

GÊNEROS TEXTUAIS: TEORIA E PRÁTICA

Marcela Tavares de Mello (UCP)

marcelababy29@yahoo.com.br

Pedro Benjamin Garcia (UCP)

RESUMO

O presente estudo busca analisar as práticas de trabalho com gêneros textuais de duas professoras atuantes no ensino fundamental de uma escola municipal situada no município de Pirapetinga, verificando qual a concepção de linguagem que fundamenta essas práticas, a fim de averiguar se a forma como os gêneros textuais estão sendo trabalhados favorece o letramento dos alunos. Para isso, adotamos uma metodologia qualitativa utilizando os seguintes instrumentos de coleta de dados: entrevistas, observação e gravação de aulas, análise documental e diário de campo, além de levantamento bibliográfico no site da CAPES sobre pesquisas com base nas seguintes categorias: concepções de linguagem, gêneros textuais, histórias em quadrinho e entrevista. No referencial teórico foram utilizados, principalmente, os autores Luiz Carlos Travaglia, João Wanderley Geraldi, Luiz Antônio Marcuschi, Ângela Kleiman, Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, Mikhail Bakhtin e Jean-Paul Bronckart. Considerando os dados apurados, constatamos que existe uma disparidade entre o aparato teórico e as considerações dos autores em relação àquilo que deve ser realizado e o que efetivamente acontece na escola que serviu como objeto da pesquisa. Chegamos à conclusão de que a forma como os gêneros textuais foram trabalhados, na escola pesquisada, não favorece o letramento dos alunos.

Palavras-chave:

Gêneros textuais. Concepções de linguagem. Ensino fundamental.

1. Introdução

É notório que se encontra instaurada uma crise no ensino da língua portuguesa, como apontam várias avaliações oficiais como SAEB, Prova Brasil, PISA, entre outras, que mostram o baixo índice de desempenho dos alunos. Diante dessa realidade, acreditamos que os estudos nessa área possam trazer subsídios para nortear as práticas dos professores em sala de aula, auxiliando-os com suportes teórico-metodológicos.

Atualmente, muito tem se discutido sobre a perspectiva socio-interacionista no ensino da língua materna, essa perspectiva propõe que o conhecimento aconteça através das interações, sendo a aprendizagem uma experiência social. Para isso, vários pesquisadores da área do ensino da língua materna recomendam que o ensino da linguagem

esteja voltado para o trabalho com os gêneros textuais, uma vez que interagimos através deles.

As orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, do mesmo modo, propõem que os gêneros textuais sejam a base para o trabalho com textos em sala de aula, a partir de uma metodologia de enfoque enunciativo-discursiva, sugerindo uma ruptura com o ensino da língua materna até então realizado de forma normativa e conceitual. Isso significa que o uso da leitura e da escrita deve extrapolar os limites das atividades escolarizadas e atingir o convívio social dos alunos, de modo que eles consigam produzir textos capazes de atingir seus propósitos comunicativos também fora da escola.

Foi a partir desse contexto que surgiu nossa motivação para realizar este estudo, suscitando a seguinte questão: A forma como os gêneros textuais estão sendo trabalhados favorece o letramento dos alunos?

O presente texto constitui o resultado parcial da investigação *Gêneros Textuais: Teoria e Prática em uma Escola Municipal de Pirapetinga*, cujo objetivo foi analisar as práticas docentes por meio da utilização de gêneros textuais em uma escola, levando em consideração: as contribuições de teóricos que fundamentam o processo ensino-aprendizagem da língua materna; as práticas de utilização dos gêneros textuais adotadas pelos professores: averiguar se realmente existia um trabalho com os gêneros textuais em sala de aula e como ele é realizado e as concepções de linguagem que fundamentam essas práticas.

Os procedimentos metodológicos adotados para a realização da referida pesquisa centraram-se na pesquisa bibliográfica, com base nas seguintes categorias de análise: concepções de linguagem, gêneros textuais, histórias em quadrinho, fábula e entrevistas; entrevistas realizadas com as professoras (sujeitos da nossa pesquisa), denominadas por nós de P1 e P2, objetivando compreender a concepção que elas tinham relacionadas ao trabalho com os gêneros textuais; observação sete aulas de redação e análise dos seguintes documentos: produções textuais e exercícios realizados pelos alunos, planejamento anual e o livro didático adotado pela escola.

