Em seguida, serão brevemente analisadas, nos materiais didáticos, a abordagem metodológica de alguns gêneros, a forma como são inseridos dentro desses materiais e a sua relação com as atividades de análise linguística; em suma, se há, de fato, uma integração entre as propostas de ensino e as atividades de linguagem, ou se estas permanecem isoladas.

### **Breve relatório dos principais resultados dos seminários dos grupos das alunas-professoras**

Voltando à proposta da pesquisa apresentada às alunas do módulo em questão, o primeiro grupo apresentou a análise do trabalho com o gênero *canção*, retirado da apostila didática *Educa+ação* da Fundação Bradesco, utilizado na rede Municipal de Ensino de Jundiaí, a qual não aderiu ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em contraposição às Diretrizes Curriculares.

O gênero escrito e oral analisado foi a canção “O sapo não lava o pé”, proposta do material didático do primeiro semestre do 1º ano. Verificou-se que prioriza o trabalho com a consciência fonológica, não é organizado por sequência didática e, principalmente, não apresenta proposta de análise e reflexão do gênero. Após apresentar o texto, a proposta de trabalho é identificar a relação fonema / grafema e ajustar o falado ao escrito. Em todo o material didático, as propostas são basicamente nesta perspectiva, não há propostas efetivas de produções de texto, contextualizadas com temas e funções sociais; além disso, alguns gêneros se repetem (canção, parlenda, poemas e trava-línguas), em geral, por entrada temática, com propostas de atividades visando sempre à consciência fonológica, mas pouco se preocupando com o domínio dos mesmos pelos alunos, observam as pesquisadoras.

O segundo grupo, por sua vez, analisou o gênero multimodal *poema visual*. O objetivo do grupo foi compreender como o gênero poema visual é trabalhado por meio dos seguintes materiais didáticos: o livro *Projeto Buriti*, inscrito no PNLD<sup>36</sup>, usado na classe de 3º ano de uma escola pública de Itatiba, e a apostila *Pueri Domus*<sup>37</sup>, utilizada no 5º ano de outra escola pública, em Louveira. O grupo destacou, demonstrando com os materiais, que não há uma proposta por sequência didática e, além disso, os gêneros são trabalhados isolada e superficialmente. O livro para o 3º ano centra-se, a partir das instruções do Manual do professor, em um trabalho de diferenciação desse texto com o gênero *notícia jornalística*, já que o poema em questão, caracterizado como *visual*, apresenta uma intergeneracidade desses gêneros (ver figura 2). Sem desmerecer a qualificação dos professores, estariam todos eles preparados para lidar com tais observações se não fosse o direcionamento do Manual? Tal questão foi levantada/refletida pelas próprias professoras.

---

<sup>36</sup> A editora Moderna organiza os livros consumíveis de 1º a 3º anos e de 4º a 6º anos, o **Buriti Português**, cujo projeto é desenvolvido por uma extensa equipe de professores especialistas, editores de texto, profissionais de tecnologia educacional, ilustradores e fotógrafos sob a coordenação de um editor responsável.

<sup>37</sup> Em contraposição à ideia de padronização do PNDL, alguns dirigentes de grupos educacionais argumentam que a oferta existente no mercado de material e de serviços atende a diferentes tipos de escolas e a distintas propostas pedagógicas. No caso da rede privada, a Pearson, por exemplo, oferece, entre outros tipos de metodologia, a *Pueri Domus*, com uma abordagem socioconstrutivista.

## URGENTE!

Uma  
gota  
de  
orvalho  
caiu hoje, às 8h, do dedo anular  
direito, do Cristo Redentor, no  
Rio de Janeiro  
Seus restos  
não foram  
encontrados  
A Polícia  
não acre-  
dita em  
acidente  
Suspei-  
to: o  
vento

Os meteoro-  
logistas, os poetas e  
os passarinhos choram in-  
consoláveis. Testemunha  
presenciou a queda: “Horrivell!  
Ela se evaporou na metade do caminho!”

