

O discurso docente sobre trabalho com gêneros de texto nas escolas de Ensino Fundamental II e Médio do município de Lajes-RN

Teacher discourse about working with text genres in Elementary and High School in Lajes-RN

Discurso docente sobre el trabajo con géneros textuales en escuelas primaria II y secundaria del municipio de Lajes-RN

Meire Celedonio da Silva

<https://orcid.org/0000-0001-5340-8892>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

Geraldo Generoso Ferreira

<https://orcid.org/0000-0002-4248-5865>

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Resumo

Neste artigo, objetivamos observar, no discurso dos docentes do município de Lajes, Rio Grande do Norte, como eles avaliam a sua prática e a sua formação sobre o trabalho com os gêneros em sala de aula. O *corpus* da pesquisa foi composto por discursos elaborados por docentes da disciplina de Língua Portuguesa, dos anos finais do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio (9º ano e 3º ano), considerando uma entrevista semiestruturada, na qual foi solicitado aos profissionais que relatassem sobre o trabalho de ensino e aprendizagem baseado em gêneros no cotidiano escolar. O estudo fundamentou-se numa abordagem interdisciplinar, compreendendo os aportes teórico-metodológicos advindos do Interacionismo Sociodiscursivo, além de categorias dos saberes para ensinar. Os resultados apontam para uma heterogeneidade discursiva no que se refere à concepção dos docentes sobre gêneros de textos, bem como à compreensão da importância desse arcabouço teórico-metodológico como um instrumento para o ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: gênero; formação de professores; discurso.

Abstract

In this article, we aim to observe, in the speech of teachers in the city of Lajes, Rio Grande do Norte, how they evaluate their practice and training on working with genres in the classroom. The research corpus was composed of speeches by teachers of the Portuguese Language discipline, in the final years of Middle School and High School (9th grade of Middle School and 3rd year of High School), considering a semi-structured interview, in which professionals were asked to report on the teaching and learning work based on genres in everyday school life. The study was based on an interdisciplinary approach, comprising the theoretical-methodological contributions arising from Socio-Discursive Interactionism in addition to categories of knowledge for teaching. The results point to a discursive heterogeneity regarding the teachers' conception of text genres, as well as their understanding of the importance of this theoretical and methodological framework as an instrument for teaching Portuguese.

Keywords: gender; teacher training; speech.

Resumen

En este artículo pretendemos observar, en el discurso de profesores de la ciudad de Lajes, Rio Grande do Norte, cómo evalúan su práctica y formación en el trabajo con géneros en el aula. El corpus de la investigación estuvo compuesto por discursos elaborados por profesores de la disciplina de Lengua Portuguesa, de los últimos años de la Enseñanza Primaria II y de la Enseñanza Secundaria (9º año y 3º año), considerando una entrevista semiestructurada, en la que se pidió a los profesionales que informaran sobre el trabajo de enseñanza y aprendizaje basado en géneros en la cotidianidad escolar. El estudio se basó en un enfoque interdisciplinario, comprendiendo los aportes teórico-metodológicos surgidos del Interaccionismo Sociodiscursivo además de categorías de conocimiento para la enseñanza. Los resultados apuntan a una heterogeneidad discursiva en cuanto a la concepción de los géneros textuales por parte de los profesores, así como a su comprensión de la importancia de ese marco teórico y metodológico como instrumento para la enseñanza del portugués.

Palabras clave: género; formación de profesores; discurso.

1. Introdução

A ampliação das capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) nos estudantes de Ensino Fundamental deve ser, como acontece em outros níveis de ensino, o foco principal das práticas em sala de aula de Língua Portuguesa. No entanto, como é de conhecimento geral, a maioria dos estudantes sai de um nível de ensino para outro, mesmo do Ensino Superior, com uma defasagem nos processos de leitura e escrita. Com os estudantes que chegam ao IFRN campus Lajes, isso não é diferente. Diante dessa questão, precisamos pensar ainda na relação entre a formação do professor, a prática da sala de aula e o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos estudantes.

Embora a questão dos letramentos no contexto escolar seja alvo de muitas pesquisas, é ainda necessário pensar que muitos elementos relacionados aos diferentes níveis de letramento dos estudantes são de outra ordem. Para promover a melhoria e a ampliação dos letramentos dos estudantes, é singular refletir sobre a formação dos professores e as implicações da (não)formação para a qualidade da educação básica, no que diz respeito à leitura e à produção de textos em uma perspectiva crítica.

A presente pesquisa tem como objetivo observar, no discurso dos docentes do Ensino Fundamental e Médio do município de Lajes (RN), como esses profissionais avaliam a sua prática e a sua formação sobre o trabalho com os gêneros de texto em sala de aula. Em termos teóricos, o estudo fundamentou-se numa abordagem interdisciplinar, compreendendo os aportes teórico-metodológicos advindos do Interacionismo Sociodiscursivo com a Teoria Dialógica, na perspectiva de uma análise do discurso dos professores sobre o ensino e aprendizagem de gêneros de texto, em relação dialógica com a perspectiva de linguagem presente no documento normativo Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018. Além disso, conta-se com pressupostos dos saberes para ensinar de acordo com Vanhulle (2009), Hoffstetter e Schneuwly (2009), e também com as releituras desses saberes por Gomes e Leurquin (2021).

A estrutura do trabalho é iniciada por esta introdução, e a seguir temos o tópico que aborda a concepção de linguagem que nos fundamenta, sobretudo, em relação à concepção de gênero de texto e sua relação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em seguida, apresentamos o percurso metodológico seguido pelos pesquisadores. Por fim, apresentamos as discussões e as considerações finais.