O texto está organizado da seguinte forma. Nas duas primeiras partes, apresentamos sucintamente os pontos de vista teóricos que guiaram nosso trabalho. Posteriormente, analisamos a utilização dos gêneros textuais na escola pesquisada, levando em consideração os

dados coletados nas entrevistas realizadas com as professoras, bem como as aulas e os documentos analisados. Em seguida, nas considerações finais, destacamos os resultados obtidos na investigação.

No presente texto, buscamos trazer subsídios teórico-linguísticos, ainda que sem esgotá-los, para o processo ensino-aprendizagem da língua materna, através dos gêneros textuais.

2. Algumas considerações sobre as concepções de linguagem

Desde o século XX, estudiosos como Zanini (1999), Koch (2002), Matêncio (1994), Travaglia (2006) e Geraldi (1997), preocupados com a crise do sistema educacional e a crise do ensino da língua, vêm ressaltando a importância do estudo das concepções de linguagem e os conceitos relacionados a cada tendência, ou seja, a forma como o professor concebe a linguagem, e sua correlação com a postura educacional, destacando que a escola deve proporcionar ao aluno um ensino significativo, e que através dele esse aluno seja capaz de interagir de maneira satisfatória na sociedade.

Travaglia (2006, p. 21) afirma que uma

questão importante para o ensino de língua materna é a maneira como o professor concebe a linguagem e a língua, pois o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação.

Segundo o autor existem três concepções de linguagem que podem orientar a prática dos professores: a linguagem como expressão de pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação; sendo essa última concepção a mais moderna e defendida pelos estudos linguísticos atuais em relação às outras concepções.

A concepção proposta pelos PCN e pelos estudos recentes na área da linguagem é a concepção de linguagem como forma ou processo de interação, trabalhar com essa concepção significa deixar de lado a visão autoritária e restrita de língua como objeto autônomo.

Essa concepção baseia-se nos estudos mais recentes no campo da linguística, na qual a língua é vista como um lugar de interação humana, considerando o contexto social, histórico e ideológico, deixando de servir apenas para transmitir informações entre os interlocu-

tores.

Nela, são consideradas as situações de interlocução nas quais a língua se materializa e a influência de fatores de diversas ordens, ou seja, a integração dos interlocutores, o contexto de produção, as situações de comunicação, a interpretação, o gênero textual e o propósito de quem produz o texto passaram a ser essenciais.

Nesse sentido o papel do professor é de mediador, e o aluno visto como um sujeito ativo no processo ensino/aprendizagem, uma vez que a linguagem é constituída pela interação verbal.

Essa concepção possui vínculo com a gramática internalizada, em que são considerados o saber linguístico que o falante desenvolve e o conhecimento implícito que ele adquiriu fazendo o uso da gramática em situações de comunicação das quais estão inseridos. Zanini (1999, p. 84) afirma que “isso não significa banir a gramática, ou seja, o conhecimento das normas que regem a língua materna. Significa oportunizar lhes a aproximação com a modalidade padrão-culta”.

Em síntese a concepção interacionista da linguagem se define segundo Koch (2002, p. 9):

Aquela que encara a linguagem como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes.

A concepção de linguagem como forma ou processo de interação, de acordo com os autores citados acima, é a mais adequada para atender as reais necessidades dos alunos para que eles possam interagir socialmente através da linguagem. Além disso, a concepção de linguagem como forma ou processo de interação é divulgada e proposta pelos PCN que acreditam que “não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com o outro, dentro de um espaço social [...]” (BRASIL, 2000, p. 5). Os autores sugerem que nessa concepção o trabalho com o texto seja baseado nos gêneros, sejam eles orais ou escritos.

3. Algumas considerações sobre gêneros textuais

Nessa concepção de linguagem proposta pelos PCN e pelos

pesquisadores da área, as principais ferramentas para o ensino são os gêneros textuais, pois, como assinala Bronckart (1999, p. 103 *apud* MARCUSCHI, 2010, p. 31), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”, ou seja, ferramentas essenciais para o ensino/aprendizagem da língua materna.

