
O ENSINO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NA ESFERA DO ARGUMENTAR: DA CONCEPÇÃO DOCENTE AO TRABALHO REALIZADO

Luciana Vieira Alves Rocha¹
Maria de Fátima Alves²

Resumo: Este artigo tem como objetivo investigar a forma como os gêneros textuais argumentativos escritos, mais especificamente o artigo de opinião, são concebidos e explorados por professores do Ensino Médio. O corpus foi constituído por uma entrevista com uma docente do Ensino Médio, e por atividades didáticas elaboradas por ela e aplicadas em sala de aula. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso de abordagem qualitativa e de cunho interpretativo. O estudo fundamentou-se, teoricamente, nas pesquisas de Bronckart (2006); Machado (2007); Medrado (2011) e Lousada (2006), à luz da perspectiva do ISD. Os resultados revelaram a falta de clareza da docente sobre o conceito de gêneros e a limitação do trabalho desta em relação à exploração das dimensões do artigo de opinião, evidenciando a necessidade de uma formação continuada.

Palavras-chave: Ensino. Escrita. Gêneros textuais. Artigo de Opinião.

Introdução

Nas últimas décadas do século XX e nos dias atuais, as discussões teóricas sobre os gêneros textuais têm ocupado um lugar de destaque no âmbito das pesquisas voltadas para o ensino de língua portuguesa, tendo em vista que a atividade de linguagem coletiva se concretiza em múltiplos e diversos gêneros de texto, que estão adaptados a determinadas situações comunicativas. Assim, é através dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos aprendizes (SHNEUWLY e DOLZ, 2004).

Com base nisso, as práticas de ensino devem direcionar-se para o estudo dos textos que circulam na sociedade e que estão materializados nos gêneros, possibilitando aos aprendizes desenvolver competências interpretativas, discursivas e que sejam capazes de produzir textos que circulam também nas esferas extraescolares.

Contudo, apesar de todas as reflexões sobre um ensino de língua portuguesa que considera os gêneros como objeto de estudo e o texto como unidade de ensino-aprendizagem e do grande número de pesquisas existentes na área de língua materna de estudiosos como Miranda (2015), Geraldi (1991, 1997), Antunes (2003), Schneuwly e Dolz (2004), Rojo (2005), entre outros, que apresentam

¹ Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professora substituta pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). lucianavieiracg@hotmail.com

² Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora adjunta da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), onde atua na graduação em Educação e na Pós-Graduação em Letras. fatima.uaed@gmail.com



perspectivas e metodologias para o trabalho com os gêneros textuais/discursivos, muitas pesquisas comprovam a natureza lacunar do trabalho com os gêneros na escola.

Entre essas lacunas destacam-se 1) o trabalho com a escrita de gêneros desvinculada de sua função social e das condições de produção do texto; 2) ausência e/ou pouca presença das teorias de gêneros e de didatização nos cursos de formação inicial e continuada de professores; 3) resistência a mudanças por parte dos professores devido aos diferentes posicionamentos teóricos existentes a respeito da noção de gêneros, os quais também implicam em diferentes metodologias de ensino.

Para que tais lacunas sejam preenchidas, sobretudo a primeira, e o ensino da escrita possa se tornar mais eficiente, além de ser importante que o professor planeje suas aulas articulando a função social dos gêneros e as condições de produção, é preciso que ele esteja consciente dos pressupostos teóricos/metodológicos que está utilizando e dos objetivos que pretende alcançar com a atividade. Para isso, o próprio professor necessita compreender o agir docente como forma de intervenção orientada do ser humano no mundo (BRONCKART, 2006).

Nessa direção, Bronckart (2008, p.102) afirma que “é necessário compreender quais são as capacidades requeridas dos professores, para que eles possam ser bem-sucedidos no que é específico de sua profissão”. Essas especificidades podem ser observadas através da análise do contexto real de trabalho, a partir da gestão de uma situação de sala de aula, do planejamento e desenvolvimento das aulas e atividades, em função de atender aos objetivos e expectativas preestabelecidos pela instituição escolar, bem como das características e reações efetivas dos discentes.

Desse modo, analisando as situações reais de trabalho, passamos a compreender o professor, não mais como um mero transmissor de conhecimentos e executor de prescrições, que exerce sua prática de modo repetitivo, que traduz conhecimentos específicos e fragmentados, a partir das teorias de ensino e do discurso científico, mas como um profissional autônomo, que age e constrói saberes a partir de sua própria prática.

Considerando o exposto, neste artigo objetivamos identificar a concepção docente sobre gêneros e sua relação com o trabalho prescrito e realizado. Para tanto, fundamentamo-nos, teoricamente, em estudos e pesquisas desenvolvidos a partir da noção de gêneros textuais e da problemática do ensino de escrita, a exemplo dos trabalhos de Bakhtin (1997); Dionísio, Machado e Bezerra(2003); Bronckart (1999); Marcuschi, (2010), bem como de autores que focalizam a atuação do professor à luz do Interacionismo Sociodiscursivo, tais como Bronckart (2006); Machado (2007); Medrado (2011); Lousada (2006), entre outros.

Por fim, ressaltamos que este estudo fundamenta-se nos pressupostos da Linguística Aplicada, tendo base qualitativa e caracterizando-se como um estudo de caso. O *corpus* para análise constitui-



se de uma entrevista concedida por uma professora de escola pública do município de Fagundes-PB, bem como das atividades planejadas e aplicadas por ela em turmas de 3º ano do Ensino Médio.

Organizamos o artigo em quatro seções: a primeira discute concepções teóricas sobre gêneros textuais/discursivos e reflete sobre práticas de ensino de gêneros; a segunda apresenta um breve panorama sobre o trabalho docente na perspectiva do ISD; a terceira trata dos aspectos metodológicos da investigação; a quarta apresenta a descrição e análise dos dados, contemplando a concepção da docente colaboradora sobre gêneros e o seu trabalho prescrito e realizado acerca dos gêneros na ordem do argumentar; por fim, serão apresentadas as considerações finais.

