

# OS GÊNEROS TEXTUAIS E SUA TRANSPosição DIDÁTICA PARA AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

**Elaine Cristina Nascimento da Silva**  
Universidade Federal Rural de Pernambuco(UFRPE)  
elaineCRISUFRPE@gmail.com

**Lívia Suassuna**  
Universidade Federal de Pernambuco(UFPE)  
livia.suassuna@ufpe.br

## RESUMO

Investigamos o trabalho de exploração das características dos gêneros textuais. Buscamos responder à seguinte pergunta: Como é realizada a transposição didática dos gêneros textuais para as aulas de Língua Portuguesa? Participaram da pesquisa uma professora da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco e sua turma de 6º ano. Ela desenvolveu duas sequências de atividades, envolvendo os gêneros textuais poema e notícia. As análises mostraram que ela, na maioria das vezes, centrou suas intervenções no gênero em si (e por si só) e o tratou como se ensina tradicionalmente a gramática normativa. Suas práticas apontaram uma predisposição a fazer diferente, embora ainda esteja presa a procedimentos metodológicos tradicionais. Concluímos que o problema não está em didatizar o gênero textual, mas em como isso é feito. A escola tem, por vezes, realizado essa didatização longe das práticas sociais de linguagem e de forma mecânica, e isso tem gerado resultados insatisfatórios.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino, Gêneros Textuais, Transposição Didática.

# TEXTUAL GENRES AND DIDACTIC TRANSPOSITION TO THE PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES

**Elaine Cristina Nascimento da Silva**  
Universidade Federal Rural de Pernambuco(UFRPE)  
elainecrisufrpe@gmail.com

**Lívia Suassuna**  
Universidade Federal de Pernambuco(UFPE)  
livia.suassuna@ufpe.br

## ABSTRACT

We investigated the work of exploration on the characteristics of genres. We seek to answer the following question: How is the didactic transposition of textual genres done for the classes of Portuguese Language? One teacher of Pernambuco State Education Network and its 6th class year participated in the research. The teacher developed two sequences of activities involving the genres poem and news. The analysis showed that she, for the most part, focused her interventions on the genre itself (and alone) and treated it as traditionally grammar rules are taught. Her practices indicated a willingness to do it differently, although she is still attached to traditional methodological procedures. We conclude that the problem is not making the textual genre didactical, but the way it has been done. The school has sometimes held that process of making the textual genre didactical mechanically and away from the social practices of language, and this has generated poor results.

**KEYWORDS:** Teaching, Textual Gender, Didactic Transposition.

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

Entretanto, os gêneros textuais, assim como qualquer outro conhecimento a ser ensinado, também são submetidos a um processo de didatização/escolarização. Segundo Marcuschi (2006), na escola há uma transposição didática na qual o gênero que circula socialmente perde sua vinculação com as práticas de origem e é colocado em sala de aula a serviço do ensino e da aprendizagem.

Nesta pesquisa, buscamos, então, responder à seguinte pergunta: Como é realizada a transposição didática dos gêneros textuais em aulas de língua portuguesa? Nesse sentido, tivemos como objetivo investigar o trabalho de exploração das características dos gêneros textuais. Para tanto, acompanhamos e analisamos as aulas de uma professora de rede estadual de ensino de Pernambuco.

Antes de trazermos mais detalhes sobre como foi feita esta pesquisa, bem como os resultados dela decorrentes, vamos discutir um pouco o que são os gêneros textuais e as implicações do trabalho com esse conteúdo na escola.

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

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

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

Assim, os textos, enquanto produtos da atividade humana, estão estreitamente relacionados às práticas sociais. Essa relação se dá de forma tão intensa que, como afirma Bakhtin (1997), o texto (ou enunciado) acaba refletindo as condições específicas e as finalidades da esfera de comunicação onde ocorre. Entidades concretas, os textos são sempre diferentes, não só porque têm conteúdos diferentes, mas porque se configuram como gêneros textuais distintos: “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Os gêneros textuais são, portanto, produtos culturais construídos historicamente pelos seres humanos (MARCUSCHI, 2008). Em cada esfera social em que o homem atua encontramos uma gama de textos que foram sendo criados à medida que seu uso se tornou necessário para o estabelecimento da comunicação entre os sujeitos. Nas práticas de uso da língua, os gêneros se materializam nos textos que usamos em contextos também determinados social e historicamente. Logo, é impossível nos comunicarmos verbalmente sem ser por meio dos gêneros textuais. “Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros no discurso (...)” (BAKHTIN, 1997, p. 301).

