

Gêneros textuais e ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Ana Maria Lima*

Welitânia Renata Mélo**

Resumo

Este estudo fundamenta-se na concepção interacionista da linguagem e tem como finalidade investigar a mediação dos professores na abordagem dos gêneros textuais, especialmente no ensino da produção textual escrita. Participaram como informantes duas professoras do 5º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino do Recife. Compõem o *corpus* desta pesquisa a transcrição das aulas observadas e os textos produzidos pelos estudantes a partir das propostas apresentadas pelas educadoras. A pesquisa confirmou a hipótese de que o trabalho com os gêneros textuais, especialmente na escrita, ainda é fortemente marcado pela tradição do ensino da gramática normativa, uma vez que os elementos composicionais, estruturais, são abordados em primeiro plano, em detrimento da função sociocomunicativa e da criatividade dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino; Gêneros textuais; Mediação docente; Produção escrita.

* Tem Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2002) e Pós-Doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás (UFG). É professora efetiva de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Pernambuco e atua como professora e orientadora no Mestrado Profissional em Letras - UFPE. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, com foco principalmente nos seguintes temas: descrição da língua portuguesa, ensino de língua portuguesa, sintaxe, produção textual e avaliação de material didático. Acerca desses temas tem publicado textos, realizado pesquisas e ministrado cursos. E-mail: jalaraujolima@uol.com.br. ORCID: 0000.0003-2274-4548

** Possui licenciatura em Letras pela Faculdade Frassinetti do Recife - FAFIRE (2010), graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER (2019), especialização em Linguística Aplicada a Práticas Discursivas pela FAFIRE (2011), especialização em Gestão Escolar pela UNINTER (2020) e Mestrado Profissional em Letras - Proletras pela Universidade Federal de Pernambuco (2018). Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Recife e professora da Prefeitura de São Lourenço da Mata. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: avaliação e ensino-aprendizagem da produção textual; livro didático e análise crítica do discurso. E-mail: weli_nata_silva@hotmail.com. ORCID: 0000-0002-4996-9918

Introdução

O aprimoramento da competência comunicativa dos estudantes tem sido uma preocupação constante de professores de diversos níveis de ensino. Pesquisadores que investigam o ensino de língua materna, por sua vez, em consonância com os mais recentes estudos da Linguística e com documentos oficiais – a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) – destacam que a possibilidade de efetiva participação social está atrelada ao domínio da língua. Nesse cenário, a escola assume um papel fundamental, na ampliação da capacidade discursiva dos educandos, para que possam exercer a cidadania de forma plena.

Antunes (2003, 2009) defende que somente uma concepção de língua como atuação social, como encontro de dois ou mais interlocutores, pode fundamentar um trabalho pedagógico que seja eficiente e produtivo. Em concordância com essa autora, acreditamos que a concepção interacionista de língua é a mais adequada para a construção de diretrizes na definição de objetivos, de conteúdos de estudos e de procedimentos metodológicos para o ensino da língua.

Quando consideramos a dimensão interacional da língua, fica evidente que as realizações linguísticas ocorrem por meio da textualidade, isto é, por meio de textos (orais, escritos ou multimodais),

os quais, por sua vez, não são uniformes, pois estão a serviço dos diferentes propósitos comunicativos. Os textos assumem formas relativamente estáveis de enunciados, a saber, gêneros de texto ou, como denominou Bakhtin (2011), “gêneros do discurso”. A reflexão sobre os gêneros textuais deve ocupar lugar privilegiado no ensino de língua.

Partindo dessas premissas, empreendemos uma investigação sobre a mediação dos professores na abordagem dos gêneros textuais, especialmente no ensino da produção textual escrita. Participaram desta pesquisa duas professoras (doravante professoras A e B) da educação básica que lecionavam no 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Municipal de Ensino do Recife. Nosso objetivo principal era o de analisar a compreensão dessas educadoras sobre os gêneros trabalhados, bem como as propostas apresentadas aos estudantes, se envolviam, além dos aspectos composicionais dos gêneros, também os elementos da situação sociocomunicativa (interlocutores, lugar de circulação, objetivos, entre outros). Para tanto, observamos e gravamos em áudio as aulas dessas professoras, as quais foram transcritas (período de 31 de julho a 1º de setembro de 2017). Além das aulas observadas, compõem o *corpus* da pesquisa os textos produzidos pelos estudantes a partir das propostas lançadas pelas educadoras. Neste traba-

lho, apresentamos e discutimos apenas uma situação didática significativa de cada uma delas.

Optamos por organizar este artigo em três seções principais, além desta breve introdução, na qual apresentamos o objetivo central deste trabalho, bem como informações sobre os procedimentos metodológicos. Na seção a seguir, intitulada “Gêneros textuais: caracterização e ensino”, expomos e discutimos as bases teóricas que fundamentam a nossa pesquisa. Nas duas seções finais, apresentamos, respectivamente, os resultados da investigação empreendida e as nossas considerações finais.

Os gêneros textuais: caracterização e ensino

Ressaltamos que, numa perspectiva interacionista, o ponto de partida e de chegada para o ensino de Língua Portuguesa é o texto, uma vez que a comunicação verbal se dá por meio de gêneros que se materializam na forma de textos.