1 Gêneros textuais no contexto escolar: concepções e práticas de ensino de escrita

A questão dos gêneros textuais tem sido o foco de muitos estudos e reflexões no que diz respeito ao ensino de língua no Brasil, principalmente após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que evidenciam o texto no ensino de Língua Portuguesa, considerando-o como uma unidade que se amplia na concepção dos gêneros, os quais são tomados como objeto para o ensino, condutores de todo o tipo de análise, quer seja linguística, quer seja textual. Em consonância com isso, Dionísio, Machado e Bezerra (2003) ressaltam que os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero e que um maior conhecimento do funcionamento destes é importante tanto para a produção quanto para a compreensão textual.

Desse modo, considerando-se a escrita como um processo de interlocução entre leitor-texto-autor que se concretiza via gêneros textuais num contexto sócio-historicamente situado (MARCUSCHI, BETH, 2010), torna-se essencial que o ensino de escrita na escola priorize os gêneros que circulam socialmente, uma vez que estudar um gênero em específico deve ser visto não mais como aprender “um padrão de formas”, mas aprender a eleger adequadamente os fins que desejamos alcançar ao escrever ou falar.

Nesse sentido, a autora ainda aponta que foi através dos estudos e das reflexões feitas por Bakhtin (1895-1975) e das pesquisas da chamada ‘escola de Genebra’ que os gêneros passaram a ser concebidos em sua relação com as práticas sociais, ou seja, passou-se a considerar que os textos não funcionam de forma independente nem autônoma na produção de significação.

Contudo, a noção de gêneros textuais, possui distinções, pois, de acordo com a época, a vertente linguística ou o teórico que a aborda, tal noção é vista de maneiras diferentes. De acordo com Bronckart (1999), isso ocorre devido à diversidade de critérios que se levantam, quando se trata de definir os gêneros e também porque estes estão em constante movimento, sumindo ou alterando-se,



ora para dar surgimento a outros novos, ora para adaptar-se às novas necessidades sociais (BRONCKART, 1999, p. 73).

Isto posto, é importante destacar que não se trata apenas de uma escolha terminológica, havendo autores que utilizam a nomenclatura *gêneros do discurso*, como Bakhtin e outros que utilizam a nomenclatura *gêneros de texto*, como Bronckart. Contudo, trata-se de uma escolha teórica e metodológica, visto que uma centra-se no estudo das situações de produção do enunciado e de aspectos sócio-históricos dos textos, que é a teoria dos gêneros do discurso, e a outra na descrição da materialidade textual, sendo esta a teoria dos gêneros de texto. (ROJO, 2005). Dessa forma, cabe-nos aqui esboçar um pequeno panorama teórico sobre alguns conceitos de gênero textual difundidos no mundo acadêmico e tecer algumas considerações sobre eles.

Para Bakhtin (2000), todo uso que fazemos da língua se dá por meio de um texto/discurso oral ou escrito, que é a realização empírica de um gênero. E esse uso que fazemos é institucionalizado e legitimado por instâncias da atividade humana que são socialmente organizadas. Assim, as esferas sociais de comunicação elegem seus próprios gêneros, o que permite a fácil comunicação/interação entre os membros de uma comunidade discursiva.

Também é importante destacar que, para este filósofo da linguagem, são três os parâmetros que definem um gênero discursivo: o conteúdo temático, o estilo verbal e a construção composicional (estrutura). Para ele ainda, todo discurso possui como característica fundamental o endereçamento a um destinatário. Dessa forma, aquele a quem me dirijo é que vai determinar o conteúdo, a forma e o estilo do que vou enunciar.

O *conteúdo temático* diz respeito ao conjunto de temas que um certo gênero pode abranger (BAKHTIN, 1997). A *construção composicional* corresponde à estrutura, à organização textual característica dos diferentes gêneros. O terceiro e último elemento constitutivo do gênero, na perspectiva bakhtiniana, é o *estilo verbal*, outro aspecto que compõe o gênero, correspondente à seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua.

Para Bakhtin (*op. cit.*), cada esfera da atividade humana é permeada por gêneros, correspondentes às especificidades de um determinado campo, que possuem estilos também específicos. Esses três elementos característicos do gênero se adequam às condições de produção do enunciado, às esferas de comunicação e às unidades constitutivas de cada gênero (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Uma outra perspectiva teórica que constitui o Interacionismo Sociodiscursivo está, de acordo com Bronckart (1999), centrada na questão das condições externas de produção dos textos, o que provoca um abandono da noção de tipo de texto, em favor da de gênero de texto e de tipo de discurso. Para o pesquisador, “conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou, de forma mais geral, sua **adequação** em relação às características [do]



contexto social” (BRONCKART 1999, p. 48, grifos do autor). Dessa maneira, a noção de gêneros de texto abordada pelo estudioso é a de que são como unidades comunicativas, sócio-historicamente elaboradas com recursos de uma língua natural e dependentes das situações interativas de atividades de linguagem.

Nessa mesma concepção, Dolz e Schneuwly (2004) também acreditam que é por meio dos textos que o ensino da Língua Portuguesa deve ser feito, por isso, sugerem o trabalho da língua pautado nos diferentes gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos. Segundo os autores, os gêneros são formas de funcionamento da língua e linguagem, sendo criados conforme as diferentes esferas da sociedade em que o indivíduo circula. Eles são produtos sociais bastante heterogêneos, o que possibilita infinitas construções durante a comunicação.

Diante da relevância social que os gêneros textuais possuem, visto que são responsáveis pela atividade comunicativa, torna-se dever da escola proporcionar situações de produção que se reportem a práticas sociais e a gêneros textuais que existem de fato, que circulam socialmente e sejam passíveis de serem reconstituídos, ainda que parcialmente, em sala de aula.