2. A linguagem como prática social

A linguagem tem um *status* central nas atividades humanas. Segundo Coseriu (1991), ela se apresenta concretamente como uma atividade humana específica e facilmente reconhecível. Em consonância com essa posição, Bronckart (2012) destaca que as atividades humanas são coletivas, e essas mesmas atividades são reguladas por atividades específicas que se desenvolvem em verdadeiras interações verbais. Essas interações são realizadas, determinadas e condicionadas historicamente (COSERIU, 1991).

Na esteira do pensamento de Coseriu, Bota e Bronckart (2014, p. 232) defendem que “a linguagem humana se apresenta como uma atividade. Essa atividade é evidentemente social, de modo que se coloca na mesma medida a questão dos tipos de relações existentes entre fatos sociais e fatos de linguagem”. Esse ponto de vista sobre a questão da linguagem está associado à forma como os fatos linguísticos e o seu uso ocorrem em uma determinada atividade. Apesar disso, Bronckart (2012) pontua que a linguagem é primariamente uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática, ou seja, da ordem do praxiológico, enquanto a mobilização dos recursos da língua é da ordem do gnosiológico, ou seja, da ordem da organização dos textos em gêneros.

Essas considerações sobre a linguagem objetivam destacar o lugar que o texto assume nos diferentes contextos de interação, pois é partir desse objeto complexo (COUTINHO, 2017) que podemos refletir sobre o ensino e aprendizagem de língua materna no contexto da educação básica brasileira. Nesse cenário específico, é necessário pontuar que esse objeto é central nos documentos brasileiros orientadores do ensino de línguas.

O texto tem sido o ponto de partida para o ensino proposto desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998. No entanto, é importante chamar a atenção sobre o ensino explícito da língua, o que implica dizer que não deve haver o abandono do ensino explícito da língua. Há, desse modo, uma perspectiva de pensar o ensino por meio do gênero conjugado à análise linguística, o que pode permitir aos estudantes dominar os recursos da língua para deles conseguir construir textos nas diversas atividades sociais. Essa estratégia didática ganha fôlego com a BNCC, que visa ao ensino e à aprendizagem da linguagem pelo viés das práticas sociais.

Para seguir o propósito do ensino de línguas, devem ser consideradas as atividades sociais (esferas da atividade humana), o que para nós se apresenta como uma ampliação da perspectiva dos PCN. Dessa forma, a BNCC destaca o campo da vida cotidiana (não somente nos anos iniciais), o campo artístico-literário, o campo das práticas de estudo e pesquisa, o

campo jornalístico-midiático e o campo de atuação na vida pública. Nesse caso, há ainda a problematização do ensino a partir dos gêneros de textos, haja vista que não há interação fora deles (BRONCKART, 2012; VOLÓCHINOV, 2018). É dessa questão que nos ocuparemos na próxima seção.

3. A importância dos gêneros de textos no processo de ensino e aprendizagem

Dada a centralidade do texto, como vimos na seção anterior, convocamos também os posicionamentos, sobretudo a partir do grupo de Genebra, sobre o papel dos gêneros de texto como um megainstrumento (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Essa defesa aborda o gênero não só como um instrumento de comunicação (considerando que as interações humanas não podem ocorrer fora deles), mas também como um instrumento de ensino e aprendizagem.

Antes de ampliar essas reflexões das relações entre gênero e ensino e aprendizagem no contexto da atuação de professores, tratamos da noção de gênero que permeia este trabalho. A noção aqui adotada é ancorada nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). A respeito da noção de gênero, convocamos o que afirma Coutinho (2004, p. 9): “[...] é, assim, uma categoria que integra a componente linguística, mas não se esgota nela”, portanto, um trabalho que se desenvolve sob uma perspectiva interacionista deve promover a integração do que é social e do que é linguístico; dessa forma, é o gênero que manifesta essas duas faces. Em relação a essa noção do gênero, Bronckart (2017, p. 47) afirma que “a genericidade constitui, no entanto, uma entidade mista, na qual co-intervem as determinações sócio-históricas e as opções ou convenções de ordem semiótico-linguísticas”.

Como afirmamos no início, no contexto da escola de Genebra, o gênero é considerado um megainstrumento (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), constituindo-se um objeto a ensinar e para ensinar. Dessa forma, é importante refletir sobre os gêneros como um saber (discutiremos mais à frente essa noção) na formação dos professores de língua. Sob esse viés, tendo o gênero como instrumento para ensinar (como também a ensinar), é necessário que o professor o conheça, como defendem Dolz e Abouzaid (2015), para, então, extrair o que se deve ensinar tanto em relação à língua quanto em relação ao gênero em uma relação dialética, tendo em vista que ensinar um, em algum momento, implica ensinar o outro, constituindo os saberes para ensinar e a ensinar.

Essa concepção dialoga com a proposta da BNCC que traz o ensino de línguas sob o ponto de vista linguístico-enunciativo, o que a alinha também à perspectiva do ISD como o nosso aporte teórico tanto de ensino e aprendizagem quanto de análise dos textos. Toda essa construção dos saberes dos estudantes ainda deve ser levada em consideração, bem como a cultura linguística desses estudantes.

Bronckart (2012, p. 103) afirma que “a apropriação dos gêneros é, por isso, um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Ainda em relação ao ensino, Bronckart (2017) alerta para a problemática da relação entre gramática, escrita e literatura. Para nós, interessa de imediato a relação entre gramática e gêneros de texto nas práticas de ensino dos professores. Não obstante, precisamos destacar a nossa empreitada na relação dessas duas dimensões do ensino de língua.