No ensaio intitulado “Os gêneros do discurso”, Bakhtin (2011) afirma que todas as atividades humanas estão ligadas ao uso da linguagem. Esse uso efetua-se por meio de enunciados concretos (orais, escritos ou multimodais), ou seja, cada esfera de atuação humana (escola, trabalho, igreja, entre outros) exige determinado uso da linguagem que propiciará a produção de enunciados, os

quais refletirão as condições específicas e as finalidades de cada campo. Os enunciados caracterizam-se por um conteúdo temático, um estilo de linguagem e por uma construção composicional. Esses elementos são ligados aos enunciados de forma indissolúvel e são determinados pelas especificidades de cada campo de comunicação.

Segundo Bakhtin, cada enunciado é único, individual, mas cada campo de uso da linguagem elabora *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais são denominados de *gêneros do discurso*. Falamos e escrevemos sempre por meio de gêneros, dentro de cada esfera de atuação comunicativa. Como as formas de atuação humana são inesgotáveis e multiformes, há uma riqueza e diversidade de gêneros. Cada esfera tem seu repertório, que se amplia à medida que as formas de agir no interior de cada campo se desenvolvem e se tornam mais complexas.

Bakhtin propõe a distinção entre gêneros primários e secundários. Estes últimos são considerados pelo estudioso como gêneros complexos (romances, dramas, pesquisas científica), pois surgem de esferas de comunicação cultural mais elaboradas e são, predominantemente, escritos. Já os primários são gêneros típicos do cotidiano, como, por exemplo, o bate-papo, a carta, e surgem de situações de comunicação discursiva imediata, mas não são exclusivamente orais. No

processo de formação, os gêneros secundários incorporam e reelaboram os gêneros primários, transformando-os. Ao integrar um gênero complexo, o gênero primário passa a adquirir um caráter especial, pois acaba perdendo sua relação com o contexto imediato de comunicação.

Dispomos de um rico repertório de gêneros (orais, escritos e multimodais) simples e complexos que moldam o nosso discurso. Até mesmo quando participamos de uma conversa informal, o nosso discurso assume uma determinada forma de gênero. Alguns são mais flexíveis, dinâmicos e são mais propícios à manifestação de um estilo individual, como os gêneros literários; outros são mais padronizados e estereotipados, como os documentos oficiais. São variados e variáveis, porque refletem a natureza complexa da linguagem e das relações humanas. Segundo Bakhtin,

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionário e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva com pessoas que nos rodeiam. (BAKHTIN, 2011, p. 282-283)

Neste sentido, aprendemos as formas da língua somente por meio de enunciados concretos, pois as formas linguísticas e as formas dos gêneros chegam ao nosso conhecimento como um conjunto estreitamente vinculado. Não aprendemos a falar por meio de orações

e palavras isoladas, mas por meio de enunciados, isto é, por meio de gêneros discursivos. Os gêneros moldam o nosso comportamento discursivo nas diversas atividades que envolvem a linguagem, e somos capazes de reconhecê-los quando lemos ou ouvimos.

Todavia, como há uma infinidade de formas de gêneros, até mesmo as pessoas que dominam bem a língua podem sentir dificuldade em utilizar uma forma genérica de um campo de atuação ao qual não pertence. Por isso é importante que esse conhecimento se amplie, pois quanto

[...] melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular de comunicação (BAKHTIN, 2011, p. 285).

Vale destacar em que sentido os termos *enunciado* e *tipo* são empregados nos escritos de Bakhtin, para que não haja confusão com os usos correntes na área da Linguística, como alerta Rodrigues (2005). Ressaltamos na discussão sobre as diferentes perspectivas teóricas sobre a língua que o termo *enunciado* é compreendido pelo Círculo de Bakhtin como unidade de comunicação discursiva. Neste sentido, o termo não se confunde com “sentença”, com “frase enunciada”, com “oração”. São exemplos de enunciados as cartas, os romances, as notícias etc.

Bakhtin, ao definir o enunciado como verdadeira unidade de comunicação discursiva, descreve as características que distinguem o enunciado da oração (unidade linguística). Uma das peculiaridades dos enunciados é que são delimitados pela *alternância dos sujeitos do discurso*, uma vez que todo enunciado, do mais simples ao mais complexo, apresenta “um princípio absoluto e um fim absoluto” (BAKHTIN, 2011, p. 275). Numa situação específica de comunicação, o que emoldura o enunciado é o fato de o falante dizer tudo que havia pretendido dizer e passa a palavra ao outro, o qual percebe a conclusibilidade do discurso do falante (*dixi* conclusivo) e assume a compreensão responsiva ativa.

Outra característica do enunciado, que está intimamente ligada à primeira, é a sua *conclusibilidade*, que é manifestada no interior da alternância dos sujeitos do discurso. O interlocutor assume a posição responsiva por entender que o falante (ou escritor) disse tudo o que havia se proposto a dizer. O acabamento do enunciado que assegura a possibilidade de resposta é determinado por três fatores interligados: a exauribilidade do objeto e do sentido, a intenção do falante (projeto discursivo) e os gêneros discursivos.

A terceira peculiaridade do enunciado é a sua relação com o próprio falante e com os outros participantes da situação discursiva, isto é, a sua *expressividade*.