Acerca do ensino de gêneros na esfera do argumentar, os PCN (1998) orientam que, dentre algumas competências a serem adquiridas pelo aluno, está a de confrontar opiniões e pontos de vista sobre diferentes temas, sabendo utilizar as diferentes linguagens em suas manifestações. Para isso, é necessário o domínio das capacidades argumentativas, as quais devem ser ensinadas pela escola. Esse documento oficial também direciona o professor para um ensino reflexivo, pois é necessário “permitir, por meio da análise e da reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência linguística.” (BRASIL, 1998, p.27). Ampliar a competência linguística é entender como se constrói o sentido no discurso e construir a própria crítica a partir do que se entendeu no discurso.

Portanto, a maneira de se atingir melhor este objetivo seria a partir da leitura e escrita de textos que facilitassem esse desenvolvimento, especificamente os textos de gêneros argumentativos, como artigo de opinião, crônica argumentativa, editorial, entre outros. Textos desse gênero aproximam o aluno dos fatos recorrentes do seu dia-a-dia, permitem o desenvolvimento sócio-discursivo e promovem o posicionamento crítico dos discentes diante dos problemas.

Assim sendo, as práticas docentes precisam vislumbrar a formação de alunos produtores de textos diversos que sejam capazes de interpretar os aspectos ideológicos do texto, levando-os a compreender a importância da adequação linguística e textual para cada gênero estudado, de acordo com o contexto de produção e circulação, pois, conforme expõem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, “Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática,



composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele gênero” (BRASIL, 1998, p. 23).

Nesse contexto, faz-se necessário, nesse estudo, delinear o contexto de produção dos gêneros, tendo em vista que analisamos as atividades propostas pela docente colaboradora da pesquisa, atentando para a ausência ou presença das condições de produção textual nessas atividades. Bronckart (1999) explica que o contexto de produção pode ser definido como um “conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” (op. cit. p.93). A organização do texto se dá em dois planos: o primeiro que se refere ao mundo físico, visto que todo texto é realizado em um contexto físico que se encontra dividido em quatro parâmetros: i. *o lugar de produção*- compreende o lugar físico em que o texto é produzido; ii. *o momento de produção*- a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido; iii. *o emissor*- a pessoa que produz fisicamente o texto oral ou escrito; iv. *o receptor*- a(s) pessoa(s) que pode(m) perceber ou receber o texto.

O segundo plano se refere ao mundo social e ao subjetivo, sendo também decomposto em quatro parâmetros: i. *o lugar social*- que compreende a instituição ou modo de interação na qual o texto é produzido (a família, a escola, a mídia, etc.); ii. a posição social do emissor – que lhe confere o estatuto de enunciador, o papel social que o emissor desempenha na interação em curso (de professor, de pai, de cliente, etc.); iii. a posição social do receptor – que lhe confere o estatuto de destinatário, o papel social atribuído ao receptor do texto (de aluno, de criança, de subordinado, etc.); iv. o objetivo (ou objetivos) da interação, o efeito que o texto pode produzir no destinatário.

Dessa forma, na atividade de produção textual o docente deve explicitar as condições de produção e de circulação, tais como: o gênero a ser produzido, o tema a ser desenvolvido, o leitor a quem se destina, o registro linguístico a ser utilizado, o ambiente no qual o texto vai circular e ser lido e o suporte em que vai ser publicado. Essas condições tornam-se essenciais para uma boa produção escrita, pois orientam os alunos a pensar nas estratégias discursivas para organizar o texto (MARCUSCHI, BETH, 2010).

1.2 Um breve panorama sobre o trabalho docente na perspectiva do ISD

O ISD, por se pautar em uma perspectiva interdisciplinar, apropria-se das contribuições de diferentes disciplinas e teorias de diversas áreas para construir seu modelo teórico-metodológico de pesquisa. Compartilha das concepções teóricas advindas da Psicologia vygotskiana sobre o desenvolvimento humano através da linguagem, considerando a influência que esta exerce no agir humano, também se utiliza das contribuições da Sociologia habermasiana, para abordar a teoria do



agir comunicativo e dos estudos do círculo de Bakhtin (Volochinov) sobre o discurso e a noção de gêneros, bem como dos de Saussure, em relação à natureza do signo linguístico³.

Para análise de situações de trabalho o ISD se fundamenta no conceito marxiano de trabalho e nas noções metodológicas advindas da Ergonomia, Psicologia do Trabalho e Clínica da Atividade, sendo amplamente utilizadas em pesquisas que investigam o 'métier' do professor. Conforme Pérez (2015), a essa corrente teórica, além de questões relacionadas à linguagem, interessa também questões relacionadas à formação e educação.

Desse modo, além de desenvolver pesquisas com os gêneros de texto, preocupando-se com questões de transposição didática dos conhecimentos científicos referentes aos gêneros orais e escritos e com a elaboração e avaliação de materiais didáticos, o quadro teórico do ISD não se esgota nesse ponto, mas aprofunda-se em outras questões como o trabalho e suas implicações, sobretudo, no que diz respeito ao agir docente, debruçando-se na (re) configuração do agir humano, mais especificamente, no agir implicado no trabalho do professor (MACHADO, 2009).