Sérgio Capparelli. *Tigres no quintal*.  
Porto Alegre: Kuarup, 1997.

**Figura2**

O grupo mostra, na sequência, que o material do 5º ano traz primeiramente um exemplo de texto e, posteriormente, define (ou redefine) seu gênero como *poema concreto*: “Eles se expressam por meio do som e do desenho formado pelas palavras no espaço do papel. Assim o leitor percebe mais concretamente a mensagem” (unidade 4 da apostila de atividades). Depois disso, o material apresenta apenas a proposta de os alunos elaborarem outros poemas (na seção denominada “Brinque com as palavras no espaço do papel”), a partir de mais um exemplo. Seria fácil assim tal tarefa? Teriam os pequenos aprendizes internalizado as três dimensões necessárias à efetiva aprendizagem da escrita do gênero, sugeridas, como se viu, pelos pesquisadores genebrinos, a saber, o conteúdo, os elementos recorrentes nas estruturas comunicativas e as configurações discursivas e linguísticas de tal gênero para que estivessem aptos a estimular toda a criatividade exigida por ele? Estariam preparados ou fariam, como comenta Marcuschi

(1996), mera “cópiação” ou quase isso? Essas foram algumas das reflexões sugeridas.

Também as alunas observaram que o trabalho dentro do material didático não segue uma sequência de atividades significativas e a proposta de produção do gênero aparece à margem das demais; além disso, não é apresentada nenhuma nova proposta com o mesmo gênero, inexistindo um real exercício de aprendizagem do gênero e de suas características e prevalecendo a utilização do gênero como suporte textual para o ensino de outros conceitos linguísticos.

Acentuando o papel mediador do professor entre o sujeito e o objeto de ensino, observaram que se o professor não levar mais atividades sobre o assunto, o seu desempenho redundará em um trabalho superficial e sem significado para as crianças. Importante observar que, embora o gênero poema faça parte dos sugeridos pelos PCNs, a especificidade de *poema concreto* não aparece como sugestão.

O grupo seguinte apresentou reflexão da prática de atividades de textos de *divulgação científica*, a partir da análise do livro didático *L.E.R.: leitura escrita e reflexão* (da F.T.D., de autoria de Márcia Leite e Cristina M. Bassi), recomendado pelo próprio MEC e utilizado na rede Municipal (1º ano) de Ensino de Jarinu (S.P.). Em relação ao livro didático, após análise aprofundada do grupo, foi possível verificar uma boa proposta de trabalho com textos expositivos, uma vez que tal livro analisa e provoca reflexão do gênero, apresenta atividades de transposição de gêneros, interpretação de texto etc.. Além disso, o material é organizado por sequências didáticas, ou seja, é, dentre os analisados, o que está mais próximo do ideal de propostas significativas para o trabalho com gêneros no Ensino Fundamental I.

O último grupo apresentou um trabalho diferenciado, uma vez que analisou um gênero tipicamente usado no contexto escolar, o *seminário*, mas dificilmente trabalhado no Ensino Fundamental I – embora esteja na lista dos recomendados –, tanto que o grupo não o encontrou em nenhum livro didático dirigido aos anos iniciais do ensino fundamental.

O *seminário*, segundo Dolz e Schneuwly (2010, p.185), pode ser definido como um gênero textual público relativamente formal – já que é usado, basicamente, nas escolas – no qual um “expositor” especialista dirige-se a um “auditório”, de maneira estruturada, a fim de lhe transmitir informações, descrever-lhe ou lhe explicar alguma coisa.