Os gêneros, pois, estão presentes em nossa vida e os utilizamos para alcançar determinados fins comunicativos. Na medida em que os contextos sociais e as atividades humanas são inúmeros e cada esfera social tem seu repertório de gêneros próprios, podemos afirmar que existe uma grande diversidade de gêneros diferentes entre si na sociedade. “A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável”

(BAKHTIN, 1997, p. 289). Como resultado da ação humana acontecida durante séculos e séculos, temos hoje um conjunto infinito de gêneros.

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

Como apontamos na introdução deste artigo, entendemos que as atividades de leitura e produção de textos na escola devem ser semelhantes às vivenciadas nos contextos extraescolares. Não obstante, não se pode ter a ilusão de que, ao se tratar de gêneros textuais na escola, conseguiremos reproduzir dentro da sala de aula as práticas costumeiras de uso da linguagem. A situação escolar apresenta uma particularidade: nela se opera uma espécie de desdobramento, que faz com que o gênero seja, no dizer de Dolz e Schneuwly (2004), um megainstrumento que serve tanto como suporte para a atividade nas situações de comunicação, como objeto de ensino-aprendizagem.

Na verdade, como aponta Soares (1999), a escolarização de certos conhecimentos é inevitável: não há como impedir que a escrita, ao se tornar saber escolar, se escolarize; portanto, não se pode negar o processo de escolarização, porque isso significaria negar a própria escola e sua essência.

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

Para atingir esses objetivos, há, necessariamente, uma transformação do gênero a ser estudado. Bezerra (2008) denomina essa

transformação de “didatização” e explica que ela diz respeito à mudança operada sobre um determinado conteúdo de uma determinada área de conhecimento que passa a ser objeto de ensino a ser trabalhado em sala de aula. A didatização remete, portanto, às reformulações por que passa um conhecimento a fim de que ele seja ensinado/aprendido.

No que diz respeito especificamente ao processo de didatização dos gêneros textuais, este implica, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004), a chamada “modelização didática”, ou seja, a construção de um modelo didático do gênero ser ensinado. Assim, a construção do *gênero como um objeto escolar* implica três princípios.

O *princípio da legitimidade* parte da necessidade de o professor também se apropriar do gênero antes de ensiná-lo e implica a caracterização prévia do gênero a ser ensinado/aprendido pelo docente, tomando como base os saberes teóricos formulados e sistematizados no domínio da pesquisa científica pelos profissionais especialistas. No entanto, é preciso salientar que nem sempre o professor tem disponíveis informações suficientes sobre os gêneros e as práticas sociais em que eles circulam. Nesse sentido, o professor também precisa ser um pesquisador, investigando as práticas de linguagem e como os gêneros nela adotados se constituem, bem como sistematizando tais conhecimentos. A legitimidade se constitui, portanto, com base na produção realizada na esfera científica e nas sistematizações e levantamentos feitos pelo próprio professor.

Já o *princípio da pertinência* diz respeito à seleção do que será objeto de ensino-aprendizagem na escola. Diante da multiplicidade de saberes de referência coletados pelo professor através das pesquisas feitas sobre o gênero (anteriormente mencionadas), faz-se necessário selecionar os conteúdos a serem ensinados. Para tanto, ele deve tomar como base tanto as capacidades dos alunos, como os objetivos da escola, os quais devem estar relacionados às expectativas das comunidades onde essa escola está inserida. Ao ser feita esta seleção, dá-se ênfase a certos aspectos em detrimento de outros.

Por fim, o *princípio da solidarização* diz respeito à preparação de um conjunto de atividades a serem realizadas para que ocorra a aprendizagem do gênero textual pelos alunos.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), a elaboração desse modelo didático define, assim, as dimensões ensináveis do gênero e guia as intervenções do professor.