Nesse contexto é que se insere a pesquisa ora delineada, uma vez que se propõe a investigar o trabalho docente com a escrita a partir dos gêneros textuais. Assim, com base em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva, passaremos a discutir sobre o agir do professor entendido como trabalho, visto que este tem sido alvo de inúmeras discussões na sociedade contemporânea e, conseqüentemente, objeto de pesquisas em áreas de conhecimento como a Linguística Aplicada. Tomando por base a concepção de Karl Marx (1867 *apud* BRONCKART, 2006), que conceitualiza o trabalho como sendo a condição básica e fundamental de qualquer vida humana e que potencializa o desenvolvimento de suas capacidades, Bronckart (2004/2006) afirma que só há pouco tempo o trabalho do professor começou a ser tratado como 'verdadeiro trabalho'. Antes disso, mais especificamente nos séculos XVIII e XIX, com a emergência e a organização do trabalho fabril, a concepção que dominava era a de trabalho como atividade produtora de bens materiais, estabelecendo uma divisão entre trabalho produtivo e improdutivo, o último referindo-se às atividades domésticas e intelectuais (MACHADO, 2007). Contudo, como vimos, é na acepção marxista do termo, que considera as produções intelectuais, não produtoras de bens materiais como trabalho, que o ISD se pauta.

O trabalho pode ser visto como uma atividade em que o indivíduo age sobre o meio em interação com outros indivíduos (MACHADO, 2007). E, em relação ao trabalho docente especificamente, Bronckart (2006) afirma que, para que um professor seja bem-sucedido em sua atividade de ensino,

³ Para uma leitura mais aprofundada sobre as teorias que contribuíram para a fundamentação da proposta do ISD, ler as discussões feitas por BRONCKART (1999; 2006; 2007; 2009) e PÉREZ (2014) e sobre a noção de trabalho ver MACHADO (2007).



não basta o domínio do conteúdo, ele deve saber gerir a aula e seu percurso, em função das expectativas e objetivos institucionalmente prescritos e atentando para as características e reações dos alunos.

Assim, foi através de estudos pautados numa perspectiva discursiva, que concebe o ensino como trabalho, que a atividade docente passou a ser entendida como algo complexo, difícil de descrever e caracterizar (BRONCKART, 2006). Desse modo, a investigação do trabalho do professor deve ultrapassar os aspectos restritos ao espaço educacional e considerar também aspectos fisiológicos, cognitivos, afetivos e sociais que envolvam todo o entorno da atividade docente, visto que estes aspectos influenciam de maneira significativa as ações do professor.

Nesse contexto, o ISD alicerçado nas ciências do trabalho, como a ergonomia e a Clínica da atividade, se apropria não apenas das noções de trabalho, mas das questões de ordem metodológica dessas ciências, considerando as relações entre a linguagem e o trabalho educacional, visto que analisar o trabalho docente sobre uma perspectiva discursiva significa compreender que a linguagem tem um papel fundador nas práticas sociais (MEDRADO, 2011). É dentro dessa perspectiva da linguagem que o ISD objetiva analisar “o processo pelo qual, eventualmente, os trabalhadores, os professores, constroem suas representações da ação” (BRONCKART, 2008 apud PÉREZ 2014, p. 282).

Partindo desta perspectiva que busca entender a complexidade do trabalho do professor, o ISD elabora uma proposta para a análise do trabalho docente, apresentando as dimensões constitutivas deste. A primeira das dimensões compreende o **trabalho prescrito**, sendo este “uma representação do que deve ser o trabalho, que é anterior à sua realização efetiva” (BRONCKART, 2006, p.208). No trabalho educativo, são os documentos que definem e organizam a ação do professor (como os PCNs, OCEM e a Base Curricular Nacional), leis educacionais (como a Lei de Diretrizes e Bases), instruções, modelos e programas, caracterizados por Bronckart (2008) como textos do entorno-precendente do agir. Os planos de aula e as sequências didáticas (*sendo estes instrumentos didáticos objetos de análise na presente pesquisa*), também são considerados pelo autor como textos pertencentes a esse nível de trabalho. De forma geral, o trabalho prescrito orienta e normatiza o trabalho do professor e é esse caráter normatizador das prescrições que, de acordo com Pérez (2015), podem impedir e restringir as ações do professor.

Em contrapartida, a segunda dimensão que compreende o **trabalho realizado**, caracteriza-se como uma resposta às prescrições e não apenas uma realização desse prescrito, visto que para a ergonomia o não cumprimento das prescrições não era compreendido como um “déficit” do trabalhador, como defendiam os princípios do taylorismo, mas é entendido como uma característica constitutiva do trabalhador. (MACHADO, 2007).



A dimensão do trabalho realizado para Bronckart (*op. cit.*) corresponde à atividade realizada em uma situação concreta, como a atividade do professor em sala de aula. É nesse nível que o trabalhador/ professor utiliza as prescrições, podendo transformá-las e adaptá-las ao seu contexto, deixando de ser apenas um mero reproduzidor do prescrito. Pesquisas sobre o trabalho docente, como as de Machado (2007); Pérez (2014/ 2015); Medrado (2011) têm sinalizado para um distanciamento entre o que é prescrito e o que efetivamente é realizado em sala de aula, revelando a necessidade de se compreender o professor como um profissional autônomo, que age e constrói saberes a partir de sua própria prática.

É a partir dessa proposta de análise do trabalho docente que podemos compreender a complexidade do trabalho educacional do professor/ trabalhador, uma vez que esse passa a ser entendido como um ator e não apenas como alguém que executa o que prescrevem, mas como alguém que age na prática, podendo modificá-la. Conforme expõe Tardiff e Lessard (2009 apud MEDRADO, 2011, p.31) “ensinar é agir, ou seja, é interferir no percurso educacional do outro; influenciar; lidar com indivíduos na sua complexidade afetiva, interativa e cognitiva”. Bronckart (2006) usa o termo agir para designar qualquer forma de intervenção orientada do ser humano no mundo. Dessa forma, qualquer trabalho humano pode ser considerado um tipo de agir, cuja estrutura pode ser decomposta em tarefas.

2 Aspectos metodológicos da pesquisa

O estudo ora delineado está pautado no âmbito da Linguística Aplicada (LA) tendo em vista que possuímos pretensões específicas no que diz respeito à investigação da prática docente, pois buscamos refletir sobre as concepções de ensino de escrita de gêneros evidenciadas em atividades planejadas pela docente e desenvolvidas em sala de aula.