Contribuindo para esta discussão, a BNCC traz, na sua construção, o olhar para as práticas de linguagem como espaço organizador do ensino e aprendizagem. Dentro dessas práticas, podemos ainda perceber avanços em relação a esses textos, contanto que eles circulem em diversas atividades nas quais os estudantes podem transitar. Ainda em relação a essa atividade, podem ser colocadas em evidência as múltiplas atividades que têm sido desenvolvidas no âmbito dos campos de atuação, como colocado na BNCC, e a relação desses com a língua.

Dessa forma, na BNCC, o campo de atuação “práticas de estudo e pesquisa” perspectiva, de maneira macro, as várias práticas de estudos para atender às demandas das disciplinas escolares, que vão desde práticas sustentadas nas pesquisas de referência até atividades de pesquisa, incluindo aquelas que colaboram com a construção do conhecimento. A respeito disso, a BNCC preconiza, assim, o domínio dos gêneros¹ que podem contribuir para a construção e disseminação do conhecimento.

Dadas essas questões, colocamos em evidência também o objeto complexo que é o texto (COUTINHO, 2017). Além disso, o processo da escrita de um texto deve considerar as condições de produção como são propostas aos estudantes. A partir daí, é necessário investir em pesquisas sobre a formação dos professores, considerando que a formação, a construção de saberes dos professores implica diretamente seu agir professoral

¹ Alguns gêneros destacados na BNCC (2017) compreendem “texto monográfico, ensaio, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia (colaborativa ou não), infográfico (estático ou animado), relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, reportagem científica, *podcast* ou *vlog* científico, apresentações orais, seminários, comunicações em mesas redondas, mapas dinâmicos etc.”.

(LEURQUIN, 2013). Essa questão perpassa a forma como os professores agem para a construção de saberes dos estudantes com o intuito de fazê-los agir socialmente em atividades mediadas.

3.1 Saberes implicados no agir professoral

Os professores de língua portuguesa enfrentam desafios desde a formação inicial até o agir professoral na sala de aula no contexto brasileiro (GOMES; LEURQUIN, 2021; Leurquin, 2013). Conceitos caros aos professores, sobretudo, em cidades que oferecem pouco acesso à formação continuada deles, estão relacionados aos saberes para ensinar e a ensinar. Neste trabalho, testamos colocar em evidência a relação entre os saberes disciplinares e o agir professoral, sendo aqueles vistos como um elemento da formação importante para este. Antes de evidenciar o conceito de saberes no contexto do agir professoral, destacamos de onde partimos.

Vanhulle (2009) enfatiza que todo conhecimento é uma construção social baseada em práticas discursivas intersubjetivas. Já Hofstetter e Schneuwly (2020, p. 228) propõem que o conhecimento, com base em Foucault, é uma “série de declarações ou procedimentos sistematicamente produzidos, incorporados em práticas circunscritas, discursivas, socialmente constituídas e aceitas”. Partindo desse ponto de vista, são destacados diferentes intervenientes na formação de professores ao longo dos anos desde o ingresso em um curso de Letras até as práticas do seu dia a dia. Segundo esses mesmos autores, no contexto da educação, é dada ênfase ao conhecimento pedagógico produzido pelas Ciências Sociais e, especialmente, pelas Ciências da Educação.

Em relação às aulas de línguas, especialmente à língua materna, somam-se os saberes linguísticos, saberes sobre a engenharia didática, saberes sobre os gêneros. Esses saberes, na maioria das vezes, não perpassam a formação inicial, o que exige do professor a busca por saberes contínuos para dar conta dos desafios da sala de aula. Dessa forma, os autores supracitados destacam os saberes para ensinar e os saberes a ensinar.

A importância desses saberes ganha espaço quando se reflete sobre o agir professoral, tendo em vista que “também os conhecimentos construídos na formação do professor de línguas que implicam a construção de objetos de ensino” (SILVA, 2020). Dessa forma, todos esses saberes acabam, de alguma forma, exercendo uma força no contexto da sala de aula.

4. Percurso metodológico

Como um campo que trata do contexto do ensino e aprendizagem, da formação de professores, do tratamento dado às questões da linguagem/língua no espaço educacional, este trabalho está assentado no campo da Linguística Aplicada. Conforme ressalta Moita Lopes (1996):

[...] trata-se uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na solução de problemas de uso da linguagem, que tem um foco na linguagem de natureza processual, que colabora com o avanço do conhecimento teórico, e que utiliza métodos de intervenção de natureza positivista e interpretativista [...] (MOITA LOPES, 1996, p. 22-23).

Neste contexto, analisar o discurso dos docentes sobre o trabalho com gêneros articula um duplo movimento teórico-metodológico em que se analisa o uso da linguagem no processo de ensino e aprendizagem de língua materna na escola, bem como as interpretações que tal processo oferece aos seus participantes.

Dito isso, o *corpus* desta pesquisa foi composto por discursos elaborados por docentes da disciplina de Língua Portuguesa, dos anos finais do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio (9º ano e 3º ano) do município de Lajes (RN). Esses dados foram gerados a partir de uma entrevista semiestruturada na qual foi solicitado aos profissionais que relatassem sobre o trabalho de ensino e aprendizagem baseado em gêneros de texto no seu cotidiano escolar com perguntas direcionadas a três temáticas, a saber: formação profissional, atuação em sala de aula e o uso de documentos norteadores do ensino e aprendizagem no contexto da educação básica.

