

OS GÊNEROS TEXTUAIS NOS PLANOS DE ESTÁGIO DE DISCENTE DO CURSO DE LETRAS – PORTUGUÊS: REFLEXÕES SOBRE AS DIMENSÕES ABORDADAS

Tânia Guedes MAGALHÃES

Marta Cristina SILVA

Universidade Federal de Juiz de Fora

Resumo: Este artigo traz resultado de pesquisa que objetivou analisar a didatização dos gêneros textuais em materiais didáticos presentes nos planos de intervenção de discentes de estágio supervisionado em curso de Letras – Português. Após a perspectiva do ensino de Língua Portuguesa por meio de gêneros, um processo de transposição e didatização deste constructo se fez necessário, resultando tanto em propostas interacionistas, em que os alunos da escola básica agem socialmente pela linguagem, quanto em propostas artificializadas, em que se privilegia a mera descrição e reconhecimento dos gêneros descolados do contexto. Assim, buscamos analisar como os futuros docentes abordam os gêneros em seus materiais, bem como relacionam os eixos de ensino de língua (oralidade, leitura, escrita e AL). A partir de uma análise documental de dez planos, percebemos, entre outros, que a) aspectos sociodiscursivos dos gêneros são abordados, mas há pouca circulação dos textos produzidos pelos alunos; b) as questões de textualidade são pouco abordadas; c) a relação entre os gêneros e análise linguística é bastante frágil. Isso nos mostra que, apesar de os gêneros estarem presentes nos materiais e, conseqüentemente, nas escolas, precisamos, ainda, investir numa didatização mais produtiva, enfocando a interação pela linguagem.

Palavras-Chave: Ensino de língua portuguesa. Gêneros textuais. Estágio.

TEXT GENRES IN THE LESSON PLANS OF LIBERAL ARTS TEACHER TRAINING STUDENTS: DISCUSSIONS ON THE DIMENSIONS APPROACHED

Abstract: This paper presents the results of a research which aimed at analyzing the approaching of text genres in the teaching material used in the lesson plans of undergraduate students attending teacher training in a Liberal Arts Course – Portuguese. Since the perspective of language teaching based on genres was established, research on the process of approaching this construct in the classroom has become necessary, having as a consequence both interactionist proposals, in which elementary school students use the language in social contexts, and proposals which sound artificial, in which the simple description and recognition of genres are favoured. Thus, it was investigated how future teachers approach genres in their teaching material, as well as the way they articulate the following aspects of language teaching: orality, reading, writing and linguistic analysis. Based on document analysis of ten lessons plans, it was

possible to notice that: a) sociodiscursive aspects of genres are approached, but there is little circulation of the texts written by the students; textuality issues are given no proper attention; c) the relation between the concept of genre and linguistic analysis is rather fragile. This demonstrates that, despite the fact that genres are present in teaching materials and, therefore, at schools, we still need to invest in a more productive teaching approach, focusing on the language interaction.

Keywords: Portuguese language teaching. Text genres. Teacher training.

GÉNEROS TEXTUALES EN LOS PLANES DE PRÁCTICAS DE DISCENTES DEL CURSO DE LETRAS - PORTUGUÉS: REFLEXIONES SOBRE LAS DIMENSIONES ABORDADAS

Resumen: Este artículo trae el resultado de una investigación que tuvo como objetivo analizar la didáctica de géneros textuales en materiales didácticos presentes en los planes de intervención de discentes de prácticas tuteladas en un curso de Letras - Portugués. Tras la perspectiva de enseñar la lengua portuguesa a través de los géneros, fue necesario un proceso de transposición y didáctica de este constructo, lo que resultó en propuestas interaccionistas, en las que los estudiantes de primaria actúan socialmente a través del lenguaje, cuanto en propuestas artificializadas, en que privilegia la mera descripción y el reconocimiento de géneros que están fuera de contexto. Por lo tanto, buscamos analizar cómo los futuros docentes se acercan a los géneros en sus materiales, así como se relacionan a los ejes de la enseñanza de idiomas (oralidad, lectura, escritura y AL). A partir de un análisis documental de diez planes, nos damos cuenta, entre otros, de que a) se abordan aspectos sociodiscursivos de los géneros, pero hay poca circulación de textos producidos por los estudiantes; b) las cuestiones de textualidad rara vez se abordan; c) la relación entre los géneros y el análisis lingüístico es bastante frágil. Esto nos muestra que, aunque los géneros están presentes en los materiales y, en consecuencia, en las escuelas, todavía tenemos que invertir en una didáctica más productiva, centrándonos en la interacción a través del lenguaje.