Nenhum enunciado é neutro, pois é fruto da intenção do falante, o qual assume uma posição valorativa em relação ao seu discurso e ao de outros participantes. A língua enquanto sistema oferece ao falante uma riqueza de recursos linguísticos para que exprima sua posição emocional valorativa. Entretanto, esse juízo de valor só se manifesta quando esses recursos fazem parte da constituição de um enunciado concreto, pois “enquanto recursos da língua são absolutamente *neutros* em relação a qualquer avaliação real determinada”. (BAKHTIN, 2011, p. 289-290).

A oração não apresenta nenhuma das características descritas, porque, enquanto unidade da língua, tem natureza gramatical. Ela só é vinculada à realidade extraverbal, à situação discursiva por meio de enunciados concretos. A oração isolada, como o exemplo dado pelo autor “o sol saiu”, não tem plenitude de sentido, uma vez que podemos compreendê-la isoladamente, mas não saberemos com que intenção o falante a enunciou e se ele disse tudo o que pretendia dizer, não sendo possível, desse modo, que o interlocutor assumira uma posição responsiva ativa.

No que diz respeito ao sentido da expressão *tipo* na obra de Bakhtin, esse termo não é utilizado para referir-se às sequências textuais, tampouco a resultado de uma taxionomia, classificação científica, mas

[...] uma *tipificação* social dos enunciados que apresentam certos traços (regularidades) comuns, que se constituíram historicamente nas atividades humanas, em situação relativamente estável, e que é reconhecida pelos falantes (RODRIGUES, 2005, p. 164, destaque da autora).

Marcuschi (2010), em seu artigo “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”, no qual dialoga com as reflexões de Bakhtin, salienta que os gêneros caracterizam-se mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. Isso não quer dizer que os aspectos formais não sejam importantes, visto que, em alguns casos, é a forma que determina que um enunciado/texto pertence a um gênero específico, enquanto em outros serão as funções. O autor ainda acrescenta que há casos em que é o suporte ou ambiente de circulação que determinará o gênero. A evidência de que os aspectos funcionais predominam é quando acontece o fenômeno da *intertextualidade intergêneros*. Esse fenômeno caracteriza-se pela hibridização de gêneros, isto é, quando um gênero assume a função de outro.

A respeito da historicidade dos gêneros, Marcuschi (2010) afirma que não é difícil perceber que, nos últimos dois séculos, devido ao desenvolvimento de novas tecnologias, sobretudo as ligadas à comunicação, houve o surgimento de novos gêneros textuais. Contudo, não são as tecnologias em si que propiciam

a criação de novidades genéricas, e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e a influência delas no cotidiano das pessoas. O autor alerta que os novos gêneros não são inovações absolutas, pois se ancoram em gêneros já existentes. Por serem fenômenos sócio-históricos, os gêneros podem se transformar ou servir de ponto de partida para o surgimento de outros. Essas novas formas genéricas, embora se assemelhem com as que lhes deram origem, apresentam características próprias.

Uma distinção pertinente que o linguista faz é entre “gênero” e “tipo textual”. A primeira noção é abordada de forma muito semelhante às ideias de Bakhtin. Porém o termo *tipo* define

[...] uma espécie de sequências teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas) (MARCUSCHI, 2010, p. 23).

Geralmente, identificamos cinco categorias de tipos textuais, a saber: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Em um gênero pode ocorrer mais de um tipo textual, isto é, um texto pode apresentar heterogeneidade tipológica, mas um desses tipos se apresenta de forma predominante.

Como dissemos anteriormente, os gêneros moldam o nosso comportamento discursivo, de tal forma que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder,

segundo Marcuschi (2008). Não somos totalmente livres em nossas práticas discursivas. Em um ambiente acadêmico, utilizando o exemplo do autor, o que controla, em boa medida, as nossas atividades discursivas, são esses artefatos. Gêneros tais como artigos, teses, ensaios exercem tal influência no meio acadêmico que podem legitimar os nossos discursos. Outro ponto destacado pelo autor é que há gêneros que só podem ser elaborados por determinados indivíduos, os quais atendem a especificidades exigidas em cada campo de atuação.

Diante dessas observações sobre os gêneros, podemos chegar à conclusão de que a nossa produção discursiva “transcende o aspecto meramente comunicativo e informacional” (MARCUSCHI, 2008, p. 162), uma vez que agimos por meio dos gêneros. Ninguém escreve ou fala para dizer nada. Falamos e escrevemos para instruir, argumentar, elogiar, entre outras ações.

Com relação ao ensino de produção escrita, Marcuschi, B. e Cavalcante (2005) salientam que os textos produzidos na escola podem caracterizar-se como redações **endógenas** ou redações **miméticas**. As redações do primeiro subgrupo, como o próprio nome indica, são aquelas que se originam e se esgotam nelas mesmas. Apresentam restrições quanto à interlocução, aos objetivos comunicativos e ao espaço de circulação. Geralmente, nos comandos de produção,

há apenas a indicação do tema (Dia das Mães, minhas férias etc.) e do tipo textual: descrição, narração, argumentação a ser elaborado. Embora “tipo textual” e “gênero textual” sejam conceitos distintos, na escola, segundo Marcuschi, B. (2007), adquirem uma conotação peculiar, porque se referem a textos elaborados para fins de verificação da aprendizagem de questões gramaticais.