Dessa forma, trata-se, pois, de um estudo de natureza qualitativa (FLICK, 2009), fundamentado numa abordagem interdisciplinar, compreendendo os aportes teórico-metodológicos advindos do Interacionismo Sociodiscursivo e da Teoria Dialógica, para compreensão dos discursos dos professores sobre o ensino e aprendizagem de gêneros de texto, em relação dialógica com o discurso expresso na BNCC a partir de seu agir professoral.

No que se refere às entrevistas semiestruturadas, segundo Triviños (1987), elas têm como característica questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Tais questionamentos geraram novas hipóteses surgidas das respostas dos informantes. Dessa forma, o nosso objeto de estudo foi os discursos produzidos pelos docentes em relação ao trabalho de ensino e aprendizagem de língua portuguesa por

meio de gêneros de texto nas séries finais do Ensino Fundamental e Médio da rede pública do município de Lajes (RN). Neste sentido, compreendemos o discurso na perspectiva dialógica em que Bakhtin observa:

Todo discurso é orientado para uma resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada. O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-se nela. Ao se constituir na atmosfera do 'já dito', o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim é todo diálogo vivo (BAKHTIN, 2010, p. 89).

Observar o discurso docente sobre essa temática, considerando os princípios metodológicos explicitados, contribuiu para compreender o agir profissional (CICUREL, 2011; LEURQUIN, 2013) desses professores, bem como para refletir sobre a importância e a função dos gêneros de texto no processo de ensino e aprendizagem, nesses níveis de ensino.

Nesse sentido, lidamos com o discurso/linguagem como instrumento de interação social mediadora das práticas laborais e como via de acesso à interpretação da realidade social. O papel do pesquisador, nesse contexto, nunca é neutro, pois ele, além de estar diretamente envolvido com o fato pesquisado, deve interpretar/compreender os diversos sentidos, construídos e mobilizados nas relações dialógicas que perpassam os discursos numa determinada realidade social, de caráter dinâmico e histórico (FERREIRA, 2020).

5. Resultados e discussões

As discussões aqui apresentadas são oriundas das análises dos dados gerados a partir de um roteiro de uma entrevista semiestruturada direcionada aos professores da rede pública do município de Lajes. O questionário foi constituído de duas partes. A primeira serviu para traçar o perfil dos docentes e conhecer melhor a formação e a atuação deles no cenário da educação de Lajes. Da parte do perfil, podemos sintetizar que a maioria dos professores é do sexo feminino, tem especialização na área (ensino e aprendizagem) e leciona há mais de cinco anos.²

A segunda parte foi composta por perguntas que versavam sobre a prática docente e o espaço dos gêneros de texto dentro dela. Essas perguntas foram divididas em blocos

² O número reduzido de participantes está relacionado com o tamanho da cidade, pois ela tem 10 mil habitantes, com apenas 5 escolas municipais de Ensino Fundamental e pouco mais de 2 mil alunos. Dados do IBGE disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/lajes/panorama>. Acesso em: 20 nov. 2023.

temáticos, a saber: a importância dentro do trabalho docente, o uso dos gêneros de textos no processo de formação desses professores e, por último, a relação da prática dos professores com o que trazem os documentos oficiais que orientam o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no contexto do Brasil.

Inicialmente, chama-nos atenção, nas análises dos discursos dos professores, a possível valorização do trabalho com os gêneros de textos, apontando sempre os aspectos positivos desse objeto de ensino e aprendizagem. Os docentes destacam a importância de apresentar aos estudantes os diferentes contextos de comunicação, o que, de acordo com os professores entrevistados, contribui não só para a aprendizagem da língua, mas, sobretudo, para produzir textos em diferentes situações de comunicação.

Esses discursos evidenciam, às vezes, saberes para ensinar, às vezes, desafios nesses saberes, que possivelmente foram originados na formação desses professores, como os saberes disciplinares – sobre os gêneros de textos, as categorias linguísticas, os textos – e saberes didáticos – sobre os documentos oficiais (BNCC), os dispositivos de ensino e aprendizagem, entre outros (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2020).

Para este trabalho, destacamos sobretudo os saberes disciplinares, mas tocamos nos saberes didáticos, tendo em vista que é difícil uma divisão no discurso do professor, já que um saber pode atravessar outro na tessitura de saberes de diferentes origens que estão entrelaçados no agir professoral deles.

A seguir, temos um recorte de exemplos de discursos sobre a questão da importância do ensino de gêneros na escola.

Quadro 1 – Na sua opinião, qual a importância do ensino de gêneros de texto na escola?

P1	A prática desses gêneros, desses variados estilos de textos, possibilita ao aluno avanços na escrita. Ele ao produzir, ao escrever, estará de certa forma, se aprimorando cada vez mais em sua língua materna, além também de ter um maior contato com a leitura. É a escrita e a oralidade caminhando juntas, então, não tem como não dar certo.
P2	Compreender que alguns textos adquirem formas dependendo da sua necessidade e da importância que lhe é atribuída é relevante para os alunos adquirirem uma percepção da amplitude da linguagem.
P3	É importante por causa da diversidade de produção de textos orais e escritos que circulam na sociedade; quanto mais diversidades de textos maiores serão as aprendizagens dos alunos.
P4	Trabalhar com gêneros textuais é levar para a sala de aula os mais variados contextos de comunicação, é valorizar as suas vivências e torná-los educandos agentes do próprio aprendizado.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Na primeira pergunta, podemos perceber que todos os professores que responderam ao questionário valorizam o ensino a partir de gêneros de texto. As respostas de todos são consoantes ao destacar os pontos positivos sobre a temática. “A prática desses gêneros, desses variados estilos de textos, possibilita ao aluno avanços na escrita.” Ao ler o comentário feito por P1, entendemos que, para ele(a), os alunos desenvolvem uma maior facilidade para criar/produzir textos. Já P4 pontua: “Trabalhar com gêneros textuais é levar para a sala de aula os mais variados contextos de comunicação”. Nesse sentido, compreende-se que o trabalho com os gêneros de texto é importante para os alunos devido à existência de várias maneiras de comunicações existentes, com isso, facilitando um maior entendimento de todas elas, o que implica uma formação mais ampla dos estudantes.

