

# TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DOS GÊNEROS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: DE OBJETOS DE INTERAÇÃO A INSTRUMENTOS DE ENSINO

Elaine Cristina Nascimento da Silva (UFRPE)  
[elainecrisufrpe@gmail.com](mailto:elainecrisufrpe@gmail.com)

## Introdução

Partindo da ideia de que o objetivo principal do ensino da Língua Portuguesa é formar sujeitos capazes de agir em diversificadas situações de ação comunicativa, acreditamos numa perspectiva de ensino pautada na noção de gêneros textuais, segundo a qual devemos proporcionar aos alunos situações semelhantes àquelas de que participamos fora da escola, reais, diversificadas e que representem diferentes esferas de interação social.

Entretanto, os gêneros textuais, como qualquer outro conhecimento a ser ensinado na sala de aula, também são submetidos a um processo de escolarização. Segundo Marcuschi, B. (2006), na escola há uma transposição didática, na qual o gênero que circula socialmente abandona suas práticas de origem e chega à sala de aula, colocando-se a serviço do ensino e da aprendizagem.

Nesta pesquisa, buscamos responder à seguinte pergunta: Como é realizada a transposição didática dos gêneros textuais para as aulas de Língua Portuguesa? Nesse sentido, tivemos como objetivo investigar o tratamento dado aos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa.

Para compreendermos melhor esse objeto de pesquisa, apoiamo-nos na concepção de língua como interação (BAKHTIN, 2002) e, relacionada a esta, na concepção de gênero textual como um “megainstrumento”, ao mesmo tempo mediador entre o sujeito e as atividades sociais e objeto de ensino-aprendizagem (SCHNEUWLY, 2004).

O estudo aqui descrito foi realizado com duas professoras de língua portuguesa que lecionam em escolas públicas: a professora A atuava numa escola estadual de Pernambuco, situada no município de Camaragibe (Região Metropolitana), numa turma de 6º ano, e a professora B ensinava numa escola municipal da cidade do Recife, numa turma de 8º ano. As professoras selecionadas haviam definido, em seus planejamentos elaborados para todo o ano letivo, dois gêneros a serem trabalhados em suas salas de aula no período de nossa observação. Elas realizaram, portanto, duas sequências de atividades envolvendo os seguintes gêneros textuais: poema e notícia (pela professora A) e notícia e currículo (pela professora B). Cada uma dessas sequências teve um desenvolvimento semelhante. Isso porque, nas quatro sequências, foram realizadas atividades de: a) exploração do gênero textual; b) produção de textos à moda do gênero explorado; c) avaliação, revisão e reescrita dos textos produzidos. Com a ajuda de equipamentos de áudio e de vídeo, acompanhamos todas essas etapas de trabalho, monitorando as intervenções orais, escritas, coletivas e individuais das professoras.

Para orientar nossas análises, utilizamos o paradigma indiciário (SUASSUNA, 2008; ABAURRE, FIAD, MAYRINK-SABINSON e GERALDI, 1995). Partindo do princípio de que a realidade não é transparente, tal metodologia de análise defende que os dados coletados fornecem pistas mínimas que permitem ao pesquisador compreendê-las, associando as singularidades percebidas a fenômenos mais gerais. Nesse sentido, opera-se não só com fatos explícitos, mas também, e principalmente, com indícios, ou seja, com aspectos da realidade que não são captados diretamente. Assim, elementos

aparentemente sem importância, isto é, informações vistas como isoladas e até incoerentes, podem ser essenciais para se entender os problemas colocados pela pesquisa.

A seguir, vamos discutir um pouco o que são os gêneros textuais, bem como as implicações do seu trabalho na escola. Logo após, apresentaremos os resultados a que chegamos a partir da análise da prática das duas professoras em relação ao tratamento dado aos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa. Por fim, teceremos algumas conclusões que podem ser inferidas a partir dos resultados expostos.

## **1. Os gêneros textuais e a sua relação com as atividades humanas**

Vários autores têm apontado o papel dos textos como organizadores das atividades e das pessoas. O defensor primeiro dessa ideia foi Bakhtin (1997, p. 279), ao afirmar que todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva através de enunciados orais e escritos, “concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana.”

Vemos através de Bakhtin (1997), Bazerman (2005) e Dolz e Schneuwly (2004), que o uso da linguagem por meio de textos permite nos inserirmos no meio social, interagindo com os demais indivíduos que o compõem e realizando as nossas atividades diárias. Eles são mediadores entre o indivíduo e a sociedade, permitindo que ele participe de forma ativa e eficaz das mais diversas práticas sociais.

