



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES - CAMPUS III
DEPARTAMENTO DE LETRAS E EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS**

GENYSSON SOUSA CARVALHO

**OS GÊNEROS TEXTUAIS NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

**GUARABIRA – PB
2011**

GENYSSON SOUSA CARVALHO

**OS GÊNEROS TEXTUAIS NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação Letras da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciado em Letras.

Orientador (a): Professor Ms. Juljan Lima Palmeira

GUARABIRA – PB
2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA SETORIAL DE
GUARABIRA/UEPB

C331g	<p>Carvalho, Genysson Sousa</p> <p>Os gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa / Genysson Sousa Carvalho. – Guarabira: UEPB, 2011. 22f.</p> <p>Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Universidade Estadual da Paraíba.</p> <p>“Orientação Prof. Ms. Juljan Lima Palmeira”.</p> <p>1. Língua Portuguesa - Ensino 2. Gêneros Textuais 3. Professores I. Título</p> <p>22.ed. 372.6</p>
-------	---

GENYSSON SOUSA CARVALHO

OS GÊNEROS TEXTUAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Trabalho de Conclusão de curso apresentado ao curso de graduação em Letras da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciado em Letras.

Aprovado em 06/12/2011



Prof. Ms. Juljan Lima Palmeira/UEPB
Orientador



Prof. Ms. Fábio Pessoa da Silva/UEPB
Examinador



Profa. Ms. Luana Francisleyde Pessoa de Farias/UEPB
Examinadora

OS GÊNEROS TEXTUAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

CARVALHO, Genysson Sousa¹

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo observar que tratamento os professores estão dispensando aos gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa. Sabe-se que o processo de aprendizagem é interpretado e avaliado com base em diversas manifestações pedagógicas com relação às aulas e ao conteúdo didático desenvolvido no cotidiano escolar. No ensino de língua portuguesa, esse processo apresenta especial olhar quando se trata do ensino de gêneros textuais, tendo como aportes teóricos Bakhtin (1997), Marcushi (2003), Zozzoli e Oliveira (2008), Guimarães (1990) e Silveira (2005), dentre outros. Assim, por meio de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, busca atingir o objetivo proposto por meio de análise qualitativa de questionário aplicada a docentes da E.E.E.F.M prof. José Soares de Carvalho, Guarabira, PB, uma vez que, foi nessa instituição que o pesquisador fez o estágio supervisionado. Os dados coletados apontam para um ensino parcial de gêneros textuais, ensino esse que em alguns casos, também se mostra descontextualizado. Também se verifica que os sujeitos entrevistados não conseguem formular um conceito de gênero discursivo, embora faça uso de uma diversidade de gêneros textuais em suas aulas; verifica-se, ainda, que a busca por gêneros distintos tem por critério o interesse dos alunos e a facilidade de leitura. A pesquisa informa que boa parte dos textos utilizados pelos docentes tem como suporte o jornal, as revistas, os livros didáticos e o computador. Enfim, percebe-se que não há discussão, reflexão ou planejamento didático que promova o ensino de gêneros textuais em conformidade à realidade dos alunos dessa instituição.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa; Gêneros Textuais. Professores.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua materna no Ensino Fundamental é de muita importância no processo de formação do estudante, sobretudo nos primeiros anos da vida escolar, uma vez que é nessa fase que a criança adquire o conhecimento básico para o seu desenvolvimento cognitivo. E, dependendo de como seja o seu progresso escolar, será proporcionado um bom ou mau desempenho em suas atividades futuras. Assim este trabalho aborda os questionamentos suscitados pela prática docente dos professores de língua materna, partindo do pressuposto de que impera em nossas salas de aula uma metodologia que não tem contribuído para melhorar a compreensão e apreensão do que seja o ensino-aprendizagem de língua materna.

¹ Acadêmico do Curso de Licenciatura Plena em Letras, Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, Guarabira.

Parte, nesse sentido da problemática verificada durante o estágio supervisionado, uma vez que se percebeu que os programas de ensino ainda não utilizam tal prática em seu cotidiano, embora existam diversas discussões teóricas sobre a importância dos gêneros discursivos nas aulas de leituras,. Problema esse que é fruto de práticas educacionais incorporadas por muitos professores que trabalham de forma tradicional, isto é, desenvolvendo suas atividades como um mero transmissor de conhecimentos.

Dessa forma, neste trabalho, a discussão se realizou em torno da constitutividade do ensino da língua materna através dos gêneros textuais, em especial em uma escola da zona urbana de Guarabira, e do papel que o professor pode desempenhar nessa prática.

No intuito de darmos nossa contribuição ao tema, desenvolvemos este trabalho por meio dos seguintes objetivos: o objetivo geral busca observar que tratamento os professores estão dispensando aos gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa, uma vez que observou-se na prática de Estágio Supervisionado que os/as professores/as observados/as baseavam suas aulas apenas na Gramática. Os objetivos específicos buscam atingir essa finalidade tendo como tópicos a serem concretizados: discutir a importância dos gêneros textuais na proficiência leitora de alunos do Ensino Básico; descrever as observações feitas em sala de aula de língua materna; analisar os discursos dos/as professores/as sobre o papel dos gêneros textuais em suas práticas.

A escolha do tema deve-se ao fato de que, além de estar concluindo o curso de Letras, verificou-se durante o período de estágio, que as práticas escolares dos professores observados se limitavam ao ensino de regras gramaticais, tratando de assuntos que, em parte, não condiziam com a realidade dos alunos, dificultando o aprendizado dos mesmos. A escola e os professores precisam reconhecer que o processo de ensino aprendizagem atual não é coerente com a realidade dos alunos. E que se faz necessário utilizar um processo de ensino-aprendizagem de língua materna como forma de interação e não de exclusão.

Tendo em vista o que foi exposto, este artigo trata de um estudo de caso, tendo como local de pesquisa a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Prof. José Soares de Carvalho”, localizada na cidade de Guarabira, PB. Neste estudo é utilizado um tipo de caso descritivo, recorrendo-se à pesquisa bibliográfica e questionário com perguntas semi-estruturadas de múltiplas escolhas e perguntas abertas acerca de questões relacionadas com o tema pesquisado. Também se faz um relato a respeito das observações de campo como registro sobre o tema. Conforme Minayo (2002, p. 59), essa técnica possibilita a captação de uma “[...] variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio perguntas [...]”.

2 NOÇÕES SOBRE TEXTO

O termo texto apresenta dois significados: no sentido amplo, é toda e “qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano” (FÁVERO; KOCH, 1983, p. 25); em um sentido restrito, seria qualquer passagem falada ou escrita que forma um todo significativo, independente de sua extensão, caracterizado pelos fatores de textualidade.

Conforme Sayeg (apud SILVA, 1990, p.11), a principal característica para um texto ser considerado como tal é “a unidade, ou seja, deve apresentar inteireza, completude, enfim, deve tratar do mesmo assunto do início ao fim”. Desse modo, as diversas partes do texto se juntam e se articulam formando um todo único, que pode ser identificado em sua totalidade e em suas partes.