No que respeita ao segundo subgrupo, assemelham-se aos textos que são produzidos em contextos extraescolares, no tocante aos aspectos formais originais, à superestrutura. No entanto, as formas de produção, circulação e recepção diferem significativamente das situações reais. A produção de gêneros na escola transforma-se em redação que tenta imitar os gêneros que circulam socialmente, mas com função sociocomunicativa de natureza pedagógica. As autoras denominam esse tipo de redação de “mimética”, porque é desenvolvida “à maneira de” determinado gênero. A redação mimética, segundo as autoras, consiste em um gênero híbrido, porque incorpora propriedade de textos tradicionalmente escolares com características de gêneros de outros contextos sociais.

Marcuschi, B. (2007) ressalta que, quando exploramos os gêneros na escola, seja em atividades de leitura ou de produção, sempre resultará de uma variação dos gêneros de referência, isto é, dos gêneros que são produzidos e circulam

em diferentes esferas discursivas, sobretudo, no que diz respeito aos aspectos funcionais, em parte, também em relação aos aspectos formais.

Segundo a autora, o que acontece é uma espécie de “deslizamento de sentido” quando o gênero está a serviço do ensino-aprendizagem da língua materna. Ela argumenta que não poderia ser diferente, uma vez que é atribuição da escola favorecer o ensino-aprendizagem dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, bem como dos bens de cultura elaborados pelos diferentes povos.

Embora a redação endógena e a redação mimética apresentem pontos de convergência, visto que são desenvolvidas na escola, com fins de aprendizagem da escrita, concordamos com as referidas autoras (cf. MARCUSCHI, B. e CAVALCANTE, 2005; MARCUSCHI, B. 2007) que é mais produtivo, para a formação da autonomia do estudante como escritor, bem como para a construção dos aspectos da textualidade, o professor dar preferência à redação mimética, porque, além de ampliar a capacidade textual-discursiva dos estudantes, pode contribuir para a inserção deles em práticas sociodiscursivas mais próximas das que são realizadas em outros contextos.

Assim como Marcuschi, B. e Cavalcante (2005), acreditamos que o ensino dos gêneros – e aqui destacamos a produção escrita – torna-se mais relevante

quando se aproxima, mesmo que parcialmente, das situações interativas que ocorrem de fato socialmente. De acordo com essa perspectiva, escrever na escola “deve ser visto como ensaio ou mesmo uma prévia convincente do que será requerido dos jovens aprendizes no espaço social” (MARCUSCHI, B., 2010, p. 78).

Os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) convergem com esses estudos e acentuam a importância de uma prática continuada de elaboração de texto na escola em que as condições de produção se assemelhem às circunstâncias em que esses textos são de fato produzidos, ou seja, as propostas precisam apresentar uma situação comunicativa definida, possíveis interlocutores, objetivos, suporte, elementos estes que fazem parte do processo de produção escrita cotidiana.

Discussão e resultados

Um dos quatro gêneros trabalhados pela professora A, no período da pesquisa, foi a propaganda de conscientização (16/08/2017). A docente começou a aula discutindo com os aprendizes a função social desse tipo de propaganda, resgatando exemplos de conhecimento deles:

P: Vocês já viram na novela de “Carinha de anjo” Emílio Almeida falando também sobre a água?

Alguns alunos: Sim

[...]

P: Certo? Essa é uma propaganda de conscientização?

Alunos: Sim.

P: Por quê? Porque a gente vai pensar como a gente tá usando e a gente vai o quê? Mudar de ideia. Mudar de atitude. Vai mudar de ideia. Vai mudar de atitude. Vai repensar o uso da água. Então, a propaganda tem esse objetivo e essa característica, que é de fazer o leitor o quê? Pensar! Refletir! Se conscientizar de que eu estou fazendo está certo ou não, ou não, né? Qual é o outro, um outro exemplo que vou dar de conscientização de coisa certa e de coisa errada? Quem pode me dizer aí?

Nesse trecho, observamos a preocupação da professora em demonstrar aos estudantes que a propaganda é produzida para atender a um determinado objetivo, a uma função sociocomunicativa, que é de fazer o leitor mudar de atitude, repensar sobre algum tema específico. Ela chama a atenção, desse modo, para o fato de que não escrevemos por escrever. Quando produzimos, esperamos interagir com o possível interlocutor, com propósitos bem definidos (cf. ANTUNES, 2003). No entanto, como veremos mais adiante, a produção textual foi realizada sem a explicitação de quem seriam os possíveis leitores das propagandas produzidas pela turma.

Durante a discussão, a professora solicitou aos estudantes outras temáticas que poderiam dar origem a propagandas de cunho social. Nesse momento, ela alertou-os de que produziram logo mais uma propaganda sobre alguma das temáticas apresentadas. Os aprendizes foram informados, previamente, de que todo esse trabalho desenvolvido tinha como objetivo a produção escrita. O aluno, assim, tem pouco tempo para refletir sobre as peculiaridades do gênero em estudo, sobre a temática a ser trabalhada.