Por sua vez, os textos, enquanto produtos da atividade humana, estão estreitamente relacionados às práticas sociais. Essa relação se dá de forma tão intensa, que, como afirma Bakhtin (1997), o texto (ou enunciado) acaba refletindo as condições específicas e as finalidades da esfera de comunicação onde ele atua. Ou seja, o texto não é uma entidade abstrata, sem qualquer marca de identidade; os textos não são todos iguais, não só porque têm conteúdos diferentes, mas porque se configuram como gêneros textuais distintos: “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.” (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Portanto, os gêneros textuais são produtos culturais construídos historicamente pelos seres humanos (MARCUSCHI, 2008). Em cada esfera social em que o homem atua encontramos uma gama de textos que foram sendo criados à medida que seu uso se tornou necessário para o estabelecimento da comunicação entre os sujeitos.

Nas práticas de uso da língua, os textos se materializam nos gêneros que usamos em contextos determinados social e historicamente. Portanto, é impossível nos comunicarmos verbalmente sem ser por meio dos gêneros textuais. “Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros no discurso (...).” (BAKHTIN, 1997, p. 301).

Os gêneros, pois, estão presentes em nossa vida e os utilizamos para alcançar determinados fins comunicativos. Na medida em que os contextos sociais e as atividades humanas são inúmeros e cada esfera social tem seu repertório de gêneros próprios, podemos afirmar que existe uma grande diversidade de gêneros diferentes entre si na sociedade. “A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável.” (BAKHTIN, 1997, p. 289). Logo, como resultado da ação humana acontecida durante séculos e séculos, temos hoje um conjunto infinito de gêneros.

## **2. Limites e possibilidades do trabalho com os gêneros textuais na escola**

Como apontamos acima, concebemos que as atividades de leitura e produção de textos na escola devem ser semelhantes às vivenciadas nos contextos extraescolares.

Não obstante, não se pode ter a ilusão de que, ao se tratar de gêneros textuais na escola, conseguiremos reproduzir dentro da sala de aula as suas práticas costumeiras de uso. A situação escolar apresenta uma particularidade: nela se opera uma espécie de desdobramento, que faz com que o gênero seja, no dizer de Dolz e Schneuwly (2004), um megainstrumento que serve tanto como suporte para a atividade nas situações de comunicação como objeto de ensino-aprendizagem.

Na verdade, como aponta Soares (1999), a escolarização de conhecimentos é inevitável: não há como impedir que a escrita, ao se tornar saber escolar, se escolarize; não se pode negá-la, porque isso significaria negar a própria escola. Esse é um processo intrínseco à escola, porque faz parte de sua essência.

A esse respeito, concordamos com Dolz e Schneuwly (2004) quando eles apontam que “toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática” (p. 80) que tem em vista pelo menos dois objetivos: a) ajudar o aluno a dominar o gênero para compreendê-lo e produzi-lo melhor; b) ajudar o aluno a desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero estudado, ou seja, que possam ser utilizados para ler e escrever outros gêneros.

Para atingir esses objetivos, há uma transformação do gênero a ser estudado. Bezerra (2008) denomina essa transformação de didatização e explica que ela diz respeito à modificação de um determinado conteúdo de uma área de conhecimento em objeto de ensino a ser trabalhado em sala de aula. A didatização remete, portanto, às reformulações por que passa um conhecimento a fim de ele seja ensinado/aprendido.

Levando em consideração todos esses aspectos que envolvem a escolarização e a didatização da escrita, sugerimos que o trabalho didático com os gêneros deve procurar pôr os alunos em uma situação o mais próxima possível de verdadeiras situações de comunicação, mas também deve deixar claro que eles estão inseridos numa dinâmica de ensino-aprendizagem dentro de uma instituição que tem por objetivo fazer aprender.

## **3. O tratamento dado aos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa: análises e discussões**

De uma forma geral, observamos que as duas professoras tentaram contemplar textos de circulação social. Seguindo a tendência vigente nos últimos anos<sup>1</sup> de se trabalhar a diversidade textual em sala de aula, elas tomaram como objeto de ensino-aprendizagem três gêneros não-escolares – *poema, notícia e currículo* – e realizaram a transposição didática dos seus contextos reais de uso para as aulas de língua portuguesa. Isto se deu em detrimento ao uso de gêneros da tradição escolar (narração, descrição ou dissertação), cuja presença dominou por muitos anos as aulas de produção de texto.