Dessa forma, o *corpus* da pesquisa é constituído por uma entrevista semiestruturada e gravada em áudio, que foi concedida por uma professora de escola pública do Município de Fagundes (PB), no ano letivo de 2016. Na ocasião realizamos perguntas sobre o curso superior concluído pela docente, sobre o número de anos que já atuava como professora na escola, quais turmas lecionava, entre outras, o *corpus* também é composto por atividades planejadas e aplicadas por ela em turmas de 3º ano do Ensino Médio, bem como das anotações de campo feitas pela pesquisadora na observação de algumas aulas da referida docente. A professora colaboradora da pesquisa tem graduação em Letras com habilitação em língua Portuguesa. Na época da pesquisa, já trabalhava há 4 anos na escola e lecionava em turmas do Ensino Fundamental e Médio.



Nesta pesquisa⁴, optamos por um estudo de caso, por esse procedimento metodológico permitir uma análise, em profundidade, do evento estudado. De acordo com André (2005) o conhecimento gerado a partir do estudo de caso é diferente do conhecimento gerado a partir de outras pesquisas porque é mais concreto, mais contextualizado, mais voltado para a interpretação do leitor e baseado em populações de referência determinadas pelo leitor.

Cabe explicitar também os procedimentos adotados na geração dos dados. Após uma conversa informal explicativa sobre a natureza da pesquisa e a sua finalidade, foram feitas perguntas relacionadas à formação da docente, suas concepções sobre gêneros textuais e metodologias adotadas em sala de aula para o ensino de gêneros. Após a entrevista semiestruturada, solicitamos as atividades que a professora estava desenvolvendo em sala de aula, que envolvessem a produção de algum texto escrito, como também observamos o desenvolvimento de algumas dessas atividades planejadas pela docente. Assim, a partir da análise desses dados, buscamos compreender as concepções de escrita e de gênero que subjazem o trabalho docente.

3 Concepção de gênero revelada no dizer docente e o trabalho com a escrita de gêneros na esfera do argumentar evidenciado através das atividades propostas pela professora colaboradora.

As concepções teóricas sobre gêneros, a nosso ver, orientam as escolhas e o agir dos docentes no que concernem às práticas de ensino de escrita. Assim, ao observar a resposta ofertada pela docente em relação à concepção de gênero foi possível identificar a perspectiva teórica que ela concebe os gêneros como os textos que encontramos em nossa vida diária, e apresentam padrões sociocomunicativos característicos, que são definidos por suas composições funcionais, pelos objetivos enunciativos e o estilo. Adam (1999) explica o gênero como uma categoria da ordem social, na medida em que este surge no quadro das práticas sociais. Nessa perspectiva, os gêneros são compreendidos por sua funcionalidade, considerando os objetivos para os quais são produzidos. Tal noção ficou evidente na fala da docente colaboradora da pesquisa ao ser questionada sobre o que ela compreendia por gêneros textuais, como vemos no exemplo abaixo:

4 O presente estudo é um recorte de nossa dissertação de mestrado intitulada “Gêneros argumentativos e o agir docente: (re) configurando concepções e planejamentos para o ensino de escrita” (ROCHA, 2017), desenvolvido no Mestrado em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, no ano de 2016, que contou com a colaboração de professores de língua portuguesa de uma escola pública da cidade de Fagundes-PB.



Exemplo 1:

/.../ Eu procuro levar essas noções (de gêneros textuais) para sala de aula também e levando esse meu pouco conhecimento que eu tenho, porque a gente nunca é totalmente consciente da noção de gênero textual, mas eu subentendo de que é todo texto de circulação social, seja ele é:: mais/mais específico mais voltado pra a questão do jornalismo, como um texto mais livre, como um diálogo, como uma carta. Então, todo texto que circula socialmente é subentendido como um gênero textual. (fragmento da entrevista).

Na fala da docente é possível observarmos que esta concebe os gêneros como sendo os textos que circulam na sociedade e que utilizamos no nosso cotidiano, através da expressão “*todo texto de circulação social*”. Nessa perspectiva, as práticas de escrita devem considerar o gênero em união ao seu envolvimento social, isto é, o gênero textual/ discursivo não pode ser tratado independente da sua realidade social e da sua relação com as atividades humanas (MARCUSCHI, 2008). Nesse sentido, os gêneros não devem ser compreendidos apenas por um padrão de formas “relativamente estáveis” (Bakhtin, 1997), mas também pela função que exerce no contexto social em que está envolvido.

Também chama-nos a atenção a fala da professora ao afirmar que “*a gente nunca é totalmente consciente da noção de gênero textual, mas eu subentendo...*”. Observa-se nessa fala que a docente, apesar de se referir à noção de gêneros, não afirma com clareza o que é um gênero, por acreditar que não tem total consciência deste conceito. Com isto, percebe-se que o dizer da professora reflete, em parte, a problemática levantada inicialmente, que permeia o ensino de gêneros e diz respeito às várias correntes teóricas que estudam e conceituam os gêneros. A própria formação pode ter possibilitado a falta de clareza em relação às noções de gênero textuais, na medida em que no processo formativo a docente tenha tido pouco contato com algumas dessas teorias, de modo que não consegue associá-las à prática efetiva de ensino. Nesse contexto, os cursos de formação precisam investir mais em disciplinas que envolvam a didática de ensino dos gêneros.

Assim, o professor deve estar consciente da noção de gênero que embasa suas práticas, pois, por trás de qualquer escolha terminológica, há sempre um posicionamento de ordem epistemológica e metodológica na abordagem e classificação dos gêneros em sala de aula (MIRANDA, 2010).