Concordamos com Sercundes (2011, p. 83) quanto ao fato de que um dos problemas cruciais enfrentados pela escola é a questão do tempo destinado ao trabalho de ensino-aprendizagem da escrita. Segundo a autora, o “*tempo* que decorre entre interiorizar informações e modos de composição de um texto e o ato de *escrever* é o tempo de ‘virar uma página’”. Isso acaba criando uma imagem deturpada para o aprendiz de que a escrita resulta de uma ação mecânica de obtenção de informações por meio de leitura, exibição de vídeos, entre outros meios de alimentação temática.

Após a discussão, a professora pediu para que um dos alunos lesse uma propaganda presente no livro didático “Aprova Brasil”¹, que visava à conscientização do uso das sacolas retornáveis. O texto está apresentado na Figura 1, abaixo:

Figura 1 – Gênero propaganda de conscientização



Fonte: APROVA BRASIL: língua portuguesa. Editora Moderna. São Paulo, 2010, p. 75.

A docente chamou a atenção deles para os elementos paratextuais, isto é, o *site* em que a propaganda estava disponível, a data do acesso ao texto. Questionou se os estudantes tinham observado se houve redução no uso da sacola plástica e destacou o tempo de decomposição desse material na natureza. Em seguida, pediu para que eles respondessem às questões do livro, que tratam do objetivo da propaganda estudada, dos ambientes em que esses textos circulam, do uso do verbo imperativo e da função dos recursos imagéticos no gênero em foco. Na explicação da pro-

posta, a docente reforçou o objetivo desse tipo específico de propaganda. Chamou a atenção dos aprendizes também para os aspectos composicionais, levando-se em conta o leitor, como se pode ver no trecho a seguir:

P: Lembra que tia disse que a gente ia fazer agora a produção de uma...

A1: Propaganda.

P: E tia deu alguns temas, não foi? Lembrando que o objetivo da propaganda...

A2: Conscientizar as pessoas.

P: Conscientizar, refletir sobre a importância de mudar de atitude, de mudar de atitude. E pensar se está fazendo certo ou não. Então, neste momento, em dupla. Vejam só! Nesta atividade, vocês vão fazer aí o cabeçalho e o título da atividade. Nesse espaço aqui, certo? Você vai se basear, em propagandas que você já viu, que você já assistiu, nos exemplos que tia deu aqui, de cigarro, de bebida, de maus tratos de animais, de cuidados com a alimentação, de poluição, de trânsito, e vocês, junto com sua dupla, vai formar, bem bonito, essa sua propa...

Alguns alunos: ganda.

P: Você vai produzir. Lembrando que a propaganda tem que ter cores, imagens e frases que chamem a atenção do lei..

Alunos: tor!

P: Para aquele tema que você quer que ele pense, certo? Então, exemplos de temas, tia deu aqui vários e você pode, mais ou menos, olhar o do livro que a gente trabalhou como está organizado a frase, desenhos, letras, letras grandes, né? O que eu quero que o leitor chame a atenção, eu coloco em letras...

Alunos: Grandes!

P: E em letras maiúsculas, não é assim que a gente viu? E ícones que têm a ver com a propa...

Alunos: ganda.

P: Para chamar a aten..

Alguns alunos: ção!

No entanto, a docente não preestabeleceu com os estudantes quem seria o possível interlocutor. Os textos produzidos, embora apresentados para a turma por seus autores, ficaram registrados no caderno, ou seja, o trabalho ficou circunscrito ao espaço de sala de aula. Assim, a dimensão discursiva do texto não foi devidamente levada em conta. Marcuschi, B. (2007) salienta que, nesses casos, quando as condições de produção não são definidas de forma explícita, os estudantes conseguem depreendê-las do contrato didático comumente estabelecido entre os principais atores envolvidos: o texto tem como leitor privilegiado o professor, circula apenas no ambiente escolar e tem como objetivo apresentar ao avaliador se o aluno conseguiu aprender as habilidades requeridas, ou seja, apenas a função pedagógica é destacada, em detrimento da função da escrita como prática social.

As propagandas foram corrigidas pela professora, e foram apresentadas pelos seus produtores para a turma, no dia seguinte. Nesse momento, a docente falou da relevância das temáticas desenvolvidas. Os estudantes não tiveram oportunidade de analisar outras propagandas dessa natureza, de refletir mais sobre as peculiaridades dos gêneros, muito menos de discutir em que condições o texto seria elaborado. O tempo destinado à escrita foi tão curto que muitos tiveram que terminá-la em

casa. O texto a seguir foi produzido por uma dupla de estudantes e exemplifica a dificuldade enfrentada pela maioria, de produzir sem uma definição clara das condições de produção.

Figura 2 – Produção de propaganda (T23)



Ao ler essa produção textual, percebemos que o tema abordado é a segurança no trânsito. No entanto, não está claro se o texto tem como destinatários principais os motoristas ou os pedestres. O primeiro e o último enunciado “Sebeber: não dirigir/Proibido: fumar” tem como interlocutores os condutores; e o segundo, “Ande sempre na calçada”, os pedestres. No entanto, o terceiro e o quarto enunciado, “Respeite: O trânsito / Respeite: O Semáforo”, podem ter como público-alvo tanto os pedestres quanto

os motoristas. Não há, desse modo, uma audiência definida nem clareza em relação aos propósitos comunicativos do texto elaborado.