Da mesma forma, vimos uma tentativa de focar o ensino no texto e não nos conteúdos gramaticais tradicionais. Em alguns momentos, inclusive, notamos nas aulas da professora B que o ensino dos conteúdos gramaticais (como, por exemplo, crase e concordância) esteve subordinado ao trabalho com o texto. Isso porque a professora aproveitou as dúvidas dos alunos ocorridas durante a produção para explicar o uso de tais elementos. A ideia de trabalhar a língua materna a partir dos textos também é hoje

---

<sup>1</sup> Apontada por autores como Marcuschi (2002) e Dolz e Schneuwly (2004).

um consenso entre os estudiosos da área<sup>2</sup>, na medida em que se percebeu que a análise gramatical por si só não é suficiente para formar bons usuários da língua.

Observamos ainda tentativas de dar sentido às aprendizagens dos alunos. A professora A trabalhou o gênero poema dentro de um projeto que estava sendo desenvolvido simultaneamente por toda a escola: “A semana do Meio Ambiente”. Cada professor foi responsável por uma turma e teve que realizar com ela alguma atividade relacionada ao tema do projeto para apresentar ou expor no dia de sua culminância. Talvez a professora A tenha pensado que esse contexto de produção dos textos motivaria os alunos a investir bastante esforço nas atividades e tornaria o ensino-aprendizagem mais significativo. Em relação ao trabalho com o gênero notícia, a professora solicitou que os alunos fingissem ser jornalistas. Ao criar essa atmosfera lúdica, ela provavelmente queria que os alunos se engajassem de modo mais efetivo nas atividades e, dessa forma, que a aprendizagem desse objeto cultural fosse facilitada.

Da mesma forma, a professora B iniciou a sequência de atividades sobre o gênero notícia remetendo o trabalho em sala de aula a uma prática discursiva real – o jornal da escola –, justificando que os conhecimentos aprendidos naquele exercício escolar iriam ajudá-los na produção de notícias para o jornal, cuja tarefa era de responsabilidade da turma. Talvez ela achasse que os alunos se sentiriam mais estimulados a participar diante dessa justificativa. Nessa mesma linha, ao trabalhar o gênero currículo, esta professora teve a intenção de envolver os alunos na atividade, já que a ânsia pelo primeiro emprego já começava a tomar conta da turma. Segundo a própria docente, a produção dos currículos atuais objetivou ajudar os alunos a ingressarem em estágios; já a produção dos currículos do futuro teve como meta incentivá-los a pensar nas carreiras que querem seguir.

Em todos esses casos, as professoras escolheram os gêneros textuais a serem trabalhados de modo que seu aprendizado fizesse algum sentido para seus alunos.

A seguir apresentaremos, de forma mais detalhada, as análises das aulas das duas professoras. Para tanto, optamos por fazê-las por partes, enfocando cada etapa das sequências didáticas vivenciadas: *“exploração das características dos gêneros”*, *“produção e circulação dos textos”* e *“avaliação, revisão e reescrita dos textos”*.

### *3.1 Exploração das características dos gêneros*

Inicialmente, constatamos que a *professora A* apenas expõe as características dos gêneros textuais e pede para os alunos identificarem-nas nos textos. Nesse sentido, ela perde a oportunidade de ajudá-los a refletirem sobre o gênero e a perceberem tais características a partir da leitura de exemplares, de modo a construírem tal conhecimento com a sua ajuda e não o receberem pronto.

Vimos também que nas suas aulas da professora A foi realizada a caracterização do “gênero”, mas não houve exploração do “texto” em si, enquanto manifestação linguística singular. Isso fica bem claro ao constatarmos que a professora, em ambas as sequências, deixou de promover a interpretação dos conteúdos veiculados nos textos utilizados, como se esses conteúdos não fossem elementos essenciais do gênero. Esse é um dos riscos da transposição didática: o professor didatiza o texto para ensinar determinado gênero e o discurso, enquanto fenômeno social, desaparece. Como salienta Bakhtin (1997), cada gênero textual define os conteúdos dizíveis por meio dele. Nesse sentido, essas duas dimensões – gênero e texto – foram tratadas como se fossem estanques, quando, na verdade, se complementam. Entendemos que antes de trabalhar

---

2 E foi, de forma pioneira, defendida por Geraldi (2003).

os aspectos específicos do gênero, é preciso tomar o texto como um discurso. Após realizar um trabalho que tome o texto, em primeiro lugar, como produto discursivo, a exploração das características do gênero textual ganhará até mais sentido.