Assim, a ausência de qualquer parte constitutiva do texto pode comprometer o sentido de sua mensagem. “Um texto concretiza-se numa cadeia sintagmática de extensão variável, podendo circunscrever-se tanto a um enunciado único ou a uma lexia quanto a um segmento de grandes proporções”, conforme afirma Guimarães (2000, p. 14). Portanto, são textos: uma frase, um fragmento de diálogo, um provérbio, um verso, uma estrofe, e até mesmo uma frase constituída de uma só palavra como “Fogo!”, “Silêncio!”, situadas em contextos específicos.

Com relação à organização do texto e a expectativa do leitor, um texto cria nos leitores uma expectativa inicial, relativa ao assunto que se pretende abordar e que norteará toda a leitura. Frequentemente nos deparamos com textos que criam em nós falsas expectativas: é iniciada a leitura supondo-se que o texto seguirá um determinado rumo, tratando-se de um assunto, mas depois, descobrimos que há mudanças quanto ao direcionamento do texto, rompendo com a sequência lógica proposta iniciada no próprio texto. Nesse sentido, se o texto necessita de unidade, para que esta seja mantida o autor precisa ter uma noção clara e um razoável domínio do assunto que vai tratar e saber como desenvolvê-lo com precisão e adequação.

Segundo Sayeg (apud Silva, 1990, p. 21), todo o texto deve ter uma introdução, que serve, “de modo geral, para situar o leitor no assunto que está sendo tratado, estabelecendo na relação autor/leitor, um lugar de negociação, em que o autor propõe um assunto e como pretende abordá-lo”. Nesse sentido, entende-se que tanto o autor como seu leitor possuem, em comum, uma gama de conhecimentos que provocam a intencionalidade de quem escreve e a aceitação de quem lê o texto escrito e, a isso, podemos chamar de saber compartilhado.

Exemplificando o que Sayeg (apud SILVA, 1990, p. 21) quis dizer, temos: ao dizermos que um quadro, uma sinfonia, uma estátua, uma poesia, um filme, um palácio são

obras de arte, evidentemente reconhecemos neles, acima de suas diferenças exteriores, uma natureza comum: algo de íntimo e essencial, que faz de coisas tão diversas uma só coisa: arte.

O autor cita conhecimentos partindo de uma saber partilhado, quanto às variadas formas de manifestações artísticas, como também lança ideias que agucem a curiosidade de quem possa vir a ler, uma vez que relata que as obras de arte têm manifestações exteriores, físicas, diferentes, mas que, na essência, têm uma natureza em comum.

Elemento fundamental dos estudos linguísticos, o conceito de texto tem suscitado calorosas discussões no meio acadêmico, sendo tomado ora como artefato, ora como evento, e sempre vinculado a linhas de pesquisas específicas que, se não digladiam entre si, pelo menos divergem quanto às suas concepções e postulam o *texto* como algo que exista de acordo com a medida de suas intenções de pesquisa, para suas tessituras especulativas, para seus modelos e mundo.

Simple e tradicionalmente definido, em dicionários não-técnicos, como “conjunto coerente de frases”, o texto é, paradoxalmente, entidade de presença e importância inegáveis, cujos contornos e fronteiras têm escapado a um consenso no meio científico, o que lhe confere caráter esfíngico.

Segundo Cardoso (1999, p. 7), essa entidade é “a manifestação verbal do discurso, o que equivale a dizer que os discursos são lidos e ouvidos sob a forma de textos”. Cabe, aí, a pergunta: Não haveria, então, texto sem discurso, textos não-verbais? A resposta a essa indagação é positiva, uma vez que os signos não verbais também comunicam, portanto, quando tratamos de “texto”, estamos nos referindo ao enunciado que vai ser comunicado, independentemente da sua tessitura, se com palavras ou ícones, linhas e/ou cores.

Costa Val (1999, p.3), em seu esforço de conceituação, afirma que texto é uma “ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sócio-comunicativa, semântica e formal”. De novo, impõe-se a questão: onde situar os textos não-verbais? Questão cabível, ainda, como resposta ao linguista Jota (1981, p.324) que entende-o como “qualquer tipo de enunciado analisável, seja um simples monossílabo, seja todo o material linguístico de uma comunidade”. Como pode ser observado, muitos estudiosos tratam do texto como um “enunciado linguístico” que comunica, e esse enunciado não tem que ser apenas estruturado por palavras.

Guimarães (1990, p. 25), por sua vez, estabelecendo como que uma ponte entre essa visão de texto como algo exclusivamente verbal, afirma que:

[...] texto, em sentido lato, designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (quer se trate de um poema, de uma música, de uma pintura, um filme, uma escultura, etc.), isto é, qualquer tipo de comunicação realizado através de um sistema de signos. Em se tratando de linguagem verbal, temos o discurso, atividade comunicativa de um falante, numa situação de comunicação de um falante, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor (ou por este e seu interlocutor, no caso do diálogo) e o evento de sua enunciação. O discurso é manifestado, lingüisticamente, por meio de textos (em sentido *estrito*).

Também numa linha que não privilegia tão somente as produções verbais, afirmam Fávero e Koch (1983, p. 14-5):

Em sentido amplo, a palavra texto designa um enunciado qualquer, oral ou escrito, longo ou breve, antigo ou moderno. [...] Quando não limitado às fronteiras da linguagem verbal, no plano semiótico, de sentido multidimensional, texto ou discurso é sinônimo de processo que engloba as relações sintagmáticas de qualquer sistema de signos. Pode-se, então, falar de texto ou discurso cinematográfico, teatral, coreográfico, pictórico, etc.

Neste sentido Silveira (2005), ao diferenciar texto e gênero, informa que o primeiro termo, por ser mais abrangente, trata de qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano, tais como um filme, uma música, uma pintura. Citando Beaugrande (1997, p. 10), a autora (Op. Cit, p. 38) ainda afirma que, quanto à linguagem verbal, o texto pode ser definido não apenas como um evento comunicativo, mas sim, como um evento comunicativo “para o qual convergem fatores linguísticos, cognitivos e sociais”, sendo o discurso uma manifestação do texto falado ou escrito.

Quanto ao gênero, Silveira (*ibidem*) destaca que este pode ser compreendido como um texto que emerge da ação dos sujeitos sociais em determinadas ações sociais, a exemplo da justificativa que um aluno apresenta à professora pela não entrega de uma atividade ou a construção de uma ata após uma reunião deliberativa. Com estes exemplos de gênero oral e escrito, respectivamente, a autora apresenta as peculiaridades do gênero discursivo/textual: relacionam-se a situações sociais concretas, repetidas, típicas e definidas de uso efetivo da língua; estão presentes em todas as atividades humanas em que os discursos ocorrem de maneira reiterada; apresentam uma estabilidade relativa dentro de uma determinada cultura.