Embora a estudante exponha em sua propaganda muitas dicas que podem contribuir para a prevenção de acidentes no trânsito, percebemos que falta no texto a explicitação da justificativa para que essas orientações sejam reconhecidas pelo leitor. No que respeita à dimensão formal, observamos uma quebra do paralelismo sintático, visto que todos os enunciados apresentam o verbo no imperativo, com exceção do último; e o uso do sinal de pontuação *dois pontos* de forma inadequada.

Na correção/intervenção da professora, percebemos uma preocupação com questões formais (ortográficas, gramaticais e composicionais). Isso foi recorrente não apenas nessa atividade, mas também nas outras que foram realizadas.

Uma das propostas desenvolvidas pela professora B foi a escrita de um cordel (23/08 e 01/09). A professora começou a aula escrevendo no quadro o assunto que seria abordado: literatura de cordel. Após um questionamento a respeito do que seria esse gênero literário, a docente informou que se tratava de uma manifestação folclórica do Nordeste. Em seguida, perguntou à turma se conhecia esse gênero textual. Ao perceber que os alunos não tinham conhecimento sobre

o gênero, deu início a uma exposição sobre o cordel. Comentou a respeito da confecção dos livretos com as ilustrações feitas com a técnica de xilogravura, das temáticas que geralmente são abordadas e das condições socioeconômicas de quem costuma produzir esse gênero literário.

Realizou, logo após, a leitura da biografia de Patativa de Assaré, comentando alguns pontos da vida do artista. Em seguida, escreveu duas estrofes do cordel “Vaca Estrela e boi Fubá” do referido autor, e pediu que os estudantes registrassem o texto no caderno. A docente não escreveu o cordel na íntegra, porque, segundo ela, os alunos passariam muito tempo escrevendo e o objetivo do registro era que os educandos reconhecessem a estrutura do cordel para realizarem uma atividade de produção desse gênero. Todo o registro no quadro foi transcrito do livro didático “Porta Aberta”, da editora FTD, volume do 4º ano, edição destinada a escolas particulares. A transcrição abaixo corresponde ao momento em que a professora explica o motivo de não ter escrito o cordel e comenta sobre a temática e a linguagem no texto:

P: Pessoal, prestem atenção! Após vocês copiarem essas duas estrofes, a literatura ainda tinha mais dois estrofes, ou seja, essa dele são quatro estrofes, só que cada estrofe acho que tem doze versos, um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze, doze. Então, a gente ia se estender muito, não é? E o objetivo é que a gente produza hoje e conclua. Aí quando vocês fizerem, copiarem, pulem uma linha e escreva isso aqui embaixo (referindo-se à referência bibliográfica do cordel) [...].

(Leitura do cordel pela professora, em voz alta)

P: Percebam que o tema é uma temática que faz parte do cotidiano de quem tá fazendo cordel. (leitura: Seu dotô, me dê licença/Pra minha historia eu contá./ Se hoje eu tou na terra estranha/E é bem triste o meu pená./Mas fui muito feliz/Vivendo no meu lugá.) Percebam que ele não colocou o R, isso é uma linguagem de matuto, não é? Lembram da pecinha que a gente fez do casamento lá da quadilha? O pessoal falava meio matuto, não é?

A docente não realizou um trabalho de compreensão textual, limitando-se a comentar que o texto versava sobre o cotidiano. No entanto, em uma leitura atenta do texto, percebemos que o eu lírico expressa seu sofrimento por estar longe de sua terra natal (“Se hoje eu tou na terra estranha/E é bem triste o meu pená”), devido à seca que se alastrou pelo Nordeste, fazendo com que ele perdesse todo o seu gado. Sobre a linguagem, a professora apenas salientou que se tratava de linguagem de matuto. Não discutiu com os alunos que a literatura de cordel transita entre a oralidade e a escrita, já

que o texto é produzido para ser declamado. A escrita, desse modo, tenta representar as marcas da oralidade de um eu lírico nordestino, humilde, afugentado pela seca e que agora se encontra em um momento nostálgico. A pressa em conduzir a atividade escrita fez com que todos esses elementos fossem ignorados, pois os alunos deveriam escrever e concluir o texto naquela mesma aula.

Para que os estudantes compreendessem o sistema de rimas na literatura de cordel, a professora escreveu no quadro uma estrofe de outro cordel (“Rimas de cordel com ditados populares”), de César Obeid:

Esse aqui todos conhecem	X
É um famoso ditado	A
Que está vivo até hoje	X
Porque é do nosso agrado	A
Eu prefiro andar só	X
Do que mal acompanhado	A

A professora pediu que os estudantes registrassem essa estrofe com a marcação X-A ao lado e disse-lhes que deveriam seguir essa estrutura, ou seja, os versos marcados pela letra A precisariam terminar com o mesmo som. Assim como o primeiro cordel, este apenas serviu de exemplo para o exercício escrito anunciado, desde o começo da aula:

P: Veja como se dá a estrutura para se formar uma estrofe de literatura de cordel. Aqui tem X-A, X-A, X-A, X-A, X-A, X-A! Ou seja, isso aqui só para ele ter ideia. O que eu escrevi aqui? Que o cordel, ele, normalmente, é formado por quantos versos?

Alunos e professora: Seis!