Segundo Bakhtin, os gêneros textuais são os diversos textos (orais e escritos) que circulam na sociedade, através dos quais interagimos socialmente. O autor assinala que

a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável e cada esfera dessa atividade 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. (BAKHTIN, 2003, p. 249).

Comunicamo-nos através da linguagem (oral ou escrita), e cada texto se concretiza em um gênero textual: carta, bula, notícia, bilhete, aulas virtuais, e-mail etc.

Conforme a teoria bakhtiniana, interagimos através dos gêneros, e a escolha dos mesmos não é natural, pois devemos considerar vários aspectos essenciais para o processo de comunicação como: quem está falando, para quem está falando, qual é a finalidade e o assunto do texto.

Os gêneros textuais apresentam características relativamente estáveis, mas não são instrumentos estanques, modificam-se e ampliam-se de acordo com a necessidade da sociedade.

Marcuschi (2010), numa mesma visão sobre a teoria dos gêneros textuais, afirma que essas características dos gêneros se dão mais por suas funções comunicativas, cognitivas e funcionais do que por suas especificidades linguísticas e estruturais, uma vez que os gêneros são ferramentas para a interação entre pessoas.

Quando trabalhamos com os gêneros textuais, segundo Marcuschi (2008), é relevante definir a diferença entre: tipo textual, gênero textual e domínio discursivo, pois esses conceitos se diferenciam, mas ao mesmo tempo se complementam, constituindo o funcionamento da língua.

Ao conceituar os gêneros textuais, o autor enfatiza a importância de tratá-los como fenômenos históricos, relacionados à vida cultu-

ral e social, visto que novos gêneros surgem e alteram-se de acordo com as necessidades e atividades socioculturais e com o avanço de novas tecnologias (*blog, Twitter, mensagens SMS, bate-papo on-line*).

Essa perspectiva de trabalho com os gêneros textuais toma a língua como uma atividade social, histórica e cognitiva. A linguagem é um mecanismo de ascensão social do aluno, já que, tendo domínio da mesma, ele consegue interagir em diversas situações de comunicação e se posicionar diante de diversas situações.

Acreditando no prestígio do ensino dos gêneros textuais em sala de aula, os pesquisadores Dolz e Schneuwly (2011) propuseram uma sequência didática⁴⁷ para o trabalho com os gêneros textuais que tem por objetivo auxiliar o aluno a ter conhecimento e domínio sobre os mesmos, e assim poder utilizá-los em diversos contextos sociais.

Essa sequência didática, proposta pelos pesquisadores, facilita aos alunos conhecer os aspectos de linguagem já internalizados, e os aspectos que eles ainda não dominam o que possibilita um trabalho mais direcionado e sistematizado por parte do professor. Logo, servem para proporcionar aos alunos práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (SCHNEUWLY; DOLZ, *op. cit.*).

Os autores apresentam o seguinte esquema da sequência didática utilizado para o trabalho dos gêneros textuais:

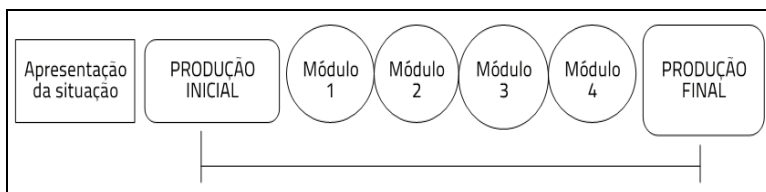


Fig. 1 – Esquema da sequência didática. Fonte: Schneuwly & Dolz (2011, p. 83)

Os procedimentos que compõem a sequência didática envolvem quatro componentes. O primeiro procedimento refere-se à apresentação da situação: nessa fase, o professor apresenta aos alunos um projeto de comunicação que será realizado na produção final.

⁴⁷ Sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 82).

O segundo procedimento é composto por uma produção inicial: nesse momento o professor pede para que alunos produzam um texto a fim de identificar o conhecimento prévio que eles têm sobre um determinado gênero textual que será trabalhado. A partir dessa produção, o professor avalia as capacidades que os alunos já possuem e suas potencialidades, ressaltando os aspectos positivos e negativos da produção que possibilita aos professores e alunos traçar os problemas que serão trabalhados nos módulos seguintes.