Assim, tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre em um ou outro gênero textual, um maior conhecimento sobre os gêneros e tipos textuais é importante tanto para a compreensão do presente estudo quanto para a compreensão de uma realidade linguística cada vez mais presente e composta de símbolos comunicativos e novas adequações da linguagem.

2.1 Noções de tipo e gênero textual

Desde a Grécia Antiga, os homens estudam e refletem sobre sua literatura utilizando o conceito de gênero. Aristóteles já dividia os gêneros literários de sua época em três categorias: épica, lírica e dramática. Com essa divisão, ele pôde analisar diferentes textos, descrever suas características e avaliar sua qualidade na obra *Poética* (SILVEIRA, 2005).

Segundo a autora, as categorias propostas por Aristóteles continuaram servindo aos estudos literários durante o período em que a Europa esteve sob o domínio do Império Romano e durante toda a Idade média. Mas o estudo dos gêneros tomou nova perspectiva no século XVIII, período do romantismo, quando novos gêneros, que não se enquadravam na antiga classificação aristotélica – como o romance, a novela e o conto – começaram a surgir.

No século XX, o pensador russo Mikhail Bakhtin, na década de 50, iniciou a discussão acerca dos “gêneros do discurso”. Segundo esse teórico, “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo assim que denominamos gêneros de discurso” (BAKHTIN, 1997, p.279).

De acordo com Bakhtin, todas as esferas da atividade humana, utilizam a língua para elaborar seus enunciados de acordo com as suas necessidades. Entende-se por enunciado, segundo Bakhtin (1997, p.90), “unidade real da comunicação verbal”. Assim as pessoas interagem à medida que a linguagem é materializada em algum gênero textual, oral ou escrito, de acordo com o estudioso Marcushi (2003).

Para Marcushi (2003), tipo textual e gênero textual devem ser claramente distinguidas, pois sua confusão pode esvaziar a noção de gênero textual da sua carga sócio-cultural, historicamente construída, ferramenta essencial, para alguns, na socialização do aluno via linguagem escrita. Esse rigor descritivo deveria dificultar uma compreensão equivocada do conceito de gênero no contexto escolar, que, por exemplo, limitasse o ensino dos gêneros aos seus aspectos meramente estruturais ou que, para dar outro exemplo, ignorasse o fato de que a construção dos gêneros valorizados da escrita está assentada nos gêneros da oralidade.

No entanto, um aspecto teórico e terminológico relevante é a distinção entre duas noções nem sempre analisadas de modo claro na bibliografia pertinente. Trata-se de distinguir entre o que se convencionou chamar de tipo textual, de um lado, e gênero textual, de outro lado. De acordo com Marcushi (2003, p. 22), a expressão tipo textual trata de uma designação dada a “[...] uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)”. Nesse sentido, o

autor apresenta como tipos textuais as categorias conhecida como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

Quanto à expressão gênero textual, o autor (Op. Cit, p. 23) define como “[...] textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresenta características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”. Assim, são exemplos de gêneros textuais,

[...] sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada e tantos outros (MARCUSHI, 2003, p. 23).

Como se nota na definição acima, narração, argumentação, exposição, descrição, injunção, que já vem se trabalhando na escola, desde o Ensino Fundamental, são tipos textuais, e não gêneros textuais. Enquanto os tipos textuais são definidos pelas características linguísticas (escolhas de palavras, construções gramaticais, tempos verbais, relações lógicas) de sua composição, os gêneros textuais, por sua vez, são definidos pelas características de uso, definidas por conteúdos, objetivos, estilo e composição característica. Um gênero, então, é uma forma de expressão situada em uma esfera comunicativa (por exemplo, uma monografia, no contexto da escrita acadêmica, um depoimento da testemunha, no contexto dos tribunais, um editorial, no contexto da mídia de notícias etc).

Neste sentido, para a noção de tipo textual predomina a identificação de sequências linguísticas típicas como norteadoras; já para a noção de gênero textual, predominam os critérios de ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade, sendo que os domínios discursivos são as grandes esferas da atividade humana em que os textos circulam. Importante é perceber que os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas inseridas em domínios discursivos². Para Marcuschi,

Em geral, a expressão tipo de texto, muito usado nos livros didáticos e no nosso dia-a-dia, é equivocadamente empregada e não designa um tipo, mas sim um gênero de texto. Quando alguém diz, por exemplo, a carta pessoal é um tipo de texto informal, ele não está empregando o termo tipo de texto de maneira correta e deveria evitar essa forma de falar. [...] Assim, um texto é em geral tipologicamente variado (heterogêneo). [...] Portanto, entre as características básicas dos tipos textuais está o fato de eles serem definidos por seus traços lingüísticos predominantes. Por isso, um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma seqüência e não um texto (MARCUSCHI, 2003, p.25).

². “[...] práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes lhe são próprios como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas” (MARCUSCHI, 2005, p.23).

Resumindo, um texto é uma unidade significativa que estabelece uma interação comunicativa. É a unidade básica de manifestação da linguagem, deve conter uma referência tematizada, havendo uma articulação entre as partes e das partes com o todo e uma progressão temática, isto é, deve haver um equilíbrio entre a continuidade e a progressão entre os elementos do texto. O texto pode ser compreendido de várias maneiras, depende da teoria. Porém, a definição de texto não pode fugir à regra.

3 GÊNERO TEXTUAL E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A dissonância entre o ideal do ensino de Língua Portuguesa e o efetivo desempenho dos alunos implica em muitas discussões teóricas que tratam da prática do professor em sala de aula e da emergência de um ensino de língua portuguesa voltado às práticas de linguagem, capaz de influenciar as relações humanas. Os planos curriculares e as propostas curriculares dos diferentes estados brasileiros, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN enfatizam o trabalho com a leitura e produção de textos, que são, hoje, oficialmente, considerados o centro do processo do trabalho com a linguagem, no âmbito do ensino de língua portuguesa no ensino fundamental e médio.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998), a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra.

Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão, na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas.

Ainda de acordo com os PCN, vol.3, de Língua Portuguesa (1998, p. 135), o ato de leitura é “um ato cultural e social. Assim, a criança interage com o mundo transcendendo as simples decodificação de letras e sílabas e entrando em contato com práticas culturais”, seja

perguntando, ouvindo ou recriando sua própria narrativa. Segundo Martins (1994, p. 12) “a leitura é todo um sistema de relações interpessoais”. E mais adiante, complementa: “a leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo”. Cerqueira (2002, p. 73), em meio a essas discussões, questiona a relação entre gênero textual e ensino de língua portuguesa, apresentando, em seguida a obviedade da resposta, qual seja: “[...] a relação de que é com a língua que produzimos textos em diferentes gêneros, tipos e modalidades”. Assim, a língua deve ser entendida em suas modalidades escrita e oral, apresentando diversidades que não podem ser ignoradas ou desconsideradas pela escola.