Palabras clave: Enseñanza del idioma portugués. Géneros textuales. Prácticas.

INTRODUÇÃO

Após o advento do Ensino de Língua Portuguesa (LP) mediado por gêneros textuais, uma das discussões feitas ao longo dos últimos anos diz respeito à elaboração de objetos de aprendizagem, como os materiais didáticos, para a escola básica. Mesmo que diferentes perspectivas teóricas de estudos dos gêneros convirjam para uma concepção sociointeracionista, há ainda alguns desafios na confecção e uso de materiais em sala de aula, fato que percebemos em cursos de formação inicial e continuada, como aqueles que temos realizado em nossas experiências, bem como por diferentes pesquisadores do campo, que abordaremos neste artigo.

Os trabalhos de Baltar *et al* (2005), Silva (2012), Rodrigues (2014) e Guimarães (2016), dentre outros, conduzem-nos para práticas formativas de docentes que considerem a interação social dos alunos como primordial no ensino de LP, rompendo com uma perspectiva “descritivista ou prescritivista que poderia resultar em uma gramaticalização dos gêneros textuais” (BALTAR *et al*, 2005, p. 171). Considerando essa base, a compreensão de uma concepção sociointeracionista de linguagem é fundamental nos cursos de formação, para que haja efetiva apropriação do conceito de gênero textual, não meramente numa “feição de conteúdo conceitual ou uma função normativista da produção textual, num enfoque estrutural do texto” (RODRIGUES, 2014, p. 35).

Essa discussão para os cursos de Licenciaturas em Letras, sobretudo nas disciplinas de estágio supervisionado, é necessária para enfatizar a relação entre os gêneros da vida cotidiana intra e extraescolares, priorizando na escola as práticas sociais, por meio de situações nas quais os alunos possam interagir pela linguagem e, assim, alocar nessas situações as atividades envolvendo eixos da leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Assim, fundamentamo-nos, neste artigo, em estudos de diferentes vertentes que concebem gênero textual como forma de participação social por meio da linguagem.

Considerando essas ideias, enfocamos, neste trabalho, a abordagem dos gêneros textuais na produção de materiais didáticos elaborados no Estágio Supervisionados em Língua Portuguesa do curso de Letras – Português. A justificativa para este estudo está na busca por melhorias das práticas de ensino na universidade, possibilitando-nos ampliar a reflexão sobre os saberes relativos aos conteúdos escolares, bem como ao contexto, aos recursos, à metodologia, à aprendizagem, à avaliação, à legislação, às propostas curriculares, para abranger uma formação mais reflexiva e diretamente relacionada ao trabalho docente na escola básica. Com o objetivo de analisar a presença dos gêneros textuais nos materiais didáticos¹ construídos pelos alunos de Letras – Português da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) no 1º semestre de 2018 na disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I, buscamos compreender de que modo os gêneros textuais foram abordados nos projetos de intervenção elaborados pelos

¹ Trata-se da 1ª versão dos planos. Neste caso, após a correção dos materiais, foram dadas instruções para que as adequações fossem feitas, de modo a implementar atividades que buscassem contribuir com o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos.

discentes. Além disso, faz parte da análise buscar compreender que dimensões dos gêneros foram mais exploradas.