Nos discursos acima, percebemos que, de maneira geral, os docentes atribuem importância à possibilidade e à necessidade de se trabalhar com uma diversidade de textos que circulam na sociedade e nos contextos próprios dos alunos. No entanto, não colocam, de maneira explícita, a relação dos gêneros com o ensino e aprendizagem da língua.

Há ainda, no discurso dos professores, uma certa vagueza no que eles dizem sobre a relação do gênero com o ensino e aprendizagem de línguas. Essa vagueza pode evidenciar problemas relacionados à formação, no que diz respeito, sobretudo, aos saberes em relação ao conceito de gênero, embora haja uma tendência dos professores em tentar conceituar e definir o gênero, mas pouco articulado a um saber que está sobretudo nos documentos oficiais, como a BNCC. À exceção de P1, que trata dessa relação, e digamos de modo pouco articulado, os demais professores tratam dos gêneros apenas no contexto de produção e de circulação, ou seja, da dimensão social deles, a exemplo do que acontece nas questões de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como debatido por Gondim e Silva (2023).

Em relação aos gêneros mais trabalhados em sala de aula pelos docentes, eles elencam uma série de gêneros de diferentes esferas, como podemos ver nos excertos a seguir.

Quadro 2 – Quais são os gêneros mais trabalhados em suas aulas? Por quê?

P1	Depende do ano em questão. Mas de uma forma geral, trabalho nos 8º e 9º anos com os gêneros “crônica”, “artigo de opinião” e “anúncios publicitários”, pois ao meu ver, cada um tem sua relevância para o que foi destinado. A crônica, com sua leveza, pode nos passar, mostrar algo de um ponto de vista diferente; os anúncios, dentro deste mundo que vivemos, da propaganda, pode nos ensinar a “abrir os olhos” para a questão da persuasão, do levar ao comprar, do levar a consumir, muitas vezes sem necessidade e por fim, o artigo de opinião, por meio dele, podemos emitir nossa opinião sobre qualquer assunto da atualidade.
----	---

P2	Poesia e crônicas. Poesia porque é como uma viagem fantástica e crônica que parece tão real com doses de fantasias.
P3	Artigo de opinião; carta; reportagem; notícia; charge e tirinha.
P4	Os gêneros textuais que mais são trabalhados nas minhas aulas de Língua Portuguesa são relatos, história em quadrinhos, notícia, propaganda, crônica, conto, cordel, <i>post</i> nas redes sociais e meme. Tais textos são os que mais despertam a atenção dos alunos, uma vez que eles são familiarizados com essas leituras, por serem textos que os divertem e por fazerem parte das suas histórias leitoras.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Dentre os gêneros mais trabalhados em sala de aula, de acordo com os docentes, destacam-se os gêneros do campo de atuação jornalístico-midiático, o que implica um certo alinhamento às orientações da BNCC. No quadro acima, o que chama a atenção é a resposta de P1, que pontua a importância de alinhar o gênero à série. Sabe-se que os mesmos gêneros podem ser trabalhados em diferentes séries, o que deve ampliar é a abordagem, em cada série, de elementos constitutivos desses gêneros. Dessa forma, pode-se trabalhar com a crônica desde a sexta série até o primeiro ou terceiro ano do Ensino Médio. Limitar um gênero por série não valoriza um ensino-aprendizagem baseado em uma progressão em espiral (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Nos discursos de todos os professores, podemos perceber que eles elencam – reconhecemos que são exemplos não taxativos –, gêneros que pertencem à esfera jornalística, como crônica, artigo de opinião, reportagem. Essa questão de alguma forma se contrapõe ao que é proposto em outra pergunta, quando sugerem que é importante contemplar as mais variadas situações de comunicação, deixando os outros campos de atuação social³ de fora. Um professor se destaca ao citar os gêneros da esfera literária e dos que são geridos nos espaços digitais. Por outro lado, há um avanço nas respostas, os professores citam gêneros. Em nenhuma das respostas, há referência à tipologia textual, como é/era comum no discurso de professores.

Além disso, outro elemento que pode ser questionado é a falta de menção, pelos professores, de gêneros de textos orais. Essa constatação nos permite inferir que o trabalho com a oralidade, embora esteja nos documentos oficiais de orientação da educação básica brasileira, ainda é um desafio e uma barreira a ser vencida (NASCIMENTO; MORETTO, 2023).

³ Adotamos a terminologia destacada na BNCC como uma forma de tentar simplificar e harmonizar esse termo, embora reconheçamos que ele não é harmônico nem na própria base.