Levando em consideração todos esses aspectos que envolvem a escolarização e a didatização dos gêneros textuais, sugerimos que o professor, ao realizar o trabalho didático com esse objeto do conhecimento, procure pôr os alunos em uma situação o mais próxima possível de autênticas situações de comunicação, mas também deve deixar claro que eles estão inseridos numa dinâmica de ensino-aprendizagem dentro de uma instituição que tem por objetivo fazer aprender.

### **Percurso metodológico**

O estudo aqui descrito foi realizado com uma professora de língua portuguesa que leciona na rede pública de ensino de Pernambuco. À época da pesquisa, ela atuava numa escola estadual do município de Camaragibe (Região Metropolitana do Recife), numa turma de 6º ano do ensino fundamental.

Para que nossos objetivos fossem atingidos, desenvolvemos a pesquisa com uma professora que, em sua prática diária de sala de aula, trabalhasse de modo sistemático os gêneros textuais como objeto de ensino-aprendizagem. Ou seja, selecionamos uma professora que realizava um trabalho sistemático de exploração das características do gênero, a partir da leitura *de* e da reflexão *sobre* exemplares do gênero em questão. A docente investigada realizou duas sequências de atividades envolvendo os gêneros poema e notícia, que foram acompanhadas por nós com ajuda de equipamentos de áudio e vídeo. Os resultados das nossas observações e análises serão apresentados no tópico a seguir.

Para orientar as análises, utilizamos o paradigma indiciário (ABAURRE, FIAD, MAYRINK-SABINSON e GERALDI, 1995). Partindo do princípio de que a realidade não é transparente, tal metodologia de análise defende que os dados coletados fornecem pistas mínimas que permitem ao pesquisador compreendê-las, associando as singularidades percebidas a fenômenos mais gerais. Nesse sentido, opera-se não só com fatos explícitos, mas também, e principalmente, com indícios, ou seja, com aspectos da realidade que não são captados diretamente. Assim, elementos aparentemente sem importância, isto é, informações vistas como isoladas e até incoerentes, podem ser essenciais para se entender os problemas colocados pela pesquisa.

### **Analisando os dados: como a professora explorou as características do gênero poema?**

A professora inicia a aula escrevendo um apontamento no quadro sobre o gênero poema (retirado de um livro didático), pede para os alunos copiarem e, em seguida, lerem. Ao terminar a escrita do apontamento, a professora comenta com os alunos que não há uma receita para escrever poemas e menciona a relação entre as atividades de exploração do gênero e a escrita dos poemas:

P: Pra gente escrever um poema, não há uma receita. Pra gente escrever uma redação, um texto narrativo, um texto dissertativo, tem receita?

A: Não.

P: Não, não há uma receita. Mas tem alguns pontos que a gente pode caracterizar pra facilitar na hora que vocês forem escrever. Não há uma receita, não há uma fórmula pra gente escrever poemas. Vocês vão poder ler, na hora que estiver escrevendo poemas tirar dúvida, será que eu tô escrevendo certo mesmo? (...)



Em seguida, a professora explica o apontamento, lendo-o e acrescentando outras informações, e realizando, assim, uma exposição sobre o gênero poema. Durante essa explicação, os seguintes aspectos específicos do gênero são contemplados:

- pode ter rima ou não;
- fala de diferentes temáticas, não só de amor: pode ser sobre a amizade, sobre a natureza, sobre a saudade, enfim, sobre qualquer assunto;
- apresenta várias formas: não precisa ser “todo certinho, tudo igualzinho” – tem poemas em forma de folha, de girassol etc.;
- pode ter diferentes finalidades: os poetas escrevem para emocionar, para divertir, para convencer, para fazer pensar o mundo de um jeito novo etc.;
- quando escrevemos um poema, colocamos a nossa visão sobre o mundo;
- podemos usar vários recursos linguísticos “para o texto ficar melhor”, tais como:

- *uso de rimas*;

- *repetição de palavras*: a professora sinaliza para os alunos que a repetição é um elemento errado nos demais contextos de escrita (de tal modo que deve ser até evitada), mas salienta que, ao escrevermos poemas, esse recurso é permitido; ela não mostra para os alunos os efeitos de sentido provocados pela repetição em um poema, nem como a repetição nesse caso difere de outra que comprometa a progressão textual: P: “(...) coisas que quando a gente tá escrevendo uma redação normal, a gente não pode. Olha, não repita muito as palavras... Presta atenção. Mas na hora que eu tô escrevendo um poema eu posso repetir (...)”;