Para atingir nosso objetivo, além da introdução e das considerações finais, apresentamos mais quatro seções, em que fazemos uma breve descrição da área de ensino de Língua Portuguesa da Faculdade de Educação da UFJF, responsável pelos estágios supervisionados; discutimos os pressupostos que abarcam uma abordagem discursiva com os gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa e na formação docente; após apresentarmos as questões metodológicas que nortearam nossa pesquisa, construímos uma interpretação dos dados, em que procedemos a uma leitura aprofundada do material didático produzido pelos estagiários, com o intuito de perceber como os gêneros são abordados em termos de discursividade, textualidade e normatividade², na tentativa de, em futuros períodos, oferecer subsídios para o enfrentamento das principais dificuldades na didatização dos gêneros.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO: BREVE DESCRIÇÃO DAS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM LÍNGUA PORTUGUESA

Ao encontro do que afirma Gatti (2010), acreditamos que o currículo do curso de Letras – Português da UFJF não escapa ao que ocorre em outras licenciaturas brasileiras: uma porcentagem reduzida da carga horária dos alunos se refere às questões ligadas diretamente à docência: “os cursos de licenciatura em Letras apresentam 51,4% de sua carga horária em disciplinas relativas aos conhecimentos disciplinares da área, com predominância de Linguística, e apenas 11% das horas-disciplinas são dedicadas à formação para a docência” (GATTI, 2010, p. 1373).

Uma das consequências da adoção desse currículo é que os alunos, recém-formados, tendo vivido poucas experiências de docência em sua formação inicial, sentem-se inseguros e pouco capacitados para lecionar na escola básica. Atualmente, temos quatro disciplinas obrigatórias específicas de formação para a docência em Língua Portuguesa: Saberes Escolares de Língua Portuguesa, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Reflexões sobre atuação em espaços educacionais I e II, concomitantemente aos Estágios Supervisionados em Língua

² Termos que serão discutidos nas seções metodologia e dados.

Portuguesa I e II (em que os alunos fazem as 400h obrigatórias de estágio). Há outras disciplinas no currículo que se relacionam ao ensino de Língua Portuguesa, mas não obrigatórias³.

No interior dessas disciplinas, oferecidas pela Faculdade de Educação, temos feito reflexões sobre a importância da inserção dos futuros professores, em reais experiências de produção oral e escrita de linguagem, que certamente têm contribuído para a apropriação de uma concepção discursiva que influencie o futuro trabalho docente. A frequente análise dos conteúdos e práticas dessas disciplinas nos permitiu fazer modificações nas atividades obrigatórias, propiciando maior reflexão na formação inicial, já que priorizamos a relação teoria e prática, e não uma dicotomia. A justificativa para este fato se refere à compreensão da articulação teoria e prática como uma “unidade” teoria-prática (BRASIL, 2015, p. 3), em que a reflexão sobre a ação docente perpassa toda a licenciatura, e não apenas uma parte dela, geralmente ao final, em que são realizados os estágios tradicionalmente. Sintetizamos, no quadro abaixo, as atividades recorrentes nessas disciplinas.

Quadro 1: Síntese de mudanças nas disciplinas pedagógicas de LP

| Atividades privilegiadas com gêneros textuais | Mudanças realizadas no conjunto de disciplinas pedagógicas de LP de 2011 em diante ⁴ |
|---|--|
| Aulas expositivas, seminários, provas, planos de aula e relatórios | Produção de projeto de intervenção, material didático, banner, artigo, relato de experiência para publicação ⁵ e outros gêneros acadêmico-profissionais |
| | Inserção de instrumentos de aprendizagem: estudo de caso, análise de materiais didáticos, análise de atividades de livros didáticos |
| | Inserção de relatos orais presenciais de professores em serviço: diálogo e troca de experiências |
| | Imersão na escola em perspectiva investigativa: ênfase nas ações de problematizar, formular questão de estudo, descrever métodos de coleta de dados, analisar os dados e participar de sessões reflexivas para produção de relatórios, relatos e artigos |

Fonte: elaborado pelas autoras

Alguns de nossos trabalhos já abordaram as problematizações feitas ao nosso próprio curso de formação docente, bem como os avanços que temos alcançado com as modificações

3 Com a Resolução n. 2 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada docente (BRASIL, 2015), algumas disciplinas relacionadas à docência em Língua Portuguesa foram acrescentadas ao currículo como obrigatórias, como “Ensino de língua”, “Texto e ensino”, dentre outras, incidindo na formação dos discentes que ingressarem no curso a partir de 2021.