Da mesma forma, a professora A trabalhou apenas os aspectos formais dos gêneros, deixando de explorar muitos elementos interessantes. Em relação ao gênero poema, notamos, por exemplo, que houve pouca reflexão sobre os recursos utilizados pelos autores para provocar efeitos estéticos. Ela apenas mencionou o uso de elementos como a repetição de palavras, o uso de metáforas e a presença de sonoridade nos poemas, mas não promoveu a sua reflexão com base em exemplares. Em relação às notícias, a professora A deixou de refletir, por exemplo, sobre as formas como os dados são coletados para a escrita do texto, sobre a necessidade de comprovar o que está sendo dito, sobre a necessidade de inserir diferentes vozes no texto, dentre outros aspectos. Como explicar tais ocorrências?

O poema e a notícia são gêneros textuais extraescolares que, ao saírem de seus contextos originais de produção/circulação e se tornarem objetos de ensino-aprendizagem na escola, foram submetidos a uma didatização (BEZERRA, 2008). De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), faz parte desse processo a construção de um modelo didático do gênero, através do qual o professor seleciona os aspectos do gênero que serão ensinados. Entendemos que o professor deve, de fato, fazer algumas escolhas tomando como base seu projeto de ensino, mas isso não pode resultar numa simplificação do objeto de ensino. Ao criar o seu modelo didático de gênero, a professora selecionou para ensinar apenas os aspectos formais do poema e da notícia, reduzindo tais gêneros ao que eles têm de mais estável e superficial e deixando de lado muitos outros elementos. Defendemos que é necessário o professor, ao realizar tal seleção, contemplar todas as dimensões do gênero (sua circulação social, sua temática, sua composição, seus elementos discursivos, textuais e linguísticos), de tal modo que dentro de cada uma delas sejam trabalhados alguns aspectos.

Diante dos dados expostos até o momento, podemos concluir que a metodologia de ensino utilizada pela professora A para explorar as características dos gêneros textuais se assemelha muito ao ensino tradicional da gramática normativa, na medida em que ela apenas expôs as características dos gêneros textuais poema e notícia para os alunos (transmissão); enfatizou aos elementos linguísticos e formais desses gêneros (parte mais estável dos gêneros); ensinou suas características sem recorrer a exemplares dos gêneros, separando, assim, língua e uso; isso porque ela apenas apresentou os conceitos, mas não demonstrou como tais recursos se manifestam na prática em um poema ou em uma notícia e os efeitos de sentido que eles provocam (descontextualização); solicitou que os alunos apenas identificassem alguns dos elementos que foram explicados anteriormente, verificando se aparecem ou não nos poemas (reconhecimento).

Por que a professora utilizou a mesma metodologia tradicional de ensino da gramática normativa ao ensinar gêneros textuais? Assim como Albuquerque (2002), entendemos que o processo de apropriação de novos saberes é influenciado pelas experiências dos professores, ou seja, eles acabam por fazer adaptações com base em suas experiências profissionais. Assim, os docentes se apropriam de práticas e conceitos novos a partir de uma dinâmica em que o novo e o antigo se entrecruzam na busca da compreensão de fenômenos antes desconhecidos. Nesse sentido, concordamos com Mortatti (2000, apud SILVA, 2008) quando ela afirma que o novo não substitui completamente o antigo, mas disputa espaço com ele, resultando numa complexa tensão entre continuidade e descontinuidade.

Geraldi (1996) argumenta que isso acontece devido à ortodoxia escolar, que diz respeito ao pensamento conservador da escola, ou seja, a uma ordem estabelecida pela tradição. Em decorrência dela, certas rotinas pedagógicas baseadas numa concepção de linguagem como código ou estrutura se estabelecem e ganham força. Dentro desse contexto, quando o professor chega à escola com uma proposta nova, esta não se encaixa ou se encaixa mal dentro desse pensamento ortodoxo e ele não consegue realizá-la adequadamente, o que acaba artificializando e esvaziando as práticas de linguagem. Vemos que as bases epistemológicas do ensino de língua portuguesa mudaram bastante. Estamos efetivamente diante de um novo paradigma: houve um deslocamento do conteúdo a ser ensinado, que passou da gramática normativa para os gêneros textuais. Entretanto, por conta da ortodoxia escolar, o modo de olhar para esse novo conhecimento e transformá-lo em objeto de ensino é o mesmo que guiou tradicionalmente o ensino da gramática. Por isso não há mudança efetiva e continua-se ensinando aquilo que é regular e normativo. Da mesma forma, em função de seu pensamento fechado, a escola não consegue absorver adequadamente as novas formas de metodologia propostas para o ensino da língua escrita e, nesse sentido, as práticas também não se alteram: continua-se ensinando através da exposição e memorização.