P: Quantidade de estrofe, ele não tem uma definição, vai depender de você. Aí vai querer escrever o cordel só com duas estrofes. Eu quero fazer um cordel só com três estrofes, então, só que tem ser mais de uma estrofe, ok? Mas pode ter até dez. Aí, só que normalmente a estrofe, o que é estrofe? Isso aqui tudinho, ó (aponta para a estrofe). É um conjunto de versos. Quantos versos tem aqui?

A1: seis.

(Professora conta com os alunos.)

P: Aí, olha como ele é organizado (lê a estrofe: Esse aqui todos conhecem/É um famoso ditado/ Que está vivo até hoje/Porque é do nosso agrado/Eu prefiro andar só/Do que mal acompanhado). Rimou ou não rimou? Presta atenção! Aqui é X e X. Esse X e X ele não precisa, necessariamente, rimar. Rima a segunda estrofe com a terceira e com a sexta. *Esses aqui todos conhecem/É um famoso ditado.* Olha a terminação do som ADO. *Que está vivo até hoje/Porque é do nosso agrado.* Olha o ADO! *Eu prefiro andar só/ Do que mal acompanhado.* Então, quais foram os versos que rimou?

Alunos e professora: A, A, A!

P: Então, quando vocês forem fazer, quando forem idealizar...

A2: Oxe, tia, fica difícil!

P: Fica mais fácil.

P: Vamos ver o tema que a gente vai produzir um? Aí, vê só! Você faz aí do lado X-A, X-A, X-A. Não são seis? Um, dois, três, quatro, cinco, seis! Só o A, só os versos que compõem a letra A que vai rimar. Vamos falar, por exemplo, de hoje. Estamos na escola. "Boa tarde, minha gente! Hoje estou na minha escola [...]. Lá é muito legal. É divertido..."

A3: E não demora! E não demora!

A1: Nada a ver!

P: E não demora! A gente vai começar a trabalhar essas questões. A gente vai rimar o verso dois, o verso quatro. [...]

P: Vamos agora, quando vocês fizerem isso aí, pulem uma linha e escrevam.

A2: Ô, tia, verso é estrofe, é?

P: Verso é cada linha, estrofe é o conjunto de versos. "Agora é com você! Produza uma literatura de cordel." Vamos pensar nas temáticas? Vamos pensar em coisas cotidianas, do nosso dia a dia.

Observamos que a professora tenta fazer com que os estudantes participem da produção coletiva de uma estrofe de um cordel, mas não obteve muito êxito. A docente, partindo do pressuposto de que os estudantes já tinham um certo conhecimento a respeito do aspecto composicional (verso, estrofe, rima), pois, segundo ela, já haviam estudado anteriormente a

poesia, fez uma breve exposição. Mesmo com a manifestação de dúvidas por parte de alguns educandos, ela considerou que já sabiam o suficiente sobre o gênero em questão para produzirem um texto.

Para a atividade de elaboração textual, a docente confeccionou uns livretos de papel ofício e os distribuiu aos apren-

dizes. Pediu que escrevessem diretamente nesse material. Ela fez uma relação de possíveis temáticas que poderiam ser abordadas no cordel, com a participação dos discentes: *escola, rua, brincadeiras, atividades, namoro, amizade, amigos e brigas*.

Durante a produção, a professora atendeu, em sua banca, os estudantes que apresentavam mais dúvidas. Ela pediu para eles caprichassem, porque o trabalho seria exposto no pátio da escola. No entanto, os alunos não conseguiram produzir o cordel. Os que ainda tentaram elaborar escreveram um texto que mais se assemelhava a uma narrativa, em prosa. A docente, quando percebeu a dificuldade dos alunos, não deu continuidade à atividade. Informou-nos que retomaria a tarefa quando conseguisse alguns cordéis para que os aprendizes tivessem familiaridade com o gênero.

A docente retomou a proposta de escrita do cordel após uma semana da primeira tentativa, mas, desta vez, ela decidiu que o trabalho deveria ser realizado em grandes grupos com, em média, seis alunos, e não partiu dos textos produzidos na primeira aula. Antes de apresentar novamente a proposta, a docente exibiu um vídeo com o cordel “Vaca Estrela e boi Fubá”, de Patativa de Assaré, cantado por Luiz Gonzaga e Fagner. Como na gravação de vídeo não havia o cordel por escrito, a professora pediu para que acompanhassem com o

registro que fizeram no caderno na aula anterior sobre o cordel, mas os estudantes, em sua maioria, ficaram dispersos, porque não tinham o texto completo. Assim como na primeira aula, ela não trabalhou os aspectos semânticos e discursivos desse texto. A finalidade da exibição, ao que nos parece, foi relembrar o exemplo de cordel apresentado na aula anterior e destacar mais uma vez os aspectos composicionais.

Em seguida, a docente apontou as características estruturais do cordel, com uma exposição. Pouco tempo depois, organizou três grandes grupos para a produção coletiva. Como havia muitos componentes em cada grupo, alguns com sete, ela pediu a produção de dois cordéis por grupo. Eles poderiam fazer cordéis com duas estrofes com seis versos cada, ou uma estrofe com 12 versos. Disse aos aprendizes que o trabalho seria exposto em um varal na sala de aula. Ela apresentou cinco possibilidades de temáticas: namoro, violência, amizade, escola e Brasil.