Antes, cabem algumas observações sobre a questão do uso do gênero oral na escola. “Eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua”. (BRASIL, 1997, p.39). A exposição oral ocorre tradicionalmente a partir do sexto ano, por meio das chamadas apresentações de trabalho, cuja finalidade é a exposição de temas estudados. Em geral o procedimento de expor oralmente em público não costuma ser ensinado. No entanto, o texto expositivo — tanto oral como escrito — é um dos que apresenta maiores dificuldades, de preparo, de transmissão e de escuta. “Assim, é importante que as situações de exposição oral frequentem os projetos de estudo e sejam ensinadas desde os anos iniciais, intensificando-se posteriormente.” (BRASIL, 1997, p.40). O trabalho com linguagem oral tem relevância no interior de atividades como seminários, dramatização de textos teatrais, simulação de programas de rádio e televisão, de discursos políticos e de outros usos públicos da língua oral, salientam ainda os PCNs.

A realização de projetos que incluam a exposição oral, particularmente o seminário, permite a articulação de conteúdos de língua oral e escrita (escrever o roteiro da fala, falar a partir do roteiro etc.), além do que propicia um momento privilegiado de intersecção entre diferentes áreas do conhecimento — os assuntos estudados nas demais áreas é que darão sentido às atividades de exposição oral em seminários. Em geral, é utilizado na escola como meio de avaliação com função apenas conteudística e não para desenvolver a capacidade linguístico-comunicativa dos alunos.

Preconizam os PCNs como objetivo já para o 1º ciclo:

Utilizar a linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram conversar num grupo, expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor sobre temas estudados. (BRASIL, 1997, p.68)

Após a exposição da análise do gênero e de uma proposta inovadora feita pelo grupo, observa-se que é cabível e importante a dedicação ao ensino deste gênero no Ensino Fundamental I, posto que exercita a oralidade e a escrita numa situação comunicativa efetivamente colaborativa, conforme preconizam os PCNs:

É possível aprender, tanto sobre a linguagem verbal quanto sobre as práticas sociais nas quais ela se realiza, por meio da troca

interpessoal. Por isso, as atividades de aprendizagem de Língua Portuguesa ganham muito quando se realizam num contexto de cooperação. No processo de aprendizagem, aquilo que num dado momento um aluno consegue realizar apenas com ajuda posteriormente poderá fazê-lo com autonomia. (BRASIL, 1997, p.67)

As alunas demonstraram que trabalhar com este gênero é de extrema relevância, pois, além de desenvolver a habilidade do trabalho cooperativo em grupo, apresenta uma relação interdisciplinar e multidisciplinar, podendo servir de apoio a várias pesquisas em diversificadas áreas. Acresça-se a isso o preparo para a vida acadêmica e profissional, evitando embaraços, temores e tremores que normalmente acompanham o desempenho de tal gênero nas práticas escolares subsequentes.

Sensatamente as pesquisadoras alertaram que o desenvolvimento do trabalho deve ser adequado à faixa etária e ao nível de aprendizagem dos educandos. Sugeriram ainda a organização de uma sequência didática a partir do 3º ano, sucintamente exposta: na situação inicial, o professor, com a ajuda dos alunos, propõe temas a serem pesquisados em casa; os alunos, com a ajuda dos pais e/ou responsáveis, filmam a apresentação oral de pontos relevantes da pesquisa e levam-na para ser apresentada na escola, desenvolvendo os módulos gradativamente; todos assistem a ela e o professor faz as observações necessárias, com sugestões dos demais alunos, se houver. Num crescendo, chega-se à finalização, quando os alunos, em pequenos grupos, devem apresentar a produção final, agora nos moldes previstos para um seminário, e comentar, no final, a respeito da experiência de realizar a atividade com foco em tal gênero.