De acordo com a autora, o ensino dos gêneros escolarizados³ como narração escolar, descrição escolar e dissertação, não podem ser vistos como suficientes para determinar um gênero, uma vez que, o aluno ao seguir uma estrutura já pronta, tida como mais correta e mais fácil de ser seguida não estará fazendo uso da linguagem de maneira adequada, mas sim, apenas escrevendo algo para o professor que lhe pediu, de forma mecânica.

Entretanto, uma questão suscita reflexão neste estudo: Como o professor de Língua Portuguesa pode trabalhar os gêneros textuais em sala de aula sem perder de vista o trabalho com a língua materna? Para Cerqueira (2002), é essencial que o docente, primeiramente, trate da adequação linguística do texto à situação de comunicação em que o mesmo se insere, verificando, também, as questões relativas à coesão e coerência textuais, pontuação, à concordância verbal e nominal e outros elementos que compõem os mecanismos da língua, recorrendo ao texto do aluno para a partir dele trabalhar a reescritura ou retextualização.

Essa prática possibilitará aos alunos, de alguma forma, a reflexão sobre sua própria produção, a partir de suas dificuldades reais. Entretanto, Cerqueira (2002) observa que, ao trabalhar os gêneros textuais na sala de aula, o professor não pode utilizar o texto apenas como um meio de ensinar as categorias gramaticais, descontextualizando-o da relação com os usos da língua. Nesse sentido, é apropriada a orientação teórica de Marcuschi (2001) cuja recomendação adverte que a reescritura pretende, também, avaliar o grau de consciência linguística dos alunos e o seu domínio da noção das relações entre o texto oral e o texto escrito. Assim, na retextualização, além das mudanças características que o texto sofre, também é preciso levar em conta a modificação do gênero textual do texto original, como por exemplo, um texto original pertencente ao gênero história em quadrinhos e o texto reescrito pertencente ao gênero narrativa ficcional.

³ De acordo com Cerqueira (2002), esta denominação foi dada por Roxane Rojo.

Zozzoli e Oliveira (2008) apresentam uma sequência de estratégias que o professor pode dispor, ao trabalhar gêneros textuais em sala de aula. Para as autoras, o professor deve, inicialmente, definir o gênero a ser trabalhado, partindo em seguida ao estudo do seu conceito e de suas características, oportunizando ao aluno a leitura de um acervo de textos desse gênero. A partir daí, poderia passar para a exploração das habilidades de compreensão textual, seguindo-se de uma produção de texto do gênero estudado. As pesquisadoras alertam, que, o professor deve atentar, tanto na ação de leitura quanto na de escrita, à análise linguística que constitui o eixo temático disposto no projeto didático de Língua portuguesa. Dessa forma, definido o conteúdo de análise linguística e o gênero textual a serem tratados em sala de aula, o professor relacionaria ambos, a partir dos textos de leitura e dos textos produzidos, “[...] tomando cada texto analisado sempre como uma produção discursiva [...] como se fizéssemos uma gramática a serviço do gênero” (Zozzoli; Oliveira, 2008, p. 112). As autoras exemplificam esse trabalho da seguinte forma:

[...] suponhamos que o professor trabalhará com o tema Imagens da mulher. Escolhe, como textos de leitura, um trecho de senhora, de José de Alencar, um artigo de opinião sobre a exploração da nudez feminina na propaganda e uma publicidade de cerveja. Os alunos seriam convidados a escrever um artigo de opinião após a leitura e debates sobre a temática e, na análise linguística, o professor poderá explorar, entre outros: processos de adjetivação e caracterização, funções da linguagem, período simples e período composto, encadeamento de argumentos através de operadores argumentativos diversos, formas de apagamento do sujeito nos textos de opinião... etc. (Zozzoli; Oliveira, 2008, p. 112).

A partir da exposição de Zozzoli e Oliveira (2008), consideramos ser esta estratégia mais completa e adequada aos alunos do Ensino Básico, haja vista que, as práticas sugeridas: prática da leitura, prática da produção e prática da análise linguística de textos devem corresponder a um núcleo de temas que possibilitarão as mesmas oportunidades de participação, interagindo com os outros colegas e com a linguagem, construindo sua própria análise e conhecendo a língua que usa.

4 ANÁLISE

4.1 O ensino de Língua Portuguesa na escola pública: relato de experiência

Este relato trata de uma descrição do estágio supervisionado do curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, a partir da observação na E.E.E.F.M José Soares

de Carvalho, situada na cidade de Guarabira-PB, uma vez que é nesse cotidiano que os professores encontram as maiores dificuldades e os maiores desafios para atuarem.

O desenvolvimento do olhar crítico, enquanto contribuição da experiência do estágio, longe de se instaurar na dimensão dos relatos que permeiam aspectos comportamentais dos profissionais que atuam em sala de aula, busca estabelecer uma tentativa de favorecer um olhar mais amplo sobre a realidade escolar, com o intuito de compreendê-la, não só a partir de uma determinada teoria, mas a partir de relações possíveis de serem estabelecidas entre a teoria e a prática (DONATONI, 1991). A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Prof. José Soares de Carvalho” está localizada na rua Henrique Pacífico, S/N, bairro Primavera, na cidade de Guarabira, tendo sido reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação através do decreto-Lei 4.587/84. Oferece as modalidades de Ensino da segunda fase do ensino fundamental de 6º a 9º anos, e de Ensino Médio de 1º a 3º ano. A escola funciona com 19 salas de aulas e demais dependências dispostas da seguinte forma: 01 biblioteca, 01 sala do Grêmio Estudantil, 01 sala de almoxarifado, 01 cantina, 07 banheiros divididos entre professores, alunos e direção, 01 auditório, 01 quadra poliesportiva, 01 sala de diretoria, 01 arquivo morto, 01 laboratório de informática, 01 laboratório de ciências, 01 secretaria, 01 sala de professores e 01 sala de vídeo.

Os estudantes atendidos pertencem a famílias de classe média baixa ou baixa, residentes, em sua maioria, na área urbana da cidade pólo ou das cidades vizinhas, como Pirpirituba, Sertãozinho, Pilõezinhos e Cuitegi. Dos estudantes pertencentes ao município de Guarabira, um número expressivo reside na zona rural. No turno manhã, encontramos, na maioria, alunos na faixa púbere que reside na zona urbana; no turno vespertino, ocorre predominância de adolescentes, dividindo-se entre estudantes da zona urbana e rural; à noite, o alunado é mais de jovens e adultos, que trabalham e procuram, nos estudos, uma forma de melhorar de vida.

Durante a observação das aulas, no período de estágio supervisionado, uma das professoras da disciplina de Língua Portuguesa utilizou tirinhas em quadrinhos xerocopiados de Ziraldo que foram entregues a uma turma de sexto ano para que os alunos pudessem acompanhar a explanação. Foram duas aulas observadas.