Ainda é possível notar, através do dizer da docente, que esta concebe os gêneros como os textos que utilizamos em cada situação comunicativa, oral ou escrita, em contextos diversos, sejam os da esfera jornalística, mais formais, sejam os da esfera pessoal, como o diálogo, a carta, utilizados em contextos mais informais de uso da língua (MARCUSCHI, 2008). Esta concepção sinaliza para um ensino que contempla os gêneros das diferentes esferas comunicativas e práticas sociais de uso da linguagem.

Essa mesma concepção aparece quando a docente é questionada sobre a importância dos gêneros para o ensino de língua materna e aponta para a relevância de se trabalhar com estes em sala de aula, pois de acordo com ela, sendo os gêneros, textos de circulação social é fundamental que os alunos



tenham a consciência de que fazem uso desses gêneros no seu cotidiano. O excerto abaixo explicita a visão docente sobre o trabalho com os gêneros:

Exemplo 2:

É fundamental, por que se é o texto de circulação social, então significa que aquele indivíduo, aquele sujeito, atuante da realidade social, ele vai estar em contato direto com aquele gênero/.../porque eles usam diariamente, fazem contato com esse gênero, mas eles não sabem que estão fazendo, então, eu acredito que é de suma importância usar essa prática e trazer para sala de aula esse conhecimento, deixar o aluno consciente de que ele usa diariamente esse gênero textual. (fragmento da entrevista).

Conforme explicitado pela professora, torna-se relevante o ensino de gêneros uma vez que os alunos fazem uso desses no contexto social. Dessa forma, é imprescindível que a escola proporcione situações de produção que se reportem a práticas sociais e a gêneros textuais que existem de fato, que circulam socialmente e sejam passíveis de serem reconstituídos, ainda que parcialmente, em sala de aula. Também a partir da fala da docente, podemos perceber que esta atrela a sua prática a concepção de escrita vinculada às práticas sociais, na medida em que se propõe a trazer esse conhecimento de gêneros que circulam na sociedade para o espaço da sala de aula. Nesse contexto, aprender a escrever implica não só aprender a compor e construir um texto em termos linguísticos, mas entender por quem, onde, quando, em que condições, com que recursos, e para que fins o texto é escrito. Assim, o aluno consegue entender a função comunicativa de determinado gênero e o escreve com a intenção de que outros leiam e compreendam seu texto.

É a partir da metodologia adotada pela docente, no que concerne ao trabalho com os gêneros, que verificaremos as reais dimensões de seu agir sobre a prática. Verificamos no excerto a seguir o tratamento que a professora afirma dispensar ao gênero na sua rotina em sala de aula:

Exemplo 3:

Eu trabalho, levo os próprios gêneros textuais. Quando vou dar uma aula sobre resenha, eu levo modelos de resenha, trabalho com os alunos a questão estrutural, a questão temática, mostro a importância desse gênero para a situação comunicativa que ele exige/.../ (fragmento da entrevista).

O dizer da docente nos sinaliza para uma metodologia que está de acordo com o que apontam os PCN de Língua Portuguesa para o ensino de gêneros, como também aborda os aspectos que compõem e caracterizam o gênero, de acordo com a proposta bakhtiniana, que comporta os aspectos, composicionais (estrutura), de estilo e de conteúdo temático. A docente também atenta para a função social do gênero, na medida em que mostra para o aluno a relevância do gênero em determinado contexto. É esse caráter situado do trabalho com o gênero que caracteriza a escrita como atividade social.



Dito isso, percebemos que no discurso da docente sobre a sua metodologia de ensino é perceptível a dimensão do trabalho prescrito pelos documentos oficiais, como os PCN. Dessa forma, em seu dizer evidenciam-se as etapas de como proceder no ensino de gêneros. O trabalho prescrito também fica evidenciado, quando a professora responde a seguinte pergunta relacionada aos instrumentos didáticos utilizados para preparar suas aulas “Você utiliza o livro didático para planejar suas aulas?” Vejamos sua resposta:

Exemplo 4:

Muito, porque esse material, o livro didático, é o único material que o aluno tem acesso, a não ser que o professor, traga um outro material para sala de aula, então, eu sempre me baseio no que está no livro didático, mas eu nem levo tudo que está ali ao pé da letra, trabalho a ideia, trabalho os exercícios de uma maneira até diferenciada às vezes, mas procuro trazer alguma coisa de fora né? /.../ Porque o livro didático, não é capaz de abranger tudo que aquele conteúdo necessita para sala de aula, ele é um suporte na verdade.

O material didático também pode ser compreendido como trabalho prescrito, por orientar e regular, na maioria das vezes, o trabalho do professor em sala de aula. No dizer da docente, o livro didático é tido como um suporte para embasar as aulas da mesma, visto que ela faz adaptações das prescrições do material tendo em vista as necessidades de abrangência dos conteúdos. Dessa maneira, percebe-se que mesmo fazendo uso constante do livro didático, há uma autonomia revelada no dizer da docente sobre o trabalho realizado na prática de sala de aula, uma vez que esta planeja suas atividades e seleciona o material de acordo com a realidade que se apresenta.

Por fim, é importante salientar que o planejamento torna-se uma atividade indispensável para a prática docente, visto que é através deste que o professor seleciona e organiza os conteúdos que serão trabalhados e tematizados por meio de ações didáticas distribuídas no tempo e no espaço escolar (ROJO, 2001).

Nesse contexto, ao analisarmos as atividades propostas pela docente⁵, para a produção de gêneros escritos em turmas de 3º ano do Ensino Médio, é possível identificar que os encaminhamentos explicitados na proposta de produção orientam os alunos de modo parcial e pouco satisfatório quanto às condições de produção ressaltadas por Bronckart (1999) (o emissor, receptor, o lugar de produção, o momento de produção, os objetivos, o conteúdo temático, *entre outros aspectos*), conforme apresentamos no exemplo abaixo:

⁵ As atividades analisadas nesse artigo foram expostas de acordo com a ordem trabalhada em sala de aula.