- *uso de metáforas*: a professora explica sucintamente esse recurso estilístico: P: “O que é metáfora? É um tipo de comparação. Quando eu digo assim: Larissa é como uma flor. Quando a gente usa metáfora, não usa elementos de comparação ‘como’, ‘quanto’... A gente vai ver isso nos poemas”;

- *uso de sonoridade*: a professora atribui a sonoridade presente nos poemas apenas ao uso de rimas, esquecendo outros elementos (como as aliterações) que também promovem tal efeito estético: P: “É uma outra coisa também importante no poema. É o som do poema. O poema tem uma cadência: pam pam pam / pam pam pam / pam pam pam, principalmente quando ele tem rimas, ele vai ter bem sonoridade”;

- a maneira original de os poetas verem as coisas, que encanta e emociona o leitor;
- o uso de palavras de forma especial, de modo diferente do habitual: P: “como eu falei, cada um vai escrever, vai colocar no papel, a maneira como ele quer passar”;
- a presença de versos e estrofes: P: “cada linha do poema eu vou chamar de versos, se quiser dividir os versos em partes, você faz estrofes”;
- diferença entre prosa e poesia.

Como vemos, a professora apenas expõe as características do gênero textual poema para os alunos. Nesse sentido, ela perde a oportunidade de ajudar os alunos a refletirem sobre o gênero e a perceberem tais características a partir da leitura de exemplares de poemas, de modo a construírem tal conhecimento com a sua ajuda e não o receberem pronto.

Num segundo momento, a professora realiza uma atividade de leitura de poemas e identificação de suas características. Na aula anterior ela pediu que os alunos levassem para a sala algum poema. Entretanto, a maioria dos alunos não o fez. Diante disso, ela pediu que quem não tivesse trazido fosse pegar algum na biblioteca. Em seguida, orientou os alunos a formar grupos, escolher apenas um dos poemas que foram trazidos pelos integrantes do grupo, ler o poema escolhido e discuti-lo a partir de algumas perguntas colocadas no quadro. A professora colocou, então, as perguntas no quadro, fez a leitura e as explicou para os alunos:

- se há rimas nos poemas: (P: “A gente viu antes do recreio que nem sempre precisa ter rima pra ser poema; vocês vão ver a rima do poema que vocês escolheram”);
- se quem é o poema escolhido? (P: “Quem foi o poeta ou a poetisa que escreveu o poema”);
- por que vocês escolheram esse poema?
- o poema está organizado em estrofes?
- como o poema está organizado no papel? (P: “Da maneira convencional, todo certinho, ou se tá organizado de outra maneira”);
- sobre o que trata o poema.

Durante a realização da atividade, a professora passa nos grupos, explicando-a e incentivando os alunos a fazerem. Em seguida, ela retoma a discussão coletivamente, perguntando a cada grupo as respostas a que eles chegaram. Entretanto, não lança todas as questões a todos os grupos, dando ênfase às perguntas relativas aos elementos linguísticos e formais do gênero poema, tais como o uso de rimas e o fato de ele ser dividido em estrofes.

Ao analisarmos tal atividade, vemos que esta se configura como um exercício de fixação. Isso porque, na atividade anterior, foram *explicados* para os alunos os elementos que caracterizam um poema. Dando prosseguimento à atividade, a professora solicita que os alunos apenas *identifiquem* alguns dos elementos que foram explicados anteriormente, verificando se aparecem ou não nos poemas. Isso se dá de tal forma, que as respostas dadas pelos alunos à professora, na maioria das vezes, se restringiam a “sim” ou “não”. Sendo assim, os alunos deixaram de refletir sobre como esses elementos aparecem, bem como sobre os efeitos de sentido provocados.

Outro aspecto não contemplado nessa atividade foi o desenvolvimento da fruição estética: muitos poemas foram lidos, mas em nenhum momento a professora levou os alunos a apreciarem os textos e deixarem-se tocar por eles.