Devido a queixas de muitos aprendizes que alegavam ainda não terem compreendido como se produz um texto desse gênero literário, a professora resolveu elaborar uma estrofe a partir da rima entre as palavras *amor, calor e valor*, e frisou que deveriam seguir este sistema de rimas:

Me dá um frio na barriga	X
Quando vejo meu amor	A
Sua presença é para mim	X
Como um dia de paz e calor	A
Só assim me vejo	X
Como uma pessoa de valor	A

Como os grupos eram muito grandes, os estudantes ficaram muito dispersos. Alguns só conseguiram produzir com intervenção direta da professora, que atuou também como escriba desses alunos com mais dificuldade, a ponto de tomar a iniciativa de produção escrita. Quando os estudantes concluíram a atividade, perguntamos à docente o que ela faria com os textos. Ela informou que faria uma correção antes de deixá-los em exposição na sala.

Percebemos nessa prática de escrita o quanto se faz presente, exercendo grande influência, a tradição de ensino de língua materna centrado na forma, em detrimento dos aspectos semânticos e discursivos. O trabalho com o gênero foi desenvolvido numa perspectiva normativa, na qual o texto é concebido como produto que deve seguir, rigorosamente, certas propriedades composicionais. Quando discutimos a respeito das características dos gêneros, sobretudo, à luz de Bakhtin (2011) e Marcuschi (2008; 2010), salientamos que esses artefatos linguísticos caracterizam-se mais por suas propriedades funcionais do que por sua configuração textual. A proposta didática de fazer com que os

estudantes seguissem um modelo à risca, sem ao menos terem a oportunidade de apreciarem criticamente outros textos do mesmo gênero, de refletirem sobre a função sociocomunicativa que esses textos exercem, favorece a representação equivocada por parte dos aprendizes de que os gêneros se definem meramente pelo aspecto estrutural. Assim, os alunos podem ser levados a compreender que basta preencher uma moldura para estarem realmente produzindo textos escritos de maneira semelhante aos dos contextos extraescolares de produção escrita.

Considerações finais

Nas duas situações descritas e analisadas, observamos a preocupação das professoras em trabalharem, em suas propostas de produção escrita, textos representativos de gêneros que circulam no cotidiano. No entanto, a tradição de ensino de língua pautado na gramática normativa ainda exerce forte influência na prática pedagógica das docentes, que, embora tenham desenvolvido suas aulas a partir do estudo dos gêneros textuais, focalizaram questões estruturais. Tal prática pode conduzir os estudantes a uma compreensão equivocada sobre esses artefatos linguísticos.

O conhecimento dos elementos composicionais é necessário, mas não é suficiente para que os alunos produ-

zam textos adequados, que funcionam sociodiscursivamente. A consequência do trabalho das professoras foi a dificuldade de os estudantes compreenderem as propostas, pois não havia uma audiência definida, objetivos claros, lugar de circulação. Assim como Geraldi (2015, p. 98), entendemos que o texto

[...] é produto de um trabalho de escrita que não se faz seguindo regras predeterminadas. Todo texto pertence ao gênero que lhe fornece uma ossatura, mas o mero conhecimento da ossatura não leva à redação do texto em si.

Consideramos que a prática de “gramaticalização” dos gêneros é prejudicial para o desenvolvimento dos estudantes como sujeitos-autores, pois não contribui para que eles atuem, por meio da escrita, de forma criativa e engajada.

Text genres and teaching in elementary school

Abstract

This study is based on the interactionist conception of language and aims to investigate the mediation of teachers in the approach of text genres, especially in the teaching of written textual production. Two teachers from the 5th year of Elementary Education of the Municipal Education Network of Recife participated as informants. The corpus of this research comprises the transcription of the observed classes and the texts produced by the students from the proposals presented by the educators. The research confirmed the hypothesis that work with

text genres, especially in writing, is still strongly marked by the tradition of teaching normative grammar, since the compositional, structural elements are addressed in the foreground, to the detriment of the socio-communicative function and creativity of students.

Keywords: Teaching; Text genres; Teaching mediation; Written production

Nota

- ¹ O material “Aprova Brasil” faz parte de uma coleção de livros didáticos da Editora Moderna que trabalha as habilidades avaliadas de língua portuguesa e de matemática pelos principais exames nacionais e estaduais. A rede municipal de ensino da cidade do Recife adotou esse recurso para o 4º e 5º anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como para o 8º e 9º anos dos anos finais. São dois volumes de língua portuguesa e dois de matemática por ano/série. Na ocasião da pesquisa, a professora estava trabalhando com o volume II.

Referências

- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola editorial, 2003.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6 ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997.
- COSTA VAL *et al.* **A avaliação do texto escolar: professor-leitor/aluno autor**. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2009.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. 2 ed. São Paulo: Pedro & João, 2015.

MARCUSCHI, B. Redação escolar: breves notas sobre um gênero escolar. In: SANTOS, C. F.; MEDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (orgs.). **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 59-72.

MARCUSCHI, B.; CAVALCANTE, M. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: COSTA VAL, M. das G.; MARCUSCHI, B. (orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 237-260.

MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, E. de O.; ROJO, R. H. R. (orgs.). **Língua portuguesa**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 65-84.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 19-38.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 152-183.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 79-100.