

GÊNEROS TEXTUAIS E TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Elaine Cristina Nascimento da Silva – UFRPE¹

Lívia Suassuna – UFPE²

RESUMO: Nesta pesquisa, 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? Para compreendermos melhor o nosso objeto, apoiamos-nos na concepção de língua como interação Bakhtin (2002) e, relacionada a esta, a concepção de gêneros textuais como instrumentos mediadores entre o sujeito e as atividades sociais (BAKHTIN, 1997; BAZERMAN, 2005; DOLZ E SCHNEUWLY, 2004; MARCUSCHI, 2008). Participou da pesquisa uma professora da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, numa 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. Ou seja, 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 conhecimento, no caso aqui 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.

ABSTRACT: This study investigates the act of operating characteristics of textual genres. We seek to answer the following question: How is the didactic transposition of text genres for Portuguese Language classes held? To better understand our object we rely on the concept of language as Bakhtin (2002) interaction and, related to this, the design of textual genres such as mediating tools between the subject and the social activities

¹ Mestre em Educação pela UFPE. Professora da UFRPE (Universidade Federal Rural de Pernambuco), Unidade acadêmica de Serra Talhada – PE, Brasil. elainecris_17@yahoo.com.br

² Professora da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco) – PE, Brasil. liviasuassuna60@gmail.com

(BAKHTIN, 1997; BAZERMAN, 2005; DOLZ AND SCHNEUWLY, 2004; MARCUSCHI, 2008). A 6th year grade teacher from the State Schools of Pernambuco participated in the research. She developed two sequences of activities involving poem and news as textual genres. Analyses showed that she, for the most part, focused her interventions in the genre itself (*per se*) and taught it in a traditional normative grammar way. It meant that her practices indicated a willingness to do things differently, though still attached to traditional methodological procedures. We conclude that the problem is not making knowledge didactical, as the genre in this case, but the way this is performed. The school has sometimes done this *didactization* away from the social practices of language and mechanically, and this has generated unsatisfactory results.

KEYWORDS: teaching, textual gender, didactic transposition.

1. Introdução

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 de ensino pautada na noção de gêneros textuais, segundo a qual devemos proporcionar aos alunos situações semelhantes àsquelas de que participamos fora da escola, reais, diversificadas e que representem diferentes esferas de interação social.

Entretanto, os gêneros textuais, como qualquer outro conhecimento a ser ensinado na sala de aula, também são submetidos a um processo de escolarização. Segundo Marcuschi, (2006), na escola há uma transposição didática, na qual o gênero que circula socialmente abandona suas práticas de origem e chega à sala de aula, colocando-se a serviço do ensino e da aprendizagem.

Nesta pesquisa, buscamos responder à seguinte pergunta: Como é realizada a transposição didática dos gêneros textuais para as 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 os gêneros textuais na escola.

2. 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. O defensor primeiro dessa ideia foi Bakhtin, 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” (1997, p. 279).

Vemos 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 que o compõem e realizando as nossas atividades diárias. Eles são mediadores entre o indivíduo e a sociedade, permitindo que ele participe de forma ativa e eficaz das mais diversas práticas sociais.

Por sua vez, 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 ele atua. Ou seja, o texto não é uma entidade abstrata, sem qualquer marca de identidade; os textos não são todos iguais, 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).

Portanto, os gêneros textuais são 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 textos se materializam nos gêneros que usamos em contextos determinados social e historicamente. Portanto, é impossível nos comunicarmos verbalmente sem ser por meio dos gêneros textuais. “Para falar, utilizamos 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). Logo, como resultado da ação humana acontecida durante séculos e séculos, temos hoje um conjunto infinito de gêneros.

3. Limites e possibilidades do trabalho com os gêneros textuais na escola

Como apontamos acima, concebemos 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 suas práticas costumeiras de uso. 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 mega instrumento 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 conhecimentos é inevitável: não há como impedir que a escrita, ao se tornar saber escolar, se escolarize; não se pode negá-la, porque isso significaria negar a própria escola. Esse é um processo intrínseco à escola, porque faz parte de sua essência.

A esse respeito, concordamos com Dolz e Schneuwly (2004) quando eles apontam que “toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática” (p. 80) que 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, que possam ser utilizados para ler e escrever outros gêneros.

Para atingir esses objetivos, há uma transformação do gênero a ser estudado. Bezerra (2008) denomina essa transformação de didatização e explica que ela diz respeito à modificação de um determinado conteúdo de uma área de conhecimento em objeto de ensino a ser trabalhado em sala de aula. A didatização remete, portanto, às reformulações por que passa um conhecimento a fim de ele seja ensinado/aprendido.

Levando em consideração todos esses aspectos que envolvem a escolarização e a didatização da escrita, sugerimos que o trabalho didático com os gêneros deve procurar pôr os alunos em uma situação o mais próxima possível de verdadeiras 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.

4. Metodologia

O estudo aqui descrito foi realizado com uma professora de língua portuguesa que leciona na Rede Pública de Ensino de Pernambuco. Ela atuava numa escola estadual do município de Camaragibe (Região Metropolitana do Recife), numa turma de 6º ano.