Os módulos são trabalhados num terceiro momento: nessa fase são trabalhados os problemas que apareceram na produção inicial, o professor oferece aos alunos suportes para poder superá-los. Aqui os gêneros são trabalhados sistematicamente, por meio de diversas atividades, para que os alunos possam apreender as características dos mesmos: situação de comunicação, estrutura, conteúdo temático e as marcas linguísticas.

Por fim é realizada uma produção final onde o professor consegue verificar os conhecimentos adquiridos pelos alunos durante a sequência didática. A produção final oferece ao aluno “a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 90). Na produção final é importante que professor e aluno consigam fazer uma avaliação do texto produzido observando os conhecimentos adquiridos e pontos mal assimilados a fim de que possam dar continuidade ao trabalho.

Essa sequência didática foi utilizada por nós como instrumento de análise.

4. Resultados

Percebemos, por meio de análise das aulas, que existe um trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, entretanto esse trabalho é realizado porque as professoras seguem o que está posto no livro didático, mas não interiorizam o processo, ou seja, fazem, mas parece não saber como e nem o porquê.

Os gêneros trabalhados pela P1 foram a fábula e a história em quadrinhos, porém apenas na história em quadrinhos foram trabalhadas as características. Da sequência didática proposta no livro para a história em quadrinhos, ela trabalhou os módulos que abordavam as

características do gênero, deixando de lado a apresentação da situação, parte destinada à apresentação de um projeto de comunicação e a proposta de produção. Os alunos realizaram a produção textual do gênero, mas essa não foi a produção proposta pelo livro, além de não ter sido utilizada com o objetivo em pauta: verificar se os alunos adquiriram os conhecimentos necessários para a produção do gênero, uma vez que a professora não fez nenhuma consideração sobre as produções realizadas.

Considerando a característica das histórias em quadrinhos em relacionar linguagem verbal e não verbal na construção do texto, ressaltamos a resposta da professora na entrevista realizada para a pesquisa:

Você acha que o trabalho de leitura de diferentes gêneros textuais auxilia a escrita do aluno?

P1 – Auxilia, porque não faz ficar aquele aluno mecânico. Por exemplo, só saber fazer interpretação de texto, eu encontrei alguns alunos no início que quando olhava uma história em quadrinhos perguntava: – Tia, responder essa história?

Aí eu falava para eles fazer de conta que só existia o texto e depois olhar as imagens, porque, às vezes, a história é muito desenhada, muito elaborada e o aluno se desespera, mas depois que ele passa a separar um pedaço do outro, escrita de imagem, ele vê que não é tão difícil assim. Tanto que fiz atividades para os alunos desenhar o quadrinho e tanto para ele escrever a fala.

Nesse diálogo, a professora mostra a falta de domínio da linguagem do gênero trabalhado, pois, como destaca Mendonça (2010, p. 212):

Na relação entre as semioses envolvidas – verbal e não verbal – os quadrinhos revelam-se um material riquíssimo, pois, na coconstrução de sentido que caracteriza o processo de leitura, texto e desenhos desempenham papel central. Desvendar como funciona tal parceria é uma das atividades linguístico-cognitivas realizadas continuamente pelos leitores de histórias em quadrinhos.

Ao analisar as aulas da P2, que trabalhou com o gênero textual entrevista, observamos que ela também não fez a apresentação da situação de comunicação em que seria inserido o gênero entrevista. Perdiu uma produção inicial, mas não a utilizou para identificar o conhecimento que os alunos já tinham sobre o gênero em estudo, pois a mesma só foi entregue no final do bimestre.

Depois de pedir uma produção inicial ela trabalhou as caracte-

rísticas do gênero entrevista, todavia o livro didático propunha a seguinte sequência para o trabalho: uma produção inicial da entrevista na qual os alunos deveriam utilizar um gravador para gravá-la, em seguida seriam trabalhadas as características do gênero, e por fim, seria feita a transcrição da mesma. Todavia foi inviável realizar o trabalho proposto pelo livro, pois os alunos não possuíam gravador, o que levou a professora a não solicitar que os alunos fizessem uma produção final.