Quadro 3 – Relate um pouco de sua formação inicial e a relação com os gêneros nessa etapa

P1	Sempre gostei da disciplina de Língua Portuguesa e não foi difícil optar pelo curso de Letras com habilitação em LP. Até mesmo na graduação trabalhamos com variados gêneros. Um exemplo disso foi na época de um dos estágios em que analisamos livros que trabalhassem o gênero “carta de leitor”. Foi bem interessante, pois observamos que alguns livros didáticos abordavam de forma bastante resumida o gênero em questão. Impossibilitando ou dificultando, muitas vezes, o aprendizado do aluno ao invés de ajudar.
P2	Faz muito tempo minha primeira formação, nem lembro bem, era mais a gramática e depois fiz faculdade que também não foi visto desse modo. Aprendi ensinando.
P3	Minha formação inicial e Letras língua portuguesa (depois Língua Espanhol) e só vim ter contato com os gêneros textuais no 4º período, nos anos de 2003. Naquela ocasião nós fizemos estudos dos gêneros que estavam presentes nas revistas de circulação nacional.
P4	Quanto à minha história educacional, eu não me recordo de um estudo dos gêneros que envolvesse a prática da leitura e da escrita para um devido fim, todas as atividades se limitavam a interpretação de texto presente no livro didático.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Essas questões podem estar relacionadas à formação dos professores. Nos discursos acima sobre sua formação e a relação com o estudo de gêneros, podemos perceber que, em sua maioria, os profissionais relatam não ter recebido uma formação específica para o ensino de gêneros. Essa lacuna, em nosso entendimento, pode afetar diretamente a percepção deles sobre a temática e conseqüentemente sua prática em sala de aula, bem como o entendimento dos propósitos e a finalidade desse instrumento didático.

De acordo com as respostas dos professores, percebemos que o estudo do gênero enquanto um saber disciplinar estava ausente na formação inicial. Isso reflete-se, por exemplo, nas respostas das questões 01 e 02, quando os professores conseguem fazer considerações sobre os gêneros, o que implica um certo nível de saberes disciplinares. É importante destacar que são diversas as fontes dos saberes dos professores; como destaca Vanhulle (2009), os saberes são originados também “do contato com as práticas em serviço”. Dessa forma, podemos considerar o contato e o uso dos livros didáticos, as formações em diferentes esferas das quais os professores participam, entre outras práticas.

Quadro 4 – Ao planejar sua prática, quais elementos são observados em termos de gêneros de texto?

P1	Penso primeiramente em um “tema”, como seria abordado, qual a melhor forma, como seria debatido sob diferentes óticas... e depois, a relevância do gênero para aquela fase da turma.
P2	Eu vou e volto nos gêneros. Trabalho com interpretação e retomo ao gênero ou tipo de texto.
P3	São observadas questões como: a função do texto, os objetivos, as intenções comunicativas dos autores.

P4	Primeiramente, observo a proposta presente no livro didático, caso esteja de acordo com as minhas ideias, eu prossigo com o planejamento envolvendo este material, porém, se este gênero for pouco conhecido pelos alunos, eu tento motivá-los sobre a importância de conhecermos tal texto.
----	--

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Aqui, por se tratar de uma questão relacionada às práticas de ensino – que variam de profissional para profissional –, era esperado que as respostas se diferenciasssem. Entretanto, é observado que todos os entrevistados, de maneira geral, dialogam nas suas respostas, sendo relatada a preocupação com a unidade temática em questão e a relevância para aquela turma em específico. Outro ponto que se sobressai nas respostas é o destaque dado à função e aos objetivos do gênero em debate, bem como a preocupação em aproximá-lo das experiências e vivências do aluno na tentativa de criar estratégias que possam minimizar as dificuldades no processo de aprendizagem.

As respostas dos professores são lacônicas. Não especificam como os gêneros são tratados no cotidiano da sala de aula. Essa vagueza na linguagem parece implicar uma falta de conhecimento por parte dos professores de como se constitui o gênero e que abordagem (teórica) dos gêneros é utilizada. Dentre os quatro professores, apenas P3 mostra, em sua fala, um aspecto do gênero como objeto de ensino e aprendizagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), de acordo com a escola genebrina de gêneros, quando ele pontua: “a função do texto, os objetivos, as intenções comunicativas dos autores”. Isso é importante por apresentar determinado saber para ensinar (VANHULLE, 2009) sobre os gêneros de texto.

No entanto, é importante destacar que o gênero não se encerra no seu objetivo ou função social, como surge no discurso dos professores. Essa noção é muito presente, por exemplo, nas questões de Linguagens e Códigos da prova do ENEM, como debatido por Gondim e Silva (2023) ao analisar os aspectos abordados em questões que tratavam dos gêneros de texto. A maioria das questões analisadas está muito preocupada com o contexto de produção e esquece (ou o saber disciplinar deixa a desejar) que os gêneros apresentam duas dimensões (COUTINHO, 2004).

Quadro 5 – Na sua opinião, como deve ser a avaliação da aprendizagem por meio dos gêneros?

P1	Acredito que deve ser levado em conta nesse critério de avaliação se o aluno obteve avanços durante o aprendizado. Será que as etapas foram suficientes, será também que a minha prática realmente ajudou o discente? A avaliação serve até para o professor, no intuito de melhorar seu desempenho em sala de aula, enriquecer sua abordagem para o ensinar e aprender.
P2	Toda avaliação que realizo é contínua, vai do que o aluno tem conhecimento até o que ele conseguiu assimilar e transpor.

P3	A avaliação deve ser baseada nas interpretações com base em elementos textuais implícitos e explícitos. Além da capacidade de reprodução de um texto com temáticas semelhantes de criação própria dos alunos.
P4	A avaliação da aprendizagem por meio dos gêneros deve ser feita, primeiramente, com base na participação, no envolvimento do aluno, pra só então partir para as práticas de leitura e escrita do gênero.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

No recorte acima, os profissionais expuseram suas concepções acerca dos meios de avaliação da aprendizagem através dos gêneros. Os entrevistados ressaltam, em certa medida, a preocupação com o desenvolvimento dos alunos como sujeitos principais do processo avaliativo, com diferentes pontos de vista sobre as técnicas a serem utilizadas. Todavia, não percebemos nos discursos dos docentes uma descrição clara e objetiva sobre os gêneros em sua particularidade.