Após explicar o que era História em Quadrinhos e feita a leitura compartilhada das tiras de Ziraldo, realizou-se um debate sobre as características do balão nos quadrinhos. Nas discussões, os alunos citaram os balões como locais que, além de servirem aos diálogos, expressavam idéias, emoções e sentimentos, por meio dos mais diversos tipos de traçados. Durante a discussão, alguns alunos desenharam na lousa formatos de balões e escreveram

seus significados. Foram apresentados pelos alunos os balões da fala, do pensamento, da raiva, entre outros.

Em seguida, os alunos foram solicitados a interpretar, respectivamente, os seguintes elementos das historinhas: os traços; a fisionomia das personagens. Foram exploradas nesta atividade as metáforas visuais. É importante observar que durante a aula, em nenhum momento a professora fez alusão à análise linguística nem procedeu a um exercício de reescritura do texto, conforme recomendam Cerqueira (2002), Marcuschi (2001) e Zozzoli e Oliveira (2008).

A seguir, apresentamos o relato de uma segunda aula observada na mesma escola, porém em uma turma de sétimo ano. Foram observadas duas aulas na turma do 7º E onde a professora/colaboradora, graduada em Letras, ministrou as aulas com o assunto “Variação Linguística”. É importante salientar que esta professora não é a mesma das aulas ministradas no sexto ano.

A professora mostrou muita segurança e habilidade na exposição do assunto. O material didático oferecido pelo colégio foi, a exemplo das aulas observadas na turma do 6º ano G, uma história em quadrinhos. Entretanto, diferente das tirinhas apresentadas pela professora do sexto ano, a professora da turma de sétimo ano entregou aos alunos uma história completa da personagem Chico Bento. Essa história serviu de suporte para o assunto ministrado, não sendo explorados elementos das HQs, e sim, o assunto em destaque, que era, como já afirmado, variação linguística.

De posse desse material, os alunos puderam acompanhar a aula e participar dos questionamentos da professora que teve habilidade em incentivar a turma neste estudo dirigido, mostrando, assim, domínio de assunto e da turma, configurando-se como mediadora da aprendizagem, já que tem longa atuação como professora da área, 17 anos.

Inicialmente, a professora explicou o que era variação linguística e destacou elementos da fala e da comunicação. Em seguida a professora perguntou a turma se ela tinha conhecimento a respeito de linguagem culta e coloquial, toda a turma respondeu que não possuíam tais conhecimentos ou reconheciam diferenças. Percebeu-se que a intenção da professora era refletir sobre o texto em conjunto com os alunos, para desenvolver o tema.

A seguir foi proposta a leitura da HQ de Chico Bento. Em seguida, foi feita a discussão sobre o exercício. O primeiro questionamento feito pela professora foi sobre o texto original e o texto produzido pelos alunos, quanto à diferença dos dois. Muitos alunos chamaram a atenção afirmando que no texto de Chico Bento havia muitas palavras erradas.

Nesse trecho da discussão sobre a fala de Chico Bento, pudemos notar que o que chamou mais a atenção dos alunos foi a forma como as palavras estão registradas no discurso da personagem Chico Bento. A partir desse primeiro registro, foi feita uma exposição sobre a diversidade linguística na Língua Portuguesa. A discussão da professora foi em torno dos sons e grafias, mostrando que existe a necessidade de pesquisarmos para compreendermos a diferença entre grafia e sentido e que muitas vezes a dúvida que surge nos obriga a consultar o manual de gramática, seja para confirmarmos a grafia ou mesmo o sentido.

Foi questionado, também, se os alunos observaram onde o Chico morava. Obteve-se as seguintes respostas, o que os alunos responderam ser em um sítio, roça, fazenda ou zona rural. Outra questão foi levantada em sala: se os alunos achavam que a forma de falar de quem mora na zona rural é diferente da forma de quem mora na cidade. Nessa hora a resposta foi quase unânime. Disseram que era diferente, sim. A seguir, a professora perguntou se conseguiram entender a redação do Chico. Se conseguiram entender a história. A turma respondeu que sim.

A partir dessa questão, a professora perguntou se eles haviam percebido diferenças entre a fala do Chico e a fala dos alunos. Alguns alunos responderam essa pergunta afirmando que a era diferente, pois eles estudavam e sabiam falar as palavras corretamente, outros disseram que conheciam pessoas que falavam da forma da personagem. A partir dessa abordagem a professora destacou com ênfase que as variações são comuns e que os alunos não deveriam fazer julgamentos precipitados entre o que seria certo e errado, procurando mostrar que ao estudarmos as variantes da língua de forma menos preconceituosa, na verdade estamos valorizando a nossa cultura e contribuindo para que saibamos dar o valor real a variante culta.

Na atividade proposta, a professora abordou as questões de variação linguística nos eventos de escrita do texto e de oralidade de Chico Bento fazendo uma reflexão acerca da natureza desses fenômenos. Nas duas aulas observadas percebeu-se uma boa interação entre a professora e os alunos, ocorrendo reciprocidade de ambos os lados, uma vez que a cada questionamento, havia uma série de respostas que eram anotadas pela professora que as usava para chamar a atenção dos alunos sobre o assunto.

4.2 A percepção dos professores de Língua portuguesa sobre o ensino de Gêneros textuais

4.2.1 Pressupostos metodológicos

Considerando o objetivo do artigo, a pesquisa foi desenvolvida na linha metodológica da pesquisa qualitativa, sob a forma de estudo de caso, viabilizando a participação ativa do pesquisador na constituição do conhecimento para a análise do objeto em estudo. Assim, a pesquisa buscou qualificar e atribuir um grau de importância aos resultados obtidos a partir da ponderação baseada na percepção do pesquisador e sustentada nos aportes teóricos sobre o tema que foram obtidos em livros, teses, artigos científicos ou demais meios da literatura pertinente ao assunto.

No que se trata do estudo de caso, esta é a abordagem de investigação, simples ou aplicada, que consiste na utilização de um ou mais métodos de recolha de informação, não seguindo uma linha rígida de investigação. O caso consiste geralmente no estudo aprofundado de uma unidade individual, tal como: uma pessoa, um grupo de pessoas, uma instituição, um evento cultural, etc. No caso deste estudo trata-se de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental que lecionam no ensino público da cidade de Guarabira, PB, especificamente, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Prof. José Soares de Carvalho”. Para Oliveira (2007), o estudo de caso busca fundamentos e explicações para determinado fato ou fenômeno da realidade empírica.