Já que se fala em seminário, acreditamos ser relevante expor aqui o depoimento de um dos grupos a respeito da própria experiência : “Construir, apresentar, ouvir e participar do desenvolvimento destes seminários foi bastante significativo, produtivo e altamente enriquecedor para nossa prática em sala de aula. Para o professor desenvolver um trabalho de qualidade junto a seus alunos, precisa ter domínio do conteúdo a ser ensinado e ainda um conhecimento maior que lhe dê segurança e perspicácia para trabalhar de forma significativa e prazerosa. Conhecer mais sobre os gêneros, suas propostas de trabalho segundo determinados autores, nos capacita a ter um olhar crítico para propostas de diferentes livros didáticos, bem como construir e desenvolver um trabalho mais significativo e produtivo para nossa sala de aula, heterogênea em todos os sentidos: no nível social, nas vivências de letramento e, ainda, nas necessidades variadas de ensino e aprendizagem.”

## **Considerações finais**

Embora a discussão sobre os gêneros textuais como objeto de estudo seja, por vezes, exaustiva nos meios acadêmicos, a adoção do texto como objeto de ensino nas salas de aula pode ser considerada relativamente recente: ocorreu por volta dos anos 80, suplantando o estudo da língua como análise de frases e palavras soltas. No entanto, adotar o uso de textos em sala de aula não significou o seu ensino imediato como gênero textual, proposta amplamente defendida nos PCNs e pesquisas de inúmeros estudiosos. Toda comunicação se dá por meio de gêneros textuais e cabe à escola a tarefa de apresentá-los aos alunos para que possam se apropriar de tais formas essenciais à comunicação humana, como confirma Bronckart (1999, p.103): “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

Após a exposição das análises feitas pelas alunas em diferentes obras didáticas, em consonância ou não com os PCNs e as Diretrizes Curriculares, constatamos que, ainda que a proposta de abordagem das tipologias em algumas delas seja inovadora, ainda há alguma confusão não só quanto à terminologia, particularmente nos manuais do professor, mas também quanto ao tipo de exigência feita aos alunos quando se considera o trabalho com os variados gêneros e tipos textuais. Quase que invariavelmente os gêneros textuais ainda são tratados como textos apenas, com atividades voltadas para o desenvolvimento de certas competências linguísticas, e não como gêneros textuais propriamente ditos, o que significa priorizar atividades voltadas para o desenvolvimento efetivo de tais competências.

Outro ponto importante a se destacar é que nenhum material didático analisado apresenta um currículo em espiral dos gêneros, os quais acabam recebendo um tratamento superficial e apressado, não possibilitando aos alunos a sua apropriação, divergindo também das propostas dos PCNs e das Diretrizes Curriculares.

Foi de suma importância tal reflexão acerca dos materiais didáticos, comentaram as alunas, já que possibilitou a construção de um olhar mais amplo sobre a realidade curricular das escolas no Brasil, cujas orientações didático-pedagógicas divergem muitas vezes das propostas pedagógicas apresentadas nesses materiais, depositando, assim, exclusivamente nas mãos dos docentes o problema e a responsabilidade de solucioná-lo ou apenas ignorá-lo, já que nem todos possuem liberdade e/ou tempo hábil para elaborar



Oficinas Didáticas de cada gênero que deverá ser abordado no decorrer do ano letivo.

Resumindo, a partir das reflexões levantadas, os principais problemas apresentados no tratamento dispensado aos gêneros nos materiais didáticos em relação às propostas sugeridas, temos: a) como muitos livros se organizam por unidades temáticas, ocorre o predomínio das entradas dos gêneros por temática, numa mistura de diferentes e dispersos gêneros, sem que se trabalhe a fundo com nenhum deles e sem a preocupação da retomada dos mesmos ou do seu estudo em espiral, com aumento gradativo, mas contínuo, da complexidade de sua abordagem; b) das três dimensões propostas por Dolz e Schneuwly (2004) para o efetivo aprendizado dos gêneros, quer seja, o conteúdo, os elementos recorrentes nas estruturas comunicativas e as configurações discursivas e linguísticas, há quase exclusividade da primeira, consequência, provavelmente, da entrada por temáticas; c) a “didatização” dos gêneros, como se comentou, acontece também pelo artificialismo não só das situações em que ele é proposto/ estudado, mas também da maneira como são sugeridas as atividades de “produção textual”; d) o gênero ser usado ainda como texto, ou melhor, pretexto para o estudo de questões prescritivo-gramaticais.