Em relação às aulas da *professora B*, percebemos que ela trabalhou as características da notícia e dos currículos de forma sistemática, através de exemplares dos gêneros. De fato, para que o aluno se familiarize com o gênero e adquira a habilidade de produzi-lo, é necessário que sejam garantidos o acesso, o manuseio, a leitura *de* e a reflexão *sobre* outros textos pertencentes ao mesmo gênero, abordando o que há em comum entre eles.

Além disso, esse trabalho não contemplou apenas aspectos formais / estruturais, mas aspectos paralinguísticos (como o uso de letras maiores no nome e no título *currículo* para dar destaque) e estilísticos (como o uso, no currículo, de determinados verbos no objetivo, dependendo da intenção que se tenha).

Observamos (semelhantemente às aulas da professora A) que na maior parte da caracterização das notícias a professora B expôs as características desse gênero para os alunos. Em poucas ocasiões eles puderam construir conhecimentos a respeito das notícias. Com relação a esse aspecto, notamos que a professora realiza perguntas para os alunos, mas não dá tempo para eles responderem, dando ela mesma a resposta. Além disso, quando os alunos conseguem responder parte da resposta desejada, mas não dizem do jeito que era esperado, a professora não consegue aproveitar essas respostas para apresentar a informação completa. Como aponta Geraldi (1997), esse movimento é comum nos diálogos de sala de aula, pelo fato de os professores só aceitarem as respostas cristalizadas, prontas e acabadas. Entretanto, é incoerente exigir do aluno uma resposta perfeita se ele ainda está construindo seus conhecimentos a respeito do objeto de ensino. Já em relação ao currículo, ela não expôs os elementos que o compõem, mas tentou fazer os alunos percebê-los através da análise de um exemplar. Vejamos como esse trabalho se dá no exemplo abaixo:

*P: Por que ele colocou primeiro pós-graduado, pra depois colocar graduado?*

*Aluno: Por que pós-graduado é maior que graduado.*

*P: Isso tem uma certa lógica, mas não é necessariamente o que pesa, por que ele poderia fazer outra graduação...*

*Aluno: É por causa do ano...*

*P: Isso mesmo! Vocês vão colocar o nível de escolaridade mais recente. Pela ordem, você vai colocar graduação, depois pós-graduação.*

Nesse diálogo, a professora analisa um trecho do texto, fazendo os alunos inferirem uma das características do currículo: as informações (especificamente sobre cursos e experiência profissionais) são apresentadas cronologicamente. Mendonça (2006) aconselha que seja realizado esse movimento na sala de aula, ou seja, com a mediação do professor, os alunos percebem os elementos característicos do gênero. Dessa forma, eles seriam desafiados a pensar e construir saberes sistematizados a respeito desse objeto de ensino-aprendizagem, sem terem acesso a informações prontas.

Essa distinção na abordagem de um e outro gênero pode ter acontecido em decorrência de dificuldades da docente em relação aos próprios gêneros. Percebemos que a professora possuía conhecimentos superficiais ou pouco refletidos sobre a notícia. Entretanto, ela parecia deter conhecimentos mais claros sobre a forma composicional do currículo. Outra explicação diz respeito à própria natureza dos gêneros trabalhados. O currículo é um gênero mais formatado e, conseqüentemente, menos complexo de ser ensinado, na medida em que suas características podem ser percebidas mais facilmente pelos alunos.

### ***3.2 Produção e circulação dos textos***

Inicialmente, observamos que as duas propostas de produção solicitadas pela *professora A* não implicam um engajamento efetivo dos alunos em projetos de escrita. Isto porque, a orientação dada pela professora A para a produção dos poemas se resumiu à indicação do gênero textual a ser produzido e do tema (meio ambiente). Da mesma forma, ao solicitar a produção de notícias, ela entregou uma imagem, retirada do jornal, e solicitou que os alunos escrevessem uma notícia a partir da imagem que tinham em mãos. Observando os comandos fornecidos pela professora concluímos que eles se assemelham aos que tradicionalmente são realizados quando se solicitam redações do tipo narração e dissertação, como lembra Marcuschi, B. (2006).