4 O período abordado neste trabalho refere-se ao momento de reestruturação da equipe de Ensino de Língua Portuguesa da FACED/UFJF.

5 Em alguns períodos, procedemos à publicação dos artigos e relatos dos alunos (GARCIA-REIS; MAGALHÃES, 2016). Em outros, fazemos essa indicação para eventos e revistas acadêmicas.

(AUTOR, 2016; AUTOR, 2017), enfatizando que permanecemos em constante avaliação e mudança. Nosso objetivo, com tais mudanças, é dar ênfase a uma produção mais autoral dos futuros docentes, criar ambientes de reflexão e troca entre pares, eleger a escola como *lócus* principal de formação e inserir os alunos em práticas de linguagem reais durante a formação, o que tem produzido maior consciência, nos futuros professores, sobre os objetivos de uma licenciatura e da própria docência em LP. Os princípios de nossas práticas de formação são, exatamente, o que abordaremos na próxima seção, juntamente com os fundamentos de linguagem em que nos apoiamos.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O TRABALHO COM A LINGUAGEM NA ESCOLA BÁSICA

A proposição de um novo currículo para formação inicial docente já foi bastante abordada em pesquisas de diferentes autores. A percepção de que muitas propostas curriculares apresentam fragmentação entre disciplinas teórico-práticas, a excessiva abordagem teórica das disciplinas, a ausência de maior relação com o espaço escolar, bem como reprodução inadequada de teorias linguísticas no ensino têm sido tema de grandes debates, no intuito de romper com essas práticas.

Nóvoa (2017, p. 1116) enfatiza que a formação deve estar atrelada à

dimensão profissional, não num sentido técnico ou aplicado, mas na projecção da docência como profissão baseada no conhecimento. A formação deve funcionar em alternância, com momentos de forte pendor teórico nas disciplinas e nas ciências da educação, seguidos de momentos de trabalho nas escolas, durante os quais se levantam novos problemas a serem estudados através da reflexão e da pesquisa.

Estando diretamente nas escolas, os alunos são capazes de perceber desafios do trabalho cotidiano dos docentes, o que contribui para seu desenvolvimento profissional a partir da apropriação de práticas e comportamentos da cultura escolar.

Uma dessas práticas constantes é a elaboração de materiais, o uso de livros didáticos e a reelaboração de suas atividades, na adaptação para as diferentes realidades. Essas atividades são de extrema importância na formação docente, não só pela perspectiva autoral que ela propicia (GARCEZ; SCHLATTER, 2017), mas também pela possibilidade de formação pela pesquisa, conforme esclarece Bortoni-Ricardo (2008). Para a autora, o professor não apenas “consome” o

conhecimento, mas também o produz, o que é possível pela sua imersão nas escolas, na busca de melhoria para suas práticas. Assim, “o que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos (...). Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 47). Sendo assim, buscamos refletir sobre a relação teoria-prática para que a compreensão dos contextos educacionais possa contribuir com os discentes na graduação. A elaboração de materiais é uma das importantes dimensões da docência, e a análise desses objetos de aprendizagem proporciona possíveis mudanças na formação dos licenciandos.

Tanto no que se refere à formação docente pela linguagem, quanto no que se refere ao ensino de língua na escola básica, adotamos uma dimensão discursiva como base de trabalho. Como defendem Rinck, Boch e Assis (2015), uma formação “para e pela” escrita se refere tanto à teorização sobre o ensino de linguagem na escola básica, quanto à experiência com a linguagem, o que propicia inserir o futuro professor, ainda na graduação, em práticas de oralidade e letramento. Nesse sentido, uma concepção interacionista deve perpassar a formação docente, já que os estudantes são (trans)formados “pela” linguagem, para estar mais aptos “para” ensiná-la.