A utilização dos gêneros textuais como objetos de ensino é uma tendência de inegável eficácia e, mesmo permeado por tantos problemas conceituais e práticos, tal prática deve ser priorizada e aprimorada tanto nos materiais didáticos quanto no cotidiano dos bancos escolares. Nesse sentido, enquanto as atividades de leitura e produção de algumas coleções deixam a desejar, outras são de ótima qualidade e nelas se nota uma preocupação em fazer com que o aluno reflita sobre a aprendizagem sem encarar as aulas de português somente como um espaço para decorar regras gramaticais, tampouco para memorizar características a fim de fazer uma identificação entre as tipologias/gêneros textuais. Os textos nesse tipo de trabalho são entendidos como práticas sociais que realmente envolvem os sujeitos que constroem sentidos por meio da leitura e da produção textual.

Por fim, cumpre destacar que, se o objetivo final do módulo era provocar questionamentos e reflexões das professoras em relação às propostas de um ensino de Língua Portuguesa dinâmico e a atitudes de coerência com as novas teorias e também reavivar o respeito em relação ao verdadeiro papel do aluno em sala, ensino esse que possa deixar de lado uma tradição de mera recepção de conhecimentos para ser parte atuante no processo de aquisição de conhecimentos, acredita-se que tal objetivo foi

alcançado. Porém, a voz uníssona entre as professoras-alunas do Fundamental I diz respeito a outra questão desafiadora: a lacuna que se faz nos cursos preparatórios de docência em relação ao aprendizado das noções básicas de texto, textualidade e tipologia textual.

## Referências

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual: introdução à análise dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Les textes: types et prototypes**. Paris: Nathan, 1992.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais tipificação e interação**. Ângela Paiva Dionísio, Judith Chamblis Hoffnagel (Orgs.). Revisão técnica Ana Regina Vieira *et al.* São Paulo: Cortez, 2005.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. PCN + Ensino Médio. Parte II: Linguagens, códigos e suas tecnologias (PCNEM+). Brasília, Secretaria de Educação Fundamental MEC, [s.d.]

BRONCKART, J.-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

\_\_\_\_\_. L'Enseignement de discours. De l'appropriation pratique à la maîtrise formelle. In: ALMGREN, M. *et al.* (Orgs). **Research on Child Language Acquisition**. New-York: Cascadilla Press, 2001. p.1-16.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GOMES-SANTOS, S. N. Gêneros como objetos de ensino: questões e tarefas para o ensino. **Um mundo de letras: práticas de leitura e escrita – Salto para o futuro – Boletim 3**. TV Escola/SEED-MEC, 2007.

GUIMARÃES, A. M. de M.; CAMPANI-CASTILHOS, D.; DREY, Rafaela F. **Gêneros de texto no dia-a-dia do ensino fundamental**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

KOCH, I. V. G.; ELIAS, V. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais no ensino de língua. In: \_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2009. 2. Parte, p.146-225.

\_\_\_\_\_. Exercícios de compreensão ou de cópiação nos manuais de ensino de língua?. **Em Aberto**, Brasília: INEP/SEDIAE/MEC, v. 69, jan/mar 1996, p.64-82.

MILLER, Carolyn R. Genre as Social Action. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Orgs.) **Genre and the New Rethoric**. London: Taylor & Francis, 1994. p.23-42 (originalmente publicado em: **Quarterly Journal of Speech** 70, 1984: 151-167).

SANTOS, L.W. dos (Org.) **Gêneros textuais nos livros didáticos de Português: uma análise de manuais de ensino fundamental**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. (Livro eletrônico)

SWALES, J.M. **Genre Analysis. English in Academic and Research Settings**. Cambridge: Cambridge University Press. In: **Rethinking Genre Colloquium**. Carleton University, Ottawa, 1990.