A produção de texto, nos termos de Geraldi (1997), é a realização de um projeto de dizer. Isso porque, para produzir um texto, é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha pra quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito; e) se escolham as estratégias para realizar o projeto de dizer. Entretanto, perguntas como “Por que escrever os poemas e as notícias?” e “Para que e para quem escrevê-los?” não foram discutidas pela professora. Os alunos pareciam não ter nenhuma real motivação para escrever: eles apenas o fizeram para dar conta de uma tarefa escolar solicitada pela e para professora/escola.

Já as propostas de produção trazidas pela *professora B* variaram com relação ao tipo de situação criado para a escrita de textos. Apesar de começar o trabalho com o gênero textual notícia remetendo a uma prática discursiva real (o jornal da escola), a professora acaba propondo uma atividade de produção inverossímil, pois não há situações reais e extraescolares de produção de notícias a partir de músicas. Talvez ela achasse suficiente justificar para os alunos que os conhecimentos aprendidos naquele exercício escolar iriam ajudá-los na produção de notícias para o jornal da escola para que eles se sentissem estimulados a participar. Entretanto, os alunos “não compraram a ideia” e demonstraram pouca empolgação. Além disso, ela foi essencialmente escolar, na medida em que, depois de escritos e reescritos, os textos foram lidos pela professora e devolvidos aos alunos, sendo ela a única interlocutora deles.

A proposta de escrita dos currículos atuais, por sua vez, se configurou como uma prática de linguagem real, na qual os alunos produziram de fato seus currículos e os receberam prontos (impressos e com foto) para serem entregues nas instituições onde

desejam trabalhar. A professora seguiu um dos princípios que, segundo Geraldí (1997), devem ser pensados pelos professores no momento de planejar suas aulas: *ter interlocutores a quem dizer*. Privilegiando a instância pública de uso da linguagem, a professora definiu um projeto de produção de texto com destinação a interlocutores reais. Como apontamos anteriormente, desde o início da sequência, a professora se preocupou em dar significado para o trabalho com os currículos atuais, apontando a importância de os alunos aprenderem a produzi-lo. O argumento usado por ela foi de que eles já estão atingindo a idade de estagiar e, por isso, vão precisar do currículo para solicitar as vagas de estágio.

Por fim, a escrita dos currículos do futuro se configurou numa prática imaginária, mas que remetia a uma situação real de uso da língua: *P: Você vai pegar uma máquina do tempo e vai se ver no futuro e eu espero que essa visão seja bela, tá? Através dela, os alunos puderam começar a planejar suas vidas profissionais e sonhar com futuros brilhantes. Esse objetivo foi perseguido pela professora e explicitado para os alunos desde o início da sequência, antes mesmo das atividades de caracterização do gênero: P: (...) Esse é importante pra vocês sonharem e planejarem. Espero que seja com futuros legais. Pensem alto, porque quem pensa baixo não vai longe, não.*

Percebemos que essa preocupação é constante na professora B: indicar para os alunos uma finalidade para a atividade que justifique a sua realização. Esse cuidado dá indícios de que a professora B não quer que os alunos vejam as atividades de produção propostas por ela como meras tarefas escolares com um fim em si mesmas, mas percebam que elas servem para as suas vidas (dentro e fora da escola).

### ***3.3 Avaliação, revisão e reescrita dos textos***

Com relação às intervenções realizadas pela professora A nos momentos de avaliação, revisão e reescrita textuais, pudemos concluir que ela avalia, com certa frequência, questões relativas aos gêneros textuais trabalhados. A esse respeito, notamos que, durante a avaliação dos textos, a professora se manteve coerente com a abordagem que adotou para o trabalho com os gêneros textuais nas atividades de caracterização dos mesmos. Isso porque ela continuou focalizando os aspectos formais do poema e da notícia:

a) em relação ao gênero poema, foram observados “o uso de versos e estrofes”, “o atendimento geral às características do gênero” e “a diferença entre prosa e poesia”;

b) no que tange ao gênero notícia, foram analisados “a estrutura do gênero” (a presença do título, do *lead* e do texto), “as perguntas que compõem a notícia” (O que aconteceu? Onde aconteceu? Quando aconteceu? Como aconteceu? Quem participou?), “a data” e “o estilo do gênero”.

Entretanto, sabemos que os gêneros não são compostos apenas por aspectos formais. São três os elementos que, de acordo com Bakhtin (1997), caracterizam os gêneros textuais: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. Nesse sentido, a construção composicional é apenas um dos elementos que os compõem. Embora os gêneros possam ser facilmente reconhecidos devido às suas formas similares, não é esse aspecto que os define e sim a sua função.