Exemplo 5:

Tema: A globalização- A informática como instrumento de educação

Estrutura: Artigo de opinião (17 a 30 linhas)

- Introdução {- apresentação do tema; - problemática; - tese

-Desenvolvimento {- Parágrafo 2- argumento 1+argumentação; - Parágrafo 3- argumento 2+argumentação

- Conclusão {- Parágrafo 4- fechamento das ideias/ retomada do tema+ tese};

- Proposta de intervenção+ tese.

(Proposta de produção elaborada pela docente e exposta no quadro negro- retomada aqui a partir das anotações de campo).

Na proposta exposta acima, verificamos que o caráter estrutural do gênero é evidenciado, passando a ser tratado como um texto de características bem delimitadas, claras e pouco variáveis. Ao atentarmos para as características do gênero em questão, artigo de opinião, conforme foram apresentadas pela professora, percebemos que o proposto se aproxima do texto dissertativo-argumentativo⁶ solicitado no vestibular, pois demanda que o aluno em sua conclusão elabore uma proposta de intervenção, que nem sempre é algo requerido no gênero artigo de opinião. Isto nos leva a inferir que a prioridade dada a aspectos estruturais do texto, deve-se ao fato de que no Ensino Médio (principalmente no 3º ano) os conteúdos, atividades e gêneros trabalhados, em sua maioria, são selecionados de acordo com o que é solicitado no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), que hoje é o principal meio de ingresso nas universidades.

Também observamos que aspectos relevantes para a construção do texto como o *para quem escrever, com que intenção comunicativa, o contexto de circulação e as finalidades da atividade de escrita* não ficam claros para o aluno na proposta elaborada pela docente, uma vez que a atividade de escrita deve proporcionar práticas efetivas de uso da língua, ou em determinados casos, simular uma situação de comunicação.

Na atividade em análise, percebe-se que o único leitor presumido será o professor, contradizendo a concepção inicial apresentada pelo docente, que considera a função social, o contexto de produção e a situação comunicativa do gênero. Assim, mesmo que a docente oriente os alunos oralmente na atividade, como foi o caso, é preciso que, ao elaborar a proposta de produção, tenha-se o cuidado de explicitar essas condições, levando o aluno a compreender a função sociointeracional do gênero.

⁶ A dissertação também pode ser considerada um gênero textual, por possuir função sociocomunicativa (a esse respeito ver GALVÃO, 2009).



Ressaltamos aqui o desalinhamento que há entre o que a professora entende por gênero e a forma como ela trabalha, visto que concebe gênero com função social, contudo, a atividade proposta evidencia uma prática em que o gênero serve somente como um objeto de estudo, sem que haja uma situação comunicativa efetiva para o uso do gênero (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004).

A segunda atividade de escrita do gênero proposta pela docente foi realizada através da prova de redação, nela percebemos uma incoerência em relação à continuidade da atividade de escrita proposta em sala, visto que na atividade de escrita que se sucede, a docente solicita para os alunos a produção de um texto dissertativo-argumentativo e não a de um artigo de opinião, como seria o mais indicado, já que foi este o gênero trabalhado em sala, conforme observamos no exemplo a seguir:

Exemplo 6:

A partir da leitura dos seguintes textos motivadores e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija uma REDAÇÃO na estrutura de um texto dissertativo-argumentativo, em norma culta escrita da língua portuguesa sobre o tema: “A globalização: a informática como instrumento de educação”. Apresente uma redação coerente e consistente. (Atividade de produção extraída da prova, elaborada e proposta pela docente).

Contextualizando a proposta de produção, os textos motivadores selecionados pela docente foram dois artigos extraídos da internet, que abordam a questão da globalização e dos novos processos tecnológicos. Dentre as orientações ofertadas pela professora estão: “A redação que apresentar cópia dos textos da proposta de redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas desconsideradas para efeito de correção. Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:- Fugir ao tema ou que não atender ao tipo “dissertativo-argumentativo”.

Nessa segunda atividade também é possível notar semelhanças em relação às orientações dadas na elaboração da redação do ENEM e como já mencionamos, isso se deve ao fato de se privilegiar no Ensino Médio atividades que atentem para o que é solicitado nesse exame, com o intuito de preparar o aluno para a prova. E tendo em vista que o contexto de produção desta segunda atividade de escrita é específico, pois se trata de uma prova, as condições de produção do gênero, estão, de certo modo, condicionados ao contexto, logo, o leitor presumido é o professor corretor da prova, possuindo finalidades avaliativas.

Nesta proposta também se evidencia uma outra postura adotada pela docente em relação à atividade de escrita, que caracteriza a prática da “redação escolar”. Desse modo, a escrita é reduzida a uma prática escolar de fazer uma dissertação, narração ou outro tipo de texto, com características interlocutivas próprias do contexto escolar. No contexto social, entretanto, somos solicitados a



escrever gêneros específicos como uma carta, uma ata, um relatório, etc. com vistas a um fim bem definido (ANTUNES, 2005).

Entendemos que na base de orientação de uma escrita situada, algumas condições devem ser consideradas como o gênero textual, o contexto de circulação do gênero, a finalidade, o destinatário, entre outros aspectos relevantes para que o aluno consiga planejar o seu texto de acordo com a situação comunicativa que se apresenta.

Visto isso, é através das atividades propostas pela docente que percebemos algumas dimensões do trabalho realizado que, como vimos, constitui-se como uma resposta às prescrições. Assim sendo, a análise das atividades nos sinaliza para um distanciamento entre o que se prescreve sobre o ensino de escrita e o que a docente realiza, através das propostas de atividade, visto que o ensino de escrita deve estar vinculado a práticas sociais, pois os textos que circulam socialmente e de que fazemos uso frequente deles são os chamados gêneros, conforme explicitado no dizer da professora. Contudo, o que observamos a partir das atividades é que se privilegiam os aspectos organizacionais e estruturais do texto, como uma estrutura fixa e imutável, desconsiderando o seu contexto de produção e circulação.