4.2.2 Os sujeitos da pesquisa

Ao todo participaram da pesquisa 05 (cinco) professoras que lecionam Língua portuguesa, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, turno tarde. Sobre os sujeitos da pesquisa, os dados revelam que, quanto ao gênero, o grupo é formado por quatro mulheres. Essa evidência se assemelha aos resultados obtidos por Ole Skovsmose (2008) em estudo sobre os desafios da reflexão em educação, quando discute a questão de gênero na educação. Para este pesquisador, gênero é um tema relevante no ensino e não interfere na qualidade do ensino ministrado, mas há dificuldade em conciliar seus papéis profissionais e domésticos, pois além de horários de trabalho, as professoras ainda cumprem o papel de mãe e esposa, o que diminui o tempo disponível para estudos e cursos. Isto quer dizer que o fato que interfere neste caso, é a condição sócio-econômica em que a mulher está inserida.

Os dados ainda revelam que no universo de quatro sujeitos da pesquisa, apenas uma professora se encontra na faixa etária entre 23 a 28 anos; uma professora na faixa entre 36 a 40 anos e uma professora na faixa entre 41 e 46 anos; duas professoras se encontram na faixa entre 47 e 52 anos. Quanto ao estado civil, quatro docentes são casadas e, uma é divorciada.

Quanto à escolarização e o tempo de formação profissional, estes podem apresentar-se como indicativos das competências, habilidades e experiência do profissional no mercado de trabalho e de relativa maturidade na profissão. É consenso que a formação profissional afeta profundamente a qualidade dos serviços prestados, nessa perspectiva, uma formação de qualidade tende a resultar em um trabalho com base em conhecimentos, habilidades e competências necessárias para atuar na escola de forma reflexiva e crítica. Com base nisso, os dados revelaram que todas as entrevistadas são graduadas em Licenciatura Plena em Letras. Quanto à Pós-Graduação, quatro professoras possuem especialização na área em que atuam e apenas uma não é pós-graduada. Segundo os dados, três professoras participaram de cursos de formação para o ensino de Língua Portuguesa no ano de 2011.

Nesse sentido, Garrido (2000, p.5) afirma que, a educação continuada, sob o aspecto amplo do termo, traduz-se por práticas “de formação fortemente escolarizadas, segundo um processo cumulativo de saberes e uma lógica de adaptação à mudança”, baseada no saber antes do fazer, orientada pela racionalidade técnica, em que ocorre como preocupação inicial a aquisição de competências escolares que possam habilitar os professores ao exercício do magistério e, conseqüentemente, ao trabalho pedagógico.

Como se percebe a educação continuada é necessária por representar uma forma de aperfeiçoamento do professor e da professora tanto em relação ao seu desenvolvimento pessoal quanto profissional, ressaltando-se, assim a necessidade de se promover atividades de formação continuada que atendam inicialmente às demandas e anseios individuais dos profissionais e depois o compartilhamento desses conhecimentos com os demais docentes.

4.2.3 O instrumento de pesquisa

Quanto ao instrumento da pesquisa, recorreu-se ao questionário com perguntas semi-estruturadas de múltiplas escolhas e perguntas abertas. O questionário teve por objetivo levantar os dados acerca de questões relacionadas com o tema pesquisado, como perfil do entrevistado, dados profissionais, perfil pedagógico e cultural e questões relativas ao tema investigado.

Na primeira parte do questionário, que referia-se ao perfil do/a professor/a, as questões estavam relacionadas à idade e ao estado civil dos docentes. A segunda parte referia-se aos dados profissionais e perfil pedagógico. Nessa parte nossos questionamentos basearam-se no tempo de trabalho do professor, a escola em que lecionava, o nível de formação acadêmica e o ano de conclusão e se o professor frequenta algum curso de formação naquele momento em que estava sendo realizada a pesquisa. Na terceira parte do questionário, as questões referiam-se especificamente ao tema investigado.

4.4 Análise dos dados

Foi questionado às entrevistadas, inicialmente, qual concepção tinham a respeito de gênero textual. Os dados revelam que duas professoras não compreenderam a questão, informando de forma superficial e vaga apenas que são importantes para o aluno, sem aprofundar essa questão. Três professoras, buscaram apresentar uma concepção mais elaborada, entretanto, uma delas volta-se apenas à funcionalidade dos textos, não considerando outras situações de produção dos enunciados. Duas professoras apresentam uma noção conceitual, tratando de situações de comunicação. Esses resultados revelam que alguns professores ainda não estão preparados para trabalhar com a diversidade textual com seus alunos.

Quadro 01 – Qual a sua concepção de gênero textual?

ENTREVISTADAS	QUAL SUA CONCEPÇÃO DE GÊNERO TEXTUAL?
PROFESSORA 1	São textos de várias estruturas com o intuito de informar.
PROFESSORA 2	É de grande importância para o aluno.
PROFESSORA 3	É de grande importância para o desenvolvimento do aluno.
PROFESSORA 4	Produzir textos que transmitem mensagens em vários âmbitos.
PROFESSORA 5	São textos que funcionam como modelos comunicativos utilizados no cotidiano da sociedade de forma concreta.

A seguir foi questionado qual era o tipo de gênero textual foi incorporado no planejamento das professoras para o ano letivo de 2011. Os dados revelam que todos os professores trabalham com gêneros textuais em sala de aula, embora tenha se percebido uma certa confusão entre gênero e tipo textual por parte de algumas docentes. Inferimos que há uma limitação de algumas docentes quanto ao planejamento com gêneros textuais. Por outro lado, a resposta da professora 5 se mostrou mais completa, evidenciando que a mesma possui uma estratégia de trabalho com gêneros textuais de forma planejada.

É perceptível, também, que alguns dos entrevistados buscam por gêneros que sejam interessantes para os alunos, a exemplo das HQs e letras de música, além disso, também consideram a temática e a facilidade de leitura.

Quadro 02 – Quais os gêneros textuais que incorporou em seu planejamento para o ano letivo de 2011

ENTREVISTADAS	QUAIS OS GÊNEROS TEXTUAIS QUE INCORPOROU EM SEU PLANEJAMENTO PARA O ANO LETIVO DE 2011?
PROFESSORA 1	Fábulas, contos e música.
PROFESSORA 2	Cartas ao leitor, bula de remédio etc.
PROFESSORA 3	Cartas ao leitor, jornal, bula de remédio e etc.
PROFESSORA 4	Carta, crônica, fábula, letra de música, descrições.
PROFESSORA 5	Este ano estou trabalhando os gêneros mais comuns em jornais: anúncio publicitário, artigo de opinião, carta do leitor, charge, editorial, entrevista, notícia, reportagem, tira e outros.

No item “Justifique a escolha desses gêneros?”, os dados obtidos revelam que três professoras apresentam como critério de escolha apenas a transmissão do conteúdo textual de forma mais prática, sem vínculo com a realidade do aluno. Uma professora apenas copiou a resposta de outra, portanto faltou-lhe autenticidade na resposta e, por conseguinte na justificativa. Este último dado nos leva a inferir que a mesma apenas executa o seu papel em sala de aula de maneira descontextualizada com o cotidiano dos discentes. A professora 4, por sua vez, trata apenas da funcionalidade acadêmica voltada à distinção entre gêneros, não relevando outras dimensões para o estudo dos gêneros textuais. Enfim, a professora 5 justifica a escolha dos gêneros de forma contextualizada, inclusive buscando efetivar um trabalho em espiral em que “os tópicos são apresentados sucessivamente, ao longo das séries, com mais profundidade e detalhes” (BARRETTO, 2000, p. 113)

Quadro 03 – Justifique a escolha desses gêneros.