Reconhecendo tais aspectos, concordamos com Dolz e Schneuwly (2004) quando eles defendem um ensino sistemático dos gêneros textuais que leve o aluno a refletir sobre não só sobre as características formais dos textos, mas também sobre seus contextos de uso. Entretanto, a professora A não problematiza (nem mesmo durante as atividades de caracterização do gênero, realizadas antes da produção) as situações sociais em que os gêneros “poema” e “notícia” acontecem (Quem escreve/lê? Onde?



Com que finalidades? Em que momentos? Que implicações estes elementos têm para a escrita e leitura desses gêneros?). Uma abordagem assim é indispensável a uma verdadeira apropriação pelos alunos da capacidade de produzir diferentes gêneros textuais em situações diversas de uso da língua.

No que diz respeito às orientações dadas pela professora B para ajudar seus alunos na produção/revisão/reescrita textuais, constatamos que estas foram muito diferentes dependendo do gênero textual trabalhado. Nesse sentido, optamos por discutir os aspectos apontados em cada sequência separadamente.

No que tange à avaliação de elementos relativos ao gênero textual notícia, a professora B avaliou apenas três aspectos. Em 4 momentos ela pediu aos alunos que escrevessem a notícia tomando como base as informações que a compõem (Quem? O quê? Onde? Como? Por quê? Para quê?). Em 6 momentos, avaliou a objetividade dos textos dos alunos, verificando se as notícias produzidas apresentavam as informações de forma enxuta e direta. Por fim, em 2 momentos, ela comentou com os alunos que seus textos não tinham o estilo de uma notícia.

O que nos chamou atenção em relação à avaliação dos elementos específicos do gênero, realizada pela professora B, é que anteriormente, nas atividades de caracterização da notícia, foram abordados muitos outros elementos, não apenas esses três que foram considerados. Como, então, o professor saber se os alunos compreenderam adequadamente os demais aspectos estudados? Consideramos que haja uma integração entre avaliação, ensino e aprendizagem: o que foi ensinado entra na composição dos critérios utilizados na avaliação para ajudar o professor a perceber o que foi aprendido ou não pelos alunos, para, em seguida, o professor promover a regulação do processo de ensino por ele empreendido, adaptando-o aos aprendizes e levando estes à construção dos conhecimentos ainda não aprendidos (HADJI, 2001; MÉNDEZ, 2002; PERRENOUD, 1999). É importante o professor realizar esse movimento para garantir que o ensino e a avaliação estejam de fato a serviço das aprendizagens dos alunos.

Por sua vez, durante o processo de produção dos currículos, a professora realizou basicamente três tipos de orientações. Um primeiro tipo de orientação acontecia quando ela explicava para o aluno no que consistia determinado aspecto que compõe a estrutura do currículo. Na fala a seguir podemos acompanhar um exemplo dessa ocorrência: *P: Formação é a faculdade que você deve ter feito...* A professora percebe que o aluno não está entendendo determinada parte do currículo e, por isso, não está conseguindo preencher o seu texto em relação a esse aspecto. Ela então se antecipa e explica novamente para o aluno o que é esse tópico para ajudá-lo a produzir.

Um segundo tipo de orientação ocorria quando a professora indicava para os alunos que informações eles deveriam colocar em seus textos. Em alguns momentos, a professora apenas dizia para os alunos que tipos de informações inserir em um determinado tópico do currículo; em outros momentos, a professora apresenta literalmente para os alunos as informações que eles devem colocar em seus textos, como acontece no trecho a seguir:

*P: O que você teria trabalhado nessa época. No caso, você quer fazer advocacia, né?*

*Aluno: É!*

*P: Pode colocar que trabalhou, estagiou na OAB, que é a Organização dos Advogados do Brasil... Você pode colocar que estagiou no escritório de advocacia... Aí diz o nome desse escritório.*

Um terceiro tipo de orientação se deu quando a professora falava para os alunos como eles deveriam inserir as informações em seus textos. Em alguns momentos, a professora oferece para os alunos uma estrutura geral que indica como organizar determinada informação. No exemplo abaixo, a professora mostra para os alunos como arranjar as informações no tópico “formação”, orientando-os quanto à ordem em que devem aparecer, ao espaçamento entre elas e à pontuação:

*P: Quando ele coloca a graduação ele coloca ponto e vai dizer algumas informações complementares. Para colocar onde e quando e ele separa essas duas informações com a vírgula. Tomem esse cuidado. Ou pode colocar hífen.*

Da mesma forma, em outros momentos, a professora não apenas aponta que informações colocar, mas também diz para os alunos como organizá-las.