A professora finaliza a atividade sistematizando e retomando alguns dos elementos que foram estudados, tomando como base para isso o

texto de um dos alunos que, durante a atividade anterior, havia produzido um poema sobre os planetas:

P: “Ele já entendeu, tá vendo, que pra fazer um poema não é preciso ser poema de amor, pode ser de qualquer assunto, ele fez sobre os planetas; já entendeu que poema é dividido em estrofes, ele já entendeu que não precisa tomar... ele organizou, não tomou a folha toda, não veio de um canto a outro. Tudo aquilo que a gente colocou no quadro antes do recreio ele já seguiu direitinho. Ele tinha já também conhecimento, ele não aprendeu de uma hora pra outra, não”.

Vários aspectos observados durante a sequência sobre o gênero poema nos permitem concluir que a metodologia de ensino dos gêneros utilizada pela professora se assemelha muito ao ensino tradicional da gramática normativa.

De acordo com Neves (1991), esse ensino se caracteriza principalmente pela transmissão de nomenclaturas, conceitos e regras, que equivalem à parte menos flexível e mais estanque da língua. Esses conhecimentos, por sua vez, são ensinados de forma descontextualizada, através de frases isoladas e desvinculadas, portanto, dos usos reais da língua escrita ou falada na comunicação do dia a dia (ANTUNES, 2003). Por fim, segundo Geraldi (1997), há por parte do aluno o reconhecimento de tais conteúdos ensinados pelo professor (através, por exemplo, da sua identificação em estruturas dadas) e a sua reprodução (quando o aluno devolve nas provas o que foi ensinado pelo professor).

Da mesma forma, esses procedimentos foram verificados no ensino do gênero poema realizado pela professora, na medida em que ela:

- a) apenas expôs as características do gênero textual poema para os alunos (transmissão);
- b) enfatizou os elementos linguísticos e formais desse gênero (parte mais estável dos gêneros);
- c) ensinou as características dos poemas sem recorrer a exemplares do gênero, separando, assim, língua e uso; isso porque apresentou os conceitos, mas não

exemplificou como tais recursos se manifestam na prática em um poema e os efeitos de sentido que eles provocam (descontextualização);

d) solicitou que os alunos apenas identificassem alguns dos elementos que foram explicados anteriormente, verificando se aparecem ou não nos poemas (reconhecimento);

e) cobrou dos alunos, na produção de texto, que atendessem às características do gênero que foram ensinadas (reprodução).

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

Geraldi (1996) argumenta que isso acontece devido à ortodoxia escolar, que diz respeito ao pensamento conservador da escola, ou seja, a uma ordem estabelecida pela tradição. Em decorrência dela, certas rotinas pedagógicas baseadas numa concepção de linguagem como código ou estrutura se estabelecem e ganham força. São exemplos dessas rotinas o fato do professor solicitar a produção de texto só depois de o aluno ter lido outro que sirva como modelo para a sua escrita ou avaliar o texto apenas em relação à correção gramatical. Essas práticas já estão enraizadas na cultura da escola há muito tempo e, por isso, os professores têm dificuldade de romper com elas. Dentro desse contexto, quando o professor chega à escola com uma proposta nova, esta não se encaixa ou se encaixa mal dentro desse pensamento ortodoxo e ele não consegue realizá-la adequadamente, o que acaba artificializando e esvaziando as práticas de linguagem.

Vemos que as bases epistemológicas do ensino de língua portuguesa mudaram bastante. Nas últimas décadas, as ciências linguísticas produziram muitos outros conhecimentos sobre a linguagem. Estamos efetivamente diante de um novo paradigma. Em decorrência do processo de apropriação desses novos conhecimentos e de sua transposição didática para a sala de aula, vem-se percebendo um deslocamento dos conteúdos a serem ensinados: agora não mais na perspectiva da gramática normativa e sim na direção dos gêneros textuais e seus usos.

Entretanto, por conta da ortodoxia escolar, o modo de olhar para esse novo conhecimento e transformá-lo em objeto de ensino parece ser o mesmo que guiou tradicionalmente o ensino da gramática. Por isso não há mudança efetiva e continua-se ensinando aquilo que é regular e normativo. Da mesma forma, em função de seu pensamento fechado, a escola não consegue absorver adequadamente as novas metodologias propostas para o ensino da língua escrita e, nesse sentido, as práticas também não se alteram: continua-se ensinando através da exposição e memorização.