ENTREVISTADAS	JUSTIFIQUE A ESCOLHA DESSES GÊNEROS?
PROFESSORA 1	Os alunos assimilam melhor e são de fácil leitura e vocabulário.
PROFESSORA 2	É uma forma bastante dinâmica de trabalhar com o aluno.
PROFESSORA 3	É uma forma bastante dinâmica de trabalhar com o aluno.
PROFESSORA 4	A intenção é de despertar nos alunos o gosto pela leitura, como também ajudá-los a distinguirem os vários gêneros.
PROFESSORA 5	Este ano procurei mudar minha metodologia, assim, dividi os gêneros midiáticos para o 8º e 9º anos. No 8º ano trabalho de maneira mais simples e no 9º ano estou aprofundando esses mesmos gêneros. Escolhi estes gêneros porque fazem parte do dia a dia dos alunos.

A questão a seguir trata do item formulado: “Como esses gêneros são trabalhados nas aulas de Língua portuguesa?” Segundo os dados obtidos, duas professoras confundem estratégia de ensino com suporte textual, inclusive citando o livro didático, e duas professoras, novamente, apresentam respostas idênticas. Apenas a professora 5 esboçou uma descrição de sua ação pedagógica. Os dados obtidos levam-nos a inferir que os gêneros textuais ainda são trabalhados de forma mecanizada, centrados em atividades de produção textual como simples atividades escolares e sem postura reflexiva sobre os mesmos, seus recursos e usos sociais.

Quadro 04 – Como esses gêneros são trabalhados nas aulas de Língua portuguesa?

ENTREVISTADAS	COMO ESSES GÊNEROS SÃO TRABALHADOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA?
PROFESSORA 1	Livros didáticos, leituras e produção.
PROFESSORA 2	Na forma de produção de textos.
PROFESSORA 3	Na forma de produção de textos.
PROFESSORA 4	Livro didático, revistas, jornais, tipos de textos.
PROFESSORA 5	Geralmente inicio perguntando se conhecem aquele gênero textual. Dependendo das respostas vamos elaborando um conceito ou uma definição. Só depois é que entrego os textos para leitura. Eu levo vários textos e passamos a discutir em grupo, buscando encontrar nos textos elementos que formam apresentados nas respostas anteriores. A produção de textos geralmente é feita em casa.

Nesse sentido, foi questionado “Quais os suportes utilizados para o trabalho com gêneros?”. Os dados obtidos revelam que as professoras fazem uso de suportes relativos a textos impressos e apenas uma professora utiliza um suporte de ações mais complexas que é o computador. Nesse sentido, pode-se inferir que as professoras utilizam suportes textuais diversificados, tendo maior destaque os jornais e as revistas, seguindo-se do próprio livro didático de português que vem consolidando, segundo Zozzoli (2008), a tendência de apresentar a maior diversidade possível de gêneros textuais, embora muitas das atividades propostas se caracterizem como tarefas escolares mecânicas.

Quadro 05 – Quais os suportes utilizados para o trabalho com gêneros?

ENTREVISTADAS	QUAIS OS SUPORTES UTILIZADOS PARA O TRABALHO COM GÊNEROS?
PROFESSORA 1	Livros, cópias mimeografadas, pesquisas.
PROFESSORA 2	Jornais, livros, revistas etc.
PROFESSORA 3	Revistas, jornais e livros.
PROFESSORA 4	Livro didático, revistas, jornais, música e cópias de vários tipos de textos.
PROFESSORA 5	Jornais, revistas, livros, HQs, computador e outros.

Enfim, foi questionado se a professora observava ou sentia dificuldades para realização do trabalho com gêneros textuais. Os resultados obtidos nos permitem inferir que as professoras apresentam-se mais preocupadas com o ensino de produção textual que com a construção da compreensão dos usos do gênero textual na vida dos alunos. É visível nos argumentos percepções equivocadas quanto à leitura e escrita dos alunos, uma vez que relacionam as dificuldades para a realização do trabalho com gêneros textuais apenas ao aspecto cognitivo dos alunos, culpando-os exclusivamente pela problemática. Em vista disso, afirmamos que esse tipo de argumento não encontra respaldo, uma vez que ao fazer uma atividade descontextualizada em que não se privilegia o conhecimento prévio dos educandos e sem o efetivo entendimento de significados, o/a professor/a aproxima a leitura e escrita de gêneros textuais a uma atividade cansativa e entediante, impossibilitando ao aluno se constituir um leitor e produtor competente. Nesse sentido, é preciso que os/as docentes considerem em suas reflexões se os gêneros a serem tratados são significativos para seus alunos, se a pedagogia adotada e o modo como os alunos aprendem promovem o seu desenvolvimento cognitivo e se os gêneros trabalhados em sala de aula podem ser incorporados nas práticas comunicativas de seus alunos.

Quadro 06 – Você tem observado ou sentido dificuldades para realização do trabalho com gêneros textuais?

ENTREVISTADAS	VOCÊ TEM OBSERVADO OU SENTIDO DIFICULDADES PARA REALIZAÇÃO DO TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS?
PROFESSORA 1	Sim, por ainda ter uma clientela com dificuldades em leitura.
PROFESSORA 2	Sim, as vezes os alunos não fazem a produção textual desejada.
PROFESSORA 3	Sim. As vezes alguns alunos não fazem a produção textual adequada ao contexto.
PROFESSORA 4	Algumas dificuldades por certos alunos não terem o domínio na leitura como também desinteresse em aprender.
PROFESSORA 5	Como trabalho com alunos em sua maioria vindos do campo, fica difícil um trabalho mais aprofundado, pois eles só elaboram suas atividades e pesquisas quando estão na escola.

Os dados apresentados conduzem à conclusão de que há uma grande lacuna no que se refere à concepção e prática das professoras entrevistadas sobre gêneros textuais, revelando uma ação pedagógica parcial ou até discordante com o que é orientado tanto nos aportes teóricos e pesquisas sobre o tema quanto nos documentos oficiais de educação. Nesse sentido, faz-se necessária uma maior reflexão sobre o uso de gêneros textuais na escola envolvendo a discussão sobre o assunto nos planejamentos e no cotidiano das docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo buscamos observar que tratamento os/as professores/as estão dispensando aos gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa, partindo da observação de que, embora existam diversas discussões teóricas sobre a importância dos gêneros discursivos nas aulas de leituras, muitos/as professores/as ainda não utilizam tal prática em seu cotidiano.