Como podemos perceber, a maior parte das orientações disponibilizadas durante a escrita dos currículos está voltada para o atendimento do gênero (mais especificamente para sua estrutura). A esse respeito, vimos que a avaliação oral dos currículos foi muito coerente com o trabalho de caracterização do mesmo, pois a professora avaliou exatamente o que havia sido ensinado.

Apesar de terem focado aspectos diferentes, podemos concluir que, de uma forma geral, ambas as docentes avaliaram o que é mais visível e palpável na língua e, conseqüentemente, nos gêneros textuais.

### **Conclusão**

Diante dos resultados acima discutidos, concluímos que a descrição e a classificação e a produção dos gêneros textuais não podem ser transpostas automaticamente para o ensino. A apreensão desse novo objeto pelos professores ainda está em processo. O ensino da Língua Portuguesa através dos gêneros é uma proposta relativamente recente. Por isso, é normal que surjam dúvidas e lacunas teórico-metodológicas nesse movimento de aproximação e distanciamento quanto a essa perspectiva de ensino da língua. Os gêneros não podem ser inseridos na sala de aula como um conteúdo em si mesmo, mas como ferramentas ou instrumentos por meio dos quais o professor pode dar sentido às práticas escolares de escrita e assegurar aos alunos o exercício da linguagem.

Nossa intenção neste estudo não foi tecer críticas às práticas das duas professoras pesquisadas. Ao analisarmos suas aulas, tentamos identificar seus pontos positivos, ou seja, elementos que contribuem para o desenvolvimento das habilidades de linguagem dos alunos. Da mesma forma, identificamos posturas que não contribuem tanto para o atendimento dessa meta e, com base nelas, refletimos sobre melhores direcionamentos.

Acreditando na figura do professor-reflexivo, esperamos que, ao divulgarmos os resultados encontrados neste trabalho, os docentes que o lerem possam se identificar com as práticas aqui analisadas e que essa identificação permita-lhes problematizar o seu saber-fazer, de modo a assumirem uma compreensão mais crítica sobre ele. Diante disso, esta pesquisa pode contribuir de duas formas: indicando caminhos para que o professor reorienta, com lucidez, sua própria prática, ou ajude-o a entender melhor sua própria ação e justificar sua decisão de mantê-la. Obviamente, temos preferência pela primeira opção, mas devemos levar em conta a possibilidade da segunda.

## Referências Bibliográficas

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L.; GERALDI, J. W. Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. *Trabalhos de Linguística Aplicada*. Campinas, v.25, p. 5-23, jan./jun. 1995.

ALBUQUERQUE, E. B. C. de. *Apropriações de propostas oficiais de ensino de leitura por professores (o caso do Recife)*. 2002. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 10. ed. São Paulo: Ammablume, 2002.

\_\_\_\_\_. *Estética da Criação Verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

BEZERRA, M. A. Da redação ao gênero textual: a didatização da escrita na sala de aula. In: MOURA, D. (org) *Os desafios da língua: pesquisas em língua falada e escrita*. Maceió: EDUFAL, 2008, p. 135-138.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, p. 71-94.

GERALDI, J. W. Abordagem sócio-interacionista no ensino, leitura e escrita. In: Revista de Educação AEC, no 101, out.-dez./1996, p. 71-81

\_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J. W. (org). *O texto na sala de aula*. 3ª ed. Campinas, SP: Ática, 2003, p. 127-131.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Trad. Patrícia C. Ramos. – Porto Alegre: ARTMED, 2001.

MÉNDEZ, J. M. A. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Trad. Magda Schwartzhaupt. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Trad. Patrícia Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A (Orgs.) *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) *Gêneros textuais – reflexões e ensino*. 3. ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 15-28.

MARCUSCHI, B. Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs) *Diversidade Textual: os gêneros textuais na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 59-72.

MENDONÇA, M. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs) *Diversidade Textual: os gêneros textuais na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 73-88.

SILVA, A. da. *Entre “ensino de gramática” e “análise linguística”*: um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos. 2008. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, p. 21-40.

SOARES, M. B. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M; BRANDÃO, H. M. B. & MACHADO, M. Z. V. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 17-48.

SUASSUNA, L. Ensino de língua portuguesa: os gêneros textuais e a “ortodoxia escolar”. In: ZOZZOLI, R. M. D; OLIVEIRA, M. B. (orgs) *Leitura, escrita e ensino*. Maceió: EDUFAL, 2008 a, p. 111-136.