É por isso que Albuquerque (2002) diz que a teoria não é suficiente para mudar as práticas de ensino na escola. Hoje já é quase um consenso entre os professores da área de linguagem a crença na pertinência do trabalho com os gêneros textuais na sala de aula. Muitos (provavelmente a grande maioria deles) sabem explicitar as bases teórico-metodológicas e os autores que sustentam tal perspectiva. No caso da professora que acompanhamos, na entrevista realizada para a seleção dos sujeitos, ela afirma trabalhar a língua portuguesa através dos gêneros textuais. Da mesma forma, nas observações, notamos em sua prática uma intenção e uma tentativa ser coerente com tal perspectiva. Então, por que, mesmo conhecendo essa concepção e acreditando nela, a docente não muda significativamente a sua metodologia? Diante disso, acreditamos que, para que o trabalho com os gêneros textuais ou com qualquer outro conhecimento novo seja bem-sucedido, não adiantam apenas ações pontuais: é preciso

criar coletivamente um novo modelo de escola, transformando o pensamento que a sustenta.

### **E a exploração das características do gênero notícia? Como a professora a realizou?**

Em um primeiro momento a professora coloca no quadro as informações que compõem uma notícia e explica cada uma delas: título, *lead* (espécie de título expandido), fato (O que aconteceu? Onde aconteceu? Quando aconteceu? Como aconteceu? Quem estava envolvido?).

Em um segundo momento, a docente pede para a turma se organizar em grupos de três, entrega uma notícia diferente para cada grupo (a qual chama de reportagem) e pede para os alunos lerem o texto e tentarem identificar dentro da notícia cada uma das partes apresentadas anteriormente, anotando as informações no caderno, ao lado do nome da parte. Em seguida, informa a data do jornal em que as notícias foram publicadas e explica que fez isso porque nas notícias, às vezes, não vêm as datas, mas expressões de tempo do tipo “na madrugada de ontem...”, “na última quinta-feira...”. A partir da data do jornal, então, eles saberão qual foi a data em que o fato aconteceu.

Solicita ainda que cada um faça a atividade no seu caderno, pois ela vai dar um visto, e salienta que, apesar de estarem todos organizados em grupos, a atividade é individual. A professora se preocupa também em passar nos grupos para saber se eles entenderam a atividade e para explicá-la.

Um aluno pergunta à professora o que é *lead*. Ela pede para alguém da turma explicar a ele e justifica o pedido dizendo que na hora em que ela estava explicando ele não havia prestado atenção. Uma aluna responde que é um subtítulo. A professora explica ainda que no tópico “fato” não é para os alunos escreverem nada, pois o fato são as

perguntas que vêm abaixo (O que aconteceu? Onde aconteceu? Quando aconteceu? Como aconteceu? Quem estava envolvido?).

Como podemos perceber, da mesma forma como fez com o gênero poema, a professora expõe as características das notícias e pede para os alunos as identificarem, nos mesmos moldes do trabalho com a gramática normativa. Além disso, vale salientar que os textos trazidos pela professora para a sala de aula foram usados apenas para o trabalho com a forma do gênero textual notícia visando à sua produção, na medida em que não foram lidos, nem interpretados.

Entretanto, acreditamos que o trabalho de leitura é uma ação importante não só para a formação do leitor, como também do produtor de textos. Quando a leitura é tomada como uma desconstrução do discurso do outro (POSSENTI, 2002), ou seja, quando o professor, juntamente com os alunos, desmonta o texto para ver como este se constrói de modo a identificar a relação entre a forma como foi construído e os efeitos de sentido que produz, ele também está ajudando na formação dos alunos como produtores de texto. Antunes (2002) corrobora essa ideia ao defender que a leitura é uma via de acesso às particularidades da escrita e que o professor tem o papel de colaborar com o aluno na busca da compreensão dos padrões que regem os textos. Para tanto, a autora aconselha que ele realize frequentemente atividades de leitura, promovendo uma análise sistemática e reflexiva de diferentes materiais. Da mesma forma, quando o professor estimula os alunos a, enquanto (re)escrevem seus textos, pensarem no leitor e se colocarem como tal, estará estimulando-os a se formarem enquanto leitores também. As práticas de leitura e produção de texto estão, portanto muito articuladas, de tal modo que uma alimenta a outra.