Destacamos aqui o problema da formação docente precária, uma vez que há docentes que atuam no espaço da sala de aula sem terem estudado a teoria dos gêneros textuais/ discursivos e sem possuírem clareza sobre o que significa didatização de gêneros textuais.

Tendo em vista esta realidade, ofertamos à docente colaboradora da pesquisa e aos demais docentes de Língua Portuguesa da escola campo de pesquisa um curso de formação continuada intitulado “*Gêneros textuais na esfera do argumentar: propostas teórico-metodológicas para o ensino*”, o qual correspondeu à segunda etapa da pesquisa⁷ de Mestrado que consistiu na nossa proposta de intervenção e colaboração aos professores.

A formação aconteceu durante o período de agosto a setembro de 2016, sendo realizados cinco encontros, com duração mínima de três horas cada um, totalizando uma carga horária de quinze horas, voltadas para a discussão do ensino de produção escrita dos gêneros da esfera argumentativa e para a adoção e elaboração de sequências didáticas como uma alternativa metodológica que contribuem para o processo de didatização dos gêneros textuais. Desse modo, nosso objetivo principal com o curso de formação foi o de subsidiar teórica e metodologicamente professores do Ensino Médio para o trabalho com a escrita de gêneros da esfera do argumentar.

⁷ O desenvolvimento e análise de todas as etapas da pesquisa podem ser vistos com maior detalhamento na dissertação de Mestrado já citada em nota anterior.



Considerações finais

As reflexões sobre a concepção docente sobre gêneros textuais, o ensino da escrita de gêneros e o trabalho docente desenvolvidas nesse artigo, nos fazem inferir que há distanciamentos entre as noções evidenciadas no dizer da professora e o seu trabalho realizado, através das atividades propostas. A tentativa de explicar as causas desse distanciamento nos leva a criar duas possibilidades, que na ampliação deste estudo e dos dados, podemos fornecer subsídios para comprová-las ou refutá-las. A primeira possibilidade é a de que há uma ausência ou pouca clareza do/no planejamento didático, que se constitui como uma ferramenta que o professor pode utilizar para fazer formulações, adequações e escolhas teóricas e metodológicas que melhor atendam ao processo de ensino-aprendizagem no qual está inserido.

A segunda possibilidade diz respeito a fatores externos, relacionados ao cotidiano escolar, que na análise do trabalho docente devem ser considerados, pois interferem diretamente nas práticas de sala de aula, tais como: o calendário escolar, o conteúdo programático, a dificuldade em fazer com que o trabalho prescrito seja realizado, adaptação das tarefas prescritas à situação real de trabalho para se obter melhores resultados, as dificuldades apresentadas pelos alunos que muitas vezes levam o docente a repensar suas ações. Essas questões externas também são determinantes para o sucesso ou não do trabalho docente.

Dessa maneira, os resultados sinalizam que para que haja uma aproximação entre o que a professora evidencia em seu dizer sobre a escrita de gêneros e sua prática, torna-se fundamental que ao docente sejam proporcionadas oportunidades de ter autonomia sobre sua prática, sendo importante que a mesma elabore seu próprio material didático e planeje suas ações. Ao produzir seu material didático, o professor pode refletir sobre o processo de ensino e organizar as atividades com vistas à aprendizagem significativa de seus alunos. Essa atividade permite também que o docente (re) signifique seu próprio discurso. Assim, o planejamento pode configurar um espaço para a sua formação continuada.



Teaching of textual genres in the sphere of the argument: from teaching conception to work completion

Abstract

This article aims to investigate how written argumentative textual genres, more specifically the opinion article, are conceived and explored by high school teachers. The corpus is constituted by an interview with a High School teacher, and with the help of didactic activities elaborated by her and applied in the classroom. The research is characterized as a case study of a qualitative and interpretive approach. The study was theoretically based on the researches of Bronckart (2006); Machado (2007); Medrado (2011) and Lousada (2006), in light of the ISD perspective. The results revealed the teacher's lack of clarity about the concept of genres plus the limitation of her work regarding the exploration of the dimensions of the opinion article, showing the need for a teacher's continued education.

Key-words: Teaching. Writing. Textual genres. Opinion article.

Referências

- ADAM, J. M. (1999). **Linguistique textuelle: des genres de discours aux textes**. Paris, Nathan.
- ANTUNES, I. C. O estudo da língua. In.: **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ANDRÉ, M.E.D.A. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília-DF: Liber Livro Editora, 2005.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. Os gêneros do discurso. 3ª ed. In: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 2000, p. 277-326.
- BRASIL. _____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- _____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.
- _____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- DIONÍSIO, A. MACHADO, A. R. BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. 2º ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. In.: RANGEL, E. O. e ROJO, R. H. (orgs.). **Coleção Explorando o ensino - Língua Portuguesa**, Brasília, MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010, pgs. 65-84.
- MACHADO, A. R; GUIMARÃES, A.M.M. COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- MACHADO, A. R. **Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual**. In: ABREU-TARDELLI, L. S; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas: Mercado de Letras Editora, 2009.



MEDRADO, B. P.; PÉREZ, M. (Orgs.). **Leituras do Agir Docente**: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MIRANDA, F. **Textos e gêneros em diálogo**: uma abordagem linguística da intertextualização. Lisboa: FCG-FCT, 2010.

PÉREZ, M. **Com a palavra, o professor**: vozes e representações docentes à luz do interacionismosociodiscursivo. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

_____. **Reflexões sobre o trabalho docente**: a perspectiva de uma professora de língua estrangeira. *Prolúngua*: João Pessoa, v.10, p. 67-78, 2015.

ROJO, R. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, A.B. (org.) **A formação do professor** – perspectivas da linguística aplicada. CampinasSP, Mercado de Letras, 2001.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In.: MEURER, J.L. BONINI, A. MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