Isto posto, consideramos que o objetivo desse estudo foi alcançado, uma vez que foi possível perceber que, alguns dos sujeitos apresentam desconhecimento sobre o uso dos gêneros textuais em sala de aula. Ao analisar os dados apresentados, verificou-se que parcela dos sujeitos entrevistados não sabem elaborar um conceito de gênero discursivo, enquanto em outros casos confundem gênero com tipo ou suporte textual.

Por conseguinte, os dados revelaram que os motivos mais acentuados pelas professoras em trabalhar gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa estão: facilitar a leitura e conhecimento vocabular, dinamizar a aula de língua portuguesa e despertar nos alunos o gosto pela leitura. Esses argumentos deixam entrever que as docentes apresentam uma concepção equivocada sobre o ensino de gêneros na escola.

Nesse sentido, acreditamos na necessidade de uma formação focada em teorias que embasem as práticas pedagógicas dos/as professores/as de língua portuguesa, enfatizando a relação indissociável entre teoria e prática, de forma que o/a professor/a tenha consciência do alcance de sua atuação profissional no trabalho, implementando metodologias que possibilitem ao aluno se constituir como sujeito competente e, assim, (res)significar os sentidos da aprendizagem nesta disciplina, tendo os gêneros textuais como um meio comunicativo que oportunizará a aproximação da língua portuguesa com a realidade concreta em que atua.

ABSTRACT

This article aims to observe that teachers are not requiring treatment to textual genres in Portuguese language classes. It is known that the learning process is interpreted and evaluated based on various events in relation to teaching classes and educational content developed in the school routine. In the teaching of Portuguese language, this process gives a special look when it comes to the teaching of text types, having as theoretical contributions Bakhtin (1997), Marcush (2003), Zozzoli and Oliveira (2008), Guimarães (1990) and Silveira (2005), among others. Thus, through literature and field research, seeks to reach that goal through qualitative analysis of a questionnaire applied to teachers of EEEFM prof. José Soares de Carvalho, Guarabira, PB, since it was this institution that the researcher did the supervised

training. The collected data point to a partial text genres teaching, teaching that in some cases, is also decontextualized. It also appears that the interviewees can not formulate a concept of speech genre, although it makes use of a variety of text types in their classes, there is also that the search for different genres criterion is the interest of students and ease of reading. The survey reports that most of the texts used by teachers is supported by the newspaper, magazines, textbooks and computer. Finally, it is clear that there is no discussion, consideration or planning teaching that promotes the teaching of text types in accordance to the reality of students from this institution.

Keywords: Portuguese Language, text genres. Teachers.

REFERÊNCIAS

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Formação de Professores)

CERQUEIRA, Mirian Santos de. **Gêneros textuais e ensino de Língua Portuguesa**. In: MORAIS, Gizelda; MOURA, Denilda, (orgs.). *Ler e escrever: rumo à compreensão e à interação com o mundo*. Maceió: UFAL/FAPEAL, 2002.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **Discurso e ensaio**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 1999.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FÁVERO, Leonor L. e KOCH, Ingedore. V. **Linguística textual**. introdução. São Paulo: Cortez, 1983.

GUIMARÃES, Elisa. **A articulação do texto**. São Paulo: Ática, 2000.

JOTA, Zélio dos Santos. **Dicionário de Linguística**. 2.ed. Rio de Janeiro: Presença, 1981.

MARCUSCHI, Luiz A. **A compreensão do texto falado e escrito como um ato individual de uma prática social**. Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2003.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, Machado e Bezerra (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org). **Pesquisa social, teoria método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

SILVA, Aparecida de Jesus Ferreira. **Aspectos Culturais e o Ensino de Leitura**. Belo Horizonte: UNIOESTE – Projeto TELA, 1990.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Análise de gênero textual: concepção sócio-retórica**. Maceió, AL. EDUFAL, 2005.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. OLIVEIRA, Maria Bernadete de. **Leitura, escrita e** Maceió, EDUFAL, 2008.

MODELO DE QUESTIONÁRIO

Este questionário tem como objetivo obter informações sobre o ensino de gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa no Ensino Médio. A análise dos dados coletados fará parte do meu artigo de graduação em Licenciatura Plena em Letras fornecendo-lhe subsídios fundamentais. Sua colaboração, no sentido de responder com sinceridade a todas as questões e devolvê-las o mais rápido possível, é de grande importância para a qualidade e consistência do trabalho. Assim, pede-se especial atenção nas respostas.

Obrigado por colaborar.

PERFIL DO/A RESPONDENTE

1. Idade:

- | | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 18 a 22 anos | <input type="checkbox"/> 36 a 40 anos | <input type="checkbox"/> 53 a 58 anos |
| <input type="checkbox"/> 23 a 28 anos | <input type="checkbox"/> 41 a 46 anos | <input type="checkbox"/> 59 a 65 anos |
| <input type="checkbox"/> 29 a 35 anos | <input type="checkbox"/> 47 a 52 anos | <input type="checkbox"/> 66 a 70 anos |

2. Estado civil:

- | | |
|-------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Casado/a | <input type="checkbox"/> Divorciado/a |
| <input type="checkbox"/> Solteiro/a | <input type="checkbox"/> Outro/a |

Dados profissionais e perfil pedagógico:

4. Nível:

- Fundamental Médio

5. Há quanto tempo você trabalha como Professor/a:

- | | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> 0 a 5 anos | <input type="checkbox"/> 16 a 20 anos | <input type="checkbox"/> 31 a 35 anos |
| <input type="checkbox"/> 6 a 10 anos | <input type="checkbox"/> 21 a 25 anos | <input type="checkbox"/> 36 a 40 anos |
| <input type="checkbox"/> 11 a 15 anos | <input type="checkbox"/> 26 a 30 anos | <input type="checkbox"/> mais de 40 anos |

6. Qual é o nível de sua formação acadêmica (concluída)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Graduação | <input type="checkbox"/> Pós-Graduação - Doutorado |
| <input type="checkbox"/> Pós-Graduação - Especialização | <input type="checkbox"/> Outro |
| <input type="checkbox"/> Pós-Graduação - Mestrado | |

7. Em que ano você concluiu o curso especificado acima (4 Dígitos)?

8. Você frequenta algum curso de formação acadêmica?

- Graduação - Bacharelado
- Graduação - Licenciatura
- Graduação - Bacharelado e Licenciatura
- Pós-Graduação - Especialização
- Pós-Graduação - Mestrado
- Pós-Graduação - Doutorado
- Outro

Qual a série que você leciona no ano de 2011? _____

SOBRE O TEMA INVESTIGADO

1. Qual a sua concepção de gênero textual?

2. Quais os gêneros textuais que incorporou em seu planejamento para o ano letivo de 2011?

3. Justifique a escolha desses gêneros.

4. Como esses gêneros são trabalhados nas aulas de Língua portuguesa?

5. Quais os suportes utilizados para o trabalho com gêneros?

6. Você tem observado ou sentido dificuldades para realização do trabalho com gêneros textuais?