No entanto, o modo como o texto foi abordado pela professora não parece ter ajudado os alunos a se formarem nem como leitores, nem como produtores de notícias. Isso porque, como já foi apontado, ela aborda apenas aspectos formais do gênero, deixando de realizar um



trabalho de leitura que contemple os diversos recursos usados na construção da textualidade e que também constituem esse gênero.

Para encerrar a exploração do gênero, a professora realiza uma atividade que é o contrário da anterior: antes os alunos tiraram as partes da notícia; agora ela disponibiliza as partes e os alunos criam a notícia (confunde novamente esse gênero com reportagem). Escreve as seguintes frases no quadro a pede para os alunos escreverem-nas em seus cadernos:

Título: Ousadia: bandidos praticam roubo junto a batalhão da PM

Lead: (para eles criarem)

Fato =

O que aconteceu? Quatro ladrões invadiram e roubaram o prédio da CNBB

Quando aconteceu? Na madrugada do dia 10/06

Onde aconteceu? Rua Dom Bosco, no Bairro da Boa Vista

Como aconteceu? Os ladrões entraram pela porta dos fundos e pegaram o vigilante de surpresa

Quem estava envolvido? O vigilante e os quatro ladrões

A professora fornece todas as informações, exceto o *lead*, que deve ser criado pelos alunos. Após escrever essas informações no quadro e lê-las, a professora salienta que eles não precisam escrevê-las na ordem em que estão no quadro. Fala ainda que os alunos podem acrescentar outras informações além das que foram dadas, pois estas são apenas as informações principais. Diz ainda que eles devem copiar as informações no caderno, mas a notícia produzida a partir delas deve ser escrita em outra folha, a qual deve ser entregue. Ao final da aula, os alunos vão até a professora para mostrar as atividades realizadas.

Entretanto, a professora apenas dá um visto, sem olhar o conteúdo das respostas de modo a poder verificar se eles aprenderam realmente o que havia sido ensinado.

Nas três atividades realizadas pela professora para a exploração da notícia são trabalhados apenas os aspectos estruturais do gênero, na medida em que o foco são as partes que o compõem. Esse aspecto também foi verificado na exploração do gênero poema, como já apontamos anteriormente. Como explicar tais ocorrências?

O poema e a notícia são gêneros textuais extraescolares que, ao saírem de seus contextos originais de produção/circulação e se tornarem objetos de ensino-aprendizagem na escola, foram submetidos a uma didatização (BEZERRA, 2008). Como vimos acima, faz parte desse processo a construção de um modelo didático do gênero, através do qual o professor seleciona os aspectos que serão ensinados e como eles serão aprendidos pelos alunos.

Ao criar o seu modelo didático de gênero, a professora selecionou para ensinar apenas os aspectos formais do poema e da notícia, reduzindo tais gêneros ao que eles têm de mais estável e superficial e deixando de lado muitos outros elementos. Levantamos a hipótese de que isso pode ter acontecido por diversos motivos. Primeiramente porque *a priori* seria mais simples ensinar elementos mais aparentes dos gêneros, pois estes seriam facilmente perceptíveis pelos alunos. Da mesma forma, a tendência acima mencionada pode ser resultante de dificuldades do professor em relação ao próprio gênero trabalhado: talvez o fato de ele possuir conhecimentos superficiais e/ou pouco refletidos sobre o gênero interfira no tratamento dispensado ao objeto de ensino.