Para que nossos objetivos fossem atingidos, desenvolvemos a pesquisa com uma professora que, em sua prática diária de sala de aula, trabalha “de modo sistemático” os gêneros textuais como objeto de ensino-aprendizagem. Ou seja, selecionamos uma professora que antes da escrita do texto, realizam um trabalho sistemático de exploração das características do gênero a ser produzido, a partir da leitura *de* e da reflexão *sobre* exemplares do gênero. Por sua vez, ela realizou duas sequências de atividades envolvendo os gêneros “poema” e “notícia”, que foram acompanhadas por nós com ajuda de equipamentos de áudio e de vídeo. Os resultados dessas observações e análises serão apresentados no tópico a seguir.

5. Análise dos dados

5.1 Exploração das características do gênero poema

A professora inicia a aula escrevendo um apontamento no quadro sobre 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 volta a mencionar 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 tiver escrevendo poemas tirar dúvida, será que eu tô escrevendo certo mesmo?(...)

Em seguida, a professora explica o apontamento, lendo-o e acrescentando outras informações, 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.;
- apresenta diferentes finalidades: os poetas escrevem para emocionar, para divertir, para convencer, pra 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, ao escrevermos poemas, esse recurso é permitido; ela não mostra para os alunos os efeitos de sentido provocados pela repetição em um poema e como estes diferem de uma repetição que compromete 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 repetição. 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;
- 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”;

- 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 levou os poemas. 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, discutir sobre algumas perguntas colocadas no quadro e respondê-las. 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”*)

- De 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, produziu 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 exemplos) 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:

- 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 ela apenas 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 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, a Linguística produziu muitos outros conhecimentos sobre a linguagem. Estamos efetivamente diante de um novo paradigma. Em decorrência da apropriação desses novos conhecimentos e de sua transposição didática para a sala de aula, houve um deslocamento do conteúdo a ser ensinado, que passou da gramática normativa para os gêneros textuais.

Entretanto, por conta da ortodoxia escolar, o modo de olhar para esse novo conhecimento e transformá-lo em objeto de ensino é 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 formas de metodologia 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 no trabalho com os gêneros textuais na sala de aula. Muitos provavelmente sabem explicitar as bases teórico-metodológicas e os autores que sustentam tal perspectiva. No caso da professora, 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 de atender a tal

perspectiva. Então, porque, mesmo conhecendo essa concepção e acreditando nela a docente não muda sua metodologia? Diante disso, acreditamos que, para que o trabalho com os gêneros textuais ou com qualquer outro conhecimento novo dê certo, não adiantam apenas ações pontuais: é preciso criar coletivamente um novo modelo escola, transformando o pensamento que a sustenta.

5.2 Exploração das características do gênero notícia

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), 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), 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 a notícia foi divulgada.

Solicita ainda que cada um faça a atividade no seu caderno, pois ela vai dar o 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 que fez com o gênero poema, a professora expõe as características das notícias e pede para os alunos as identificarem, no mesmo molde 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 o gênero textual notícia visando à sua produção, na medida em que não foram lidos, nem interpretados.

Entretanto, acreditamos que o trabalho de leitura é um 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 ele 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 ajuda 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 vai dar as partes e os alunos vão criar a notícia (confunde novamente esse gênero com reportagem). Escreve as seguintes frases no quadro e 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 a fim de verificar se eles aprenderam realmente o que foi 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). De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), faz parte desse processo a construção de um modelo didático do gênero, através do qual o professor seleciona os aspectos do gênero que serão ensinados.

Entendemos que o professor deve, de fato, fazer algumas escolhas tomando como base seu projeto de ensino, mas isso não pode resultar numa simplificação do objeto de ensino. 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. 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 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, desaparece. 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 tomaram 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 ganhará até 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 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, poder 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. Percebemos que há um suporte teórico muito forte que deve respaldar a ação didática, mas que 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

- ALBUQUERQUE, E. B. C. 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, I. C. Leitura: um instrumento de cidadania no currículo escolar. *Portal do São Francisco – Linguagem e Estudos Sociais*. Recife, ano 1, n. 1, p. 97-106, dez. 2002.
- _____. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M. M. *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, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BEZERRA, M. A. Da redação ao gênero textual: a didatização da escrita na sala de aula. In: MOURA, D. (org) *Os desafios da língua: pesquisas em língua falada e escrita*. Maceió: EDUFAL, 2008, p. 135-138.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, p. 71-94.
- GERALDI, J. W. Abordagem sócio-interacionista no ensino, leitura e escrita. In: Revista de Educação AEC, no 101, out.-dez./1996, p. 71-81
- _____. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) *Gêneros textuais – reflexões e ensino*. 3. ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 15-28.
- MARCUSCHI, B. Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs) *Diversidade Textual: os gêneros textuais na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 59-72.
- SILVA, A. 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.
- NEVES, M. H. de M. *Gramática na escola*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1991.
- POSSENTI, S. Índícios de autoria. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n.01, p.105-124, jan./jun. 2002.

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