Não houve uma aula destinada à produção final do gênero textual como é proposta pela sequência didática, logo, acreditamos que a professora não teve como identificar se a aprendizagem aconteceu de forma significativa, nem os pontos que precisam ser aprofundados.

5. Considerações finais

Ao analisar no contexto da pesquisa os modos habituais do trabalho realizado com os gêneros textuais, evidenciamos a ausência da contextualização da produção do textual; a falta de conhecimento dos pressupostos teóricos relacionados ao ensino da língua materna e um incentivo ao trabalho ligado basicamente ao castigo e a recompensa por parte das professoras, ou seja, o aluno realiza a atividade para não ser castigado nem perder pontos. Acreditamos que um trabalho dessa forma não estimula nem incentiva o gosto e o prazer pelo conhecimento.

O trabalho é realizado de uma forma mecânica, parecendo que o único interesse dos alunos quando fizeram a produção textual era “ganhar pontos”. Nenhuma das produções realizadas pelos alunos foi vinculada às práticas sociais onde se realizam.

A partir desse estudo, podemos perceber que mesmo a concepção de linguagem como forma ou processo de interação ser proposta pelos PCN e orientada pelos novos estudos do ensino da língua materna desde os anos 90, observamos que o que acontece efetivamente na prática não é o que é proposto pelos pressupostos teóricos atuais.

Sabemos que não é fácil trabalhar textos com os alunos em sala de aula, mas acreditamos que quando os professores, antes de qualquer coisa, conseguem conscientizar os alunos de quão importante eles são para nossa inserção em qualquer meio, esse trabalho posso ser menos árduo e mais significativo para esses alunos.

Partindo dessas reflexões podemos concluir que a forma como os gêneros textuais são trabalhados não favorece o letramento dos alunos. Observamos que mesmo as professoras seguindo o livro didático adotado e se esforçando para dar conta do que é proposto por ele, falta uma atualização sobre os novos estudos voltados para o ensino da língua materna e até mesmo recursos para utilizar as atividades propostas pelo livro didático, como aconteceu com a produção da entrevista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad.: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: SEF/MEC, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: língua portuguesa*. Brasília: MEC, 2000.

BRONCKART, J. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC-P, 1999.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*, 6º ano. São Paulo: Atual, 2009a.

_____. *Português: linguagens*, 7º ano. São Paulo: Atual, 2009b.

COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Trad.: G. S. Cordeiro. *Revista Brasileira de Educação*, 11, maio/ago.1997.

_____. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das

Letras, 2011.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. (org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

KLEIMAN, A. B. *Preciso “ensinar” o letramento?* Brasília: MEC, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MENDONÇA, M. R. S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010, p. 209-224.

PINTO, C. M. Gênero entrevista: conceito e aplicação no ensino de português para estrangeiros. UFSM. *Revista da ABRALIN*, v. 6, n. 1. p. 183-203, jan./jun. 2007.

PELLEGRINI, D. Entrevista com Bernard Schneuwly. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/ensino-comunicacao-423584.shtml>>. Acesso em: 10-11-2013.

RESENDE, V. B. *Letramento escolar: eventos e apropriações de gêneros textuais por adolescentes*; Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

SANTOS, Aline Oliveira Moura. *Um gênero é pouco, dois é bom, três nunca é demais...* reflexões sobre o uso de textos e as estratégias de leitura na escola. Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2005.

SILVA, M. F. P. S. *Práticas de leitura e letramento em uma sala de EJA em Rondonópolis – MT*. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2008.

SILVA, N. Í. Práticas de ensino de língua entre a gramática tradicional e a análise linguística. *Anais do 2º CIELLI – Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários*, 2012. Disponível em:

<http://anais2012.cielli.com.br/pdf_trabalhos/1496_arq_1.pdf>.

Acesso em: ago. 2013.

SILVA, W. B. *Produzindo uma entrevista*. 15-05-2010. Disponível em:

<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=18639>>. Acesso em: 18-11-2013.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. In: _____. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VYGOSTKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Social, 1985.