Entendemos que o professor deve, de fato, fazer algumas escolhas tomando como base seu projeto didático, mas isso não pode resultar numa simplificação do objeto de ensino. Machado e Cristóvão (2006, p. 11 e 12), discutindo sobre a construção do modelo didático do gênero, julgam que os seguintes elementos devem ser considerados:

- a) as características da situação de produção (quem é o emissor, em que papel social se encontra, a quem se dirige, em que papel se encontra o receptor, em que local é produzido, em qual instituição social se produz e circula, em que momento, em qual suporte, com qual objetivo, em que tipo de linguagem, qual é a atividade não verbal a que se relaciona, qual o valor social que lhe é atribuído etc.);
- b) os conteúdos típicos do gênero;
- c) as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos;
- d) a construção composicional característica do gênero, ou seja, o plano global mais comum que organiza seus conteúdos;
- e) o seu estilo particular, ou, em outras palavras: as configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da posição enunciativa do enunciador (presença/ausência de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, dêiticos, tempos verbais, modalizadores, inserção de vozes); as sequências textuais e os tipos de discurso predominantes e subordinados que caracterizam o gênero; as características dos mecanismos de coesão nominal e verbal; as características dos mecanismos de conexão; as características dos períodos; as características lexicais.

Assim, defendemos que é necessário o professor, ao realizar tal seleção, contemplar todas as dimensões do gênero (sua circulação social, sua temática, sua composição, seus elementos discursivos, textuais e linguísticos), de tal modo que dentro de cada uma delas sejam trabalhados alguns aspectos.

Além disso, percebemos mais uma vez que a professora explora o gênero textual, mas não realiza um trabalho efetivo de leitura do texto. Esse é um dos riscos da transposição didática: o professor didatiza o texto para ensinar determinado gênero e o discurso, enquanto fenômeno social, fica drasticamente minimizado. Entendemos que, antes de trabalhar os aspectos específicos do gênero, é preciso tomar a notícia como um discurso. É solicitado ao aluno que faça uma notícia a partir de uma já existente, que ele não leu e precisa adivinhar como

havia sido construída. Enquanto ato discursivo, essa atividade não faz sentido.

O professor deve levar uma notícia para a sala de aula primeiramente porque acha que nela são veiculadas ideias e informações importantes e relevantes para os alunos. Entretanto, provavelmente, a atividade de construção da notícia do roubo na CNBB fez pouco sentido para eles, na medida em que não haviam tomado conhecimento desse fato. Trata-se de um preenchimento de esquema, apenas. Certamente acontecem eventos na vida privada ou comunitária desses estudantes que eles gostariam de noticiar e que, talvez, fossem interessantes de discutir na escola. Nesse sentido, a notícia escrita seria de fato “notícia” para os alunos. Após realizar um trabalho que tome o texto, em primeiro lugar, como produto discursivo, a exploração das características do gênero textual ganharia mais sentido.

### **Considerações finais**

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

Mas, para isso, dentre tantas necessidades, é de fundamental importância investir na formação dos professores, para que eles possam se apropriar efetivamente da perspectiva teórica em questão e,

assim, tomar decisões e assumir posições bem fundamentadas ao selecionar os materiais didáticos a serem usados e ao definir as metodologias de trabalho em sala de aula. Julgamos que há um suporte teórico muito consistente que pode respaldar a ação didática, mas ele ainda permanece distante do professor de ensino fundamental, o qual precisa receber apoio específico para esse fim.

Nesse sentido, refletir sobre esses “entraves” e ter clareza sobre eles pode ajudar o professor a levá-los em consideração e, assim, procurar evitá-los na hora de ensinar.

### **Referências bibliográficas**

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura; GERALDI, João Wanderley. Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v.25, p. 5-23, jan./jun. 1995.

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

ANTUNES, Irandé. Leitura: um instrumento de cidadania no currículo escolar. **Portal do São Francisco** – Linguagem e Estudos Sociais. Belém do São Francisco, PE, ano 1, n. 1, p. 97-106, dez. 2002.

\_\_\_\_\_. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

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

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

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

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

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

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

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

MACHADO, Ana Raquel e CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Construção de Modelos Didáticos de Gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista Linguagem em (Dis)curso – LemD – Tubarão**, v.6, n.3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Orgs.). **Gêneros textuais – reflexões e ensino**. 3. ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 15-28.

MARCUSCHI, Beth. Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. (Orgs). **Diversidade textual**: os gêneros textuais na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 59-72.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1991.

POSSENTI, Sirio. Índícios de autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n.01, p.105-124, jan./ jun. 2002.

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

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