Em nosso entendimento, essa dificuldade em estabelecer uma metodologia clara sobre avaliação por meio dos gêneros pode ter uma relação com a lacuna inicial de sua formação. Além disso, há pouca especificidade de como se trabalha e como o gênero pode ser um instrumento que também ajuda na avaliação da aprendizagem, já que assume o papel de megainstrumento (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Apesar de falar da avaliação, nenhum dos professores focaliza que aspectos do ensino de línguas são contemplados. No processo de resposta dos professores se delineia a ausência do ensino explícito da língua ou, o que temos buscado em algumas discussões, que há uma dicotomia no ensino: ou se ensina gramática (análise linguística) ou os gêneros de texto. Nesse sentido, evidenciam-se os desafios com a construção de objetos de ensino e aprendizagem, portanto, de saberes para ensinar.

Quadro 6 – Qual a contribuição que o ensino de gêneros pode trazer ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa?

P1	Apropriação mais eficaz da língua materna; Vocabulário mais apurado; Gosto pela leitura.
P2	Ajuda a perceber os diferentes modos de estruturação de textos.
P3	A contribuição de compreender a dinâmica social relacionada aos meios de comunicação; relações interpessoais e institucionais, além do desenvolvimento da leitura e escrita.
P4	O trabalho com gêneros textuais favorece o processo de ensino e aprendizagem, pois torna o educando um ser agente do seu próprio conhecimento.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Em relação às contribuições que o ensino de gêneros pode trazer ao processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, observa-se que os docentes apontam diversos benefícios, como: o gosto pela leitura; vocabulário enriquecido; o favorecimento do processo de ensino e aprendizagem; a percepção das diferentes estruturas de textos; a contribuição na compreensão das relações interpessoais e institucionais, dentre outras.

Nos quadros 4, 5 e 6, destacamos as percepções dos professores sobre a sua prática em sala de aula. Uma percepção comum nos discursos dos professores são as dificuldades com os gêneros que exigem do aluno um posicionamento e, portanto, no momento de argumentar, quando exigem a produção de artigos de opinião, pois eles precisariam de um repertório de informações e outros conhecimentos que não se tornam interessantes para a maioria dos alunos. Essas percepções podem ajudar a perspectivar a construção de um currículo, apontar para uma necessidade de formação dos professores e também de trazer à tona a importância de um trabalho sistemático em uma perspectiva vigotskiana do desenvolvimento da aprendizagem.

Quadro 7 – Você considera a BNCC para o seu fazer pedagógico e qual o papel desse documento para a docência?

P1	Com toda certeza considero sim, uma vez que por meio dele, podemos ter um “norte” em como podemos aplicar determinados conteúdos nas diversas fases de aprendizagem pelas quais os alunos irão passar. Este documento é primordial tanto para o aluno quanto para o professor.
P2	Li um pouco, é muito extenso e pouco objetivo. Não é um defeito, apenas um ponto de vista.
P3	Considero as dez competências gerais da BNCC assim como as habilidades a serem desenvolvidas. A BNCC é importante porque normatiza aprendizagens básicas de acordo com os níveis e séries de estudo.
P4	A BNCC sempre fez parte do meu planejamento, mas só passei a estudá-lo com mais afinco nos últimos dois anos. Esse documento garante a construção de um currículo mais igualitário entre os alunos.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

A maioria dos professores respondeu que considera a BNCC para o seu fazer pedagógico. Afirmaram também que o documento é muito importante e valioso para a aprendizagem, tornando o currículo mais igualitário entre os alunos. Há docentes, como no exemplo, que observaram pouco contato com o documento, mas não explicaram se o utilizam no seu planejamento. Na fala de P2, fica evidente que o documento está à margem de sua prática. Ao mesmo tempo, o docente, ao salientar que se trata “apenas de um ponto de vista”, busca antecipar-se ao discurso do seu interlocutor, que pode discordar do seu ponto

de vista. Trata-se de uma estratégia dialógica discursiva em que a responsividade do outro é sempre presumida no discurso.

Para P3, a BNCC é um instrumento normativo, pois “normatiza aprendizagens básicas”. Nesse discurso, o professor parece seguir o documento de maneira bastante rigorosa, sem considerar peculiaridades e a participação dele enquanto pessoa com intenções no contexto profissional. Percebe-se que há pouca ou nenhuma concordância com uma educação dialógica como defendida por Freire e Shor (1986).

Já P4 destaca o discurso da base como forma de nivelar a educação básica brasileira, sem considerar outras variantes. O documento é convocado pelo professor, que se alinha ao discurso presente nesse documento e, dessa forma, acaba sendo silenciado. O professor, enquanto sujeito de subjetividades construídas na sua formação e nas mais diversas interações, faz uma avaliação positiva apenas; “faz parte do meu planejamento”, “garante a construção de um currículo igualitário”. No discurso de P4, há um dever-fazer a partir do documento e, embora não esteja marcado linguisticamente, percebe-se uma certa obrigatoriedade no uso do documento.

Percebe-se assim que os professores se posicionam discursivamente de um extremo ao outro, uns concebem o documento como um “guia” e uma norma, outro diz não ter lido, portanto não o considera em sua prática pedagógica.

6. Considerações finais

O processo de ensino e aprendizagem de língua materna por meio de gêneros de texto é algo ainda complexo e que envolve diversas facetas. No Brasil, observa-se, a partir da divulgação dos PCNs no final dos anos 1990, uma intensa produção científica sobre a temática. Contudo, observamos que o fazer docente no ensino básico ainda se ressent de uma prática alicerçada e fundamentada que promova o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos a partir dessa perspectiva.

Neste trabalho, buscamos refletir sobre o ensino e aprendizagem de gêneros na rede pública do município de Lajes (RN). Nosso estudo teve como foco a análise dos discursos dos professores de língua materna dos anos finais da educação básica (9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio).

Os resultados apontam para uma heterogeneidade discursiva no que se refere à concepção dos docentes sobre gêneros textuais, bem como na compreensão da importância dessa ferramenta para o ensino de Língua Portuguesa.

Quanto aos saberes mobilizados pelos docentes e sua formação, pode-se perceber uma lacuna em termos de formação específica para a temática de gêneros na escola, o que indicou, indiretamente, que essa falta pode afetar tanto a compreensão quanto a organização do trabalho docente em sala de aula nesses níveis de ensino.

Dessa forma, a pesquisa revelou a necessidade de um processo formativo que possibilite ao docente de língua materna articular a teoria e a prática com os textos normativos oficiais, os quais, em certa medida, prescrevem o agir do professor, por exemplo, a BNCC.

Outro ponto importante que destacamos é a necessidade de a escola criar espaços de formação continuada em que sejam debatidas e refletidas as produções de textos normativos/prescritivos voltados para o fazer docente, de forma que esses profissionais se apropriem e se posicionem criticamente desses documentos para o seu fazer cotidiano.

Referências

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BOTA, C; BRONCKART, J-P. Dinâmica e socialidade dos fatos de linguagem. In: BRONCKART, J-P; BULEA, C.; BOTA, C. (Org.). *O projeto de Ferdinand de Saussure*. Trad. Marcos Bagno. Fortaleza: Parole e Vie, 2014. p. 232-258.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 mai. 2018.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. 2. reimpr. São Paulo: EDUC, 2012.

BRONCKART, J-P. Os gêneros de texto, quadros organizadores da “verdadeira vida dos signos”. In: BRONCKART, J-P.; BULEA BRONCKART, E. *As unidades semióticas em ação*. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 37-50.

CELANI, M. A. A. Afinal o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (Org.). *Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992. p. 15-23.

CICUREL, Francine. *Les interactions dans l'enseignement des langues: agir professoral et pratiques de classe*. Paris: Didier, 2011.

COSERIU, E. *O homem e sua linguagem*. Rio de Janeiro: Presença, 1982.

COUTINHO, M. A. D. C. Ordem do expor em gêneros acadêmicos do português europeu contemporâneo. *Calidoscópio*, v. 2, n. 2, p. 9-16, 2004.

COUTINHO, M. A. D. C. Descrever gêneros de textos: resistência e estratégias. In: BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. C.; RAUEN, F. (Ed.). *Proceedings of the 4th SIGET: International Symposium on Genre Studies*, 2007. 1 CD-ROM.

COUTINHO, M. A. D. C. Da natureza Heurística da teoria do texto. *Revista Investigações*, Recife, v. 30, n. 2, p. 153-172, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/231381/25987>. Acesso em: 20 ago. 2023.

DOLZ, J.; ABOUZOID, M. Pluralidade dos gêneros e singularidades do texto: tensões

constitutivas da didática das línguas. *Linha D'Água*, v. 28, n. 2, 2015.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de Linguistique Appliquée*, n. 102, p. 23-37, 1993.

FERREIRA, G. G. *O discurso docente sobre as normas de trabalho e o processo de renormalização no IFRN: uma análise discursiva*. 2020. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2020.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo ou ousadia: o cotidiano do professor*. 10. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986.

GOMES, R. G.; LEURQUIN, E. V. L. F. Saberes docentes e o agir professoral de um professor-residente na construção de materiais didáticos no Programa Residência Pedagógica. *PERcursos Linguísticos*, v. 11, n. 27, p. 132-148, 2021. DOI: 10.47456/pl.v11i27.33867. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/33867> Acesso em: 21 fev. 2023.

GONDIM, A. A. L.; SILVA, M. C. da. Abordagem dos gêneros de texto nas questões de língua portuguesa do Enem. *Linha D'Água*, v. 36 n. 2, p. 5-25, 2023. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v36i2p5-25> Acesso em: 21 fev. 2023.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. Saberes para ensinar e saberes a ensinar: duas figuras contrastantes da Educação Nova: Claparède e Vygotsky. *Revista de História da Educação Matemática*, v. 6, n. 3, 2020. Disponível em: <https://histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/article/view/372>. Acesso em: 21 fev. 2023.

LEURQUIN, E.V. L. F. Que dizem os professores sobre seu agir professoral? In: Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt. (Org.) *Ensino e aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada*, São Paulo: Pontes, 2013, pp. 299-332.

NASCIMENTO, M. F. F.; MORETTO, M. Os gêneros orais no livro de língua portuguesa: uma análise da coleção “Se liga na língua”. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 26, n. 1, p. 23-36, abr. 2023. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum>. Acesso em: 22 nov. 2023.

SILVA, M. C. *Letramentos acadêmicos em situação de ensino e aprendizagem de português língua adicional*. 2020. 340 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VANHULLE, S. *Des savoirs em jeu aux savoirs em “je”*: cheminements réflexifs réflexifs et subjectivation des savoirs chez des jeunes enseignants em formation. Berne: Peter Lang, 2009.

VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora, 2018.