No que se refere especificamente à formação para o trabalho escolar com a língua portuguesa norteados pela noção de gênero textual, optamos por nos basear em Bakhtin, segundo o qual a linguagem é caracterizada pela interação entre indivíduos socialmente organizados e inseridos em situações concretas de comunicação (BAKHTIN, 2003). Já que os sujeitos se comunicam por meio de gêneros textuais⁶ em suas práticas de linguagem cotidianas, identificamos nesse princípio a centralidade do gênero no ensino de língua. Considerando-os como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003), “mas não estáticos” (MARCUSCHI, 2011), compreender as configurações dos gêneros é fundamental na vida escolar. Não se trata de defender uma abordagem de descrição ou prescrição, conforme alertaram Baltar

⁶ Usamos gêneros textuais em coerência com a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que se apoia em Bakhtin para discutir a noção de gênero, dentre outros autores, adotando a expressão gêneros textuais, e não discursivos; para isso, Bronckart traz duas justificativas, das quais selecionamos uma: gêneros do discurso “(...) leva a se estabelecer, de facto, uma relação de correspondência biunívoca entre espécies de discursos/atividades e espécies de texto, o que é negado pelos fatos.” (BRONCKART, 2006, p. 141). Nesse sentido, o autor esclarece que “preferimos reservar a noção de “gênero” somente aos textos (“gêneros de textos”), propondo utilizar, para outros níveis, as fórmulas “espécies de atividade geral” e “espécies de atividades de linguagem” (ou espécies de discurso). (BRONCKART, 2006, p. 141)

et al (2005), mas compreender a linguagem em uso. A reflexão sobre a linguagem deve levar a perceber que os usuários da língua não escolhem gêneros e fenômenos linguísticos aleatoriamente, mas em função de objetivos. Desta forma, reiteramos a pertinência de um trabalho centrado na apropriação de suas configurações para que os discentes participem de práticas sociais, de modo que a escola privilegie tais práticas já na trajetória escolar.

É essa apropriação de gêneros de textos que circulam em nossa sociedade que constitui um dos objetivos do ensino de LP, a saber: unir uso e reflexão, envolvendo os eixos da leitura, escrita, oralidade e análise linguística/multissemiótica⁷. Estando inseridos em atividades de linguagem diversificadas, os alunos se apropriam desses gêneros, que são correspondentes de atividades de linguagem (BRONCKART, 2006), podendo participar dessas práticas agindo e transformando o mundo pela linguagem, sabendo manejar a linguagem para atender aos mais diversos propósitos, como reivindicar, opinar, construir conhecimento, entre outros.

Esses fundamentos devem estar na base da formação docente para resultar em uma transposição produtiva: práticas escolares com estudo dos gêneros para conhecer suas configurações e reais atividades de construção e circulação do discurso dos discentes capacitando-os a participarem de diferentes situações propostas pelos professores.

Infelizmente, não parece ser esta a concepção que permeia as instituições escolares. Os exemplos abordados por Silva (2012) são ilustrativos de uma transposição equivocada ocorrendo no Ensino Médio. Em vez de tomar os gêneros como possibilidades de participação social pela linguagem, em que os alunos produzem discursos, docentes propõem atividades analíticas e descritivas dos gêneros, bem como a construção de um “álbum” de gêneros textuais. Há também uma forte motivação temática para a escolha dos gêneros (LEMOS, MENDES, 2007; RODRIGUES, 2014), bem como o uso do texto como pretexto para estudo de estruturas gramaticais, prática já bastante rebatida nas pesquisas desde a década de 80. Nesses exemplos, vemos que os gêneros estão nas salas de aulas, mas não (ainda) como possibilidade de participação social.

Apesar de abordarmos tais princípios nas disciplinas do curso de Letras, percebemos constantes dificuldades na elaboração dos materiais para intervenção escolar numa perspectiva

7 Eixos sugeridos para o trabalho escolar com a língua pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e referendados pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

como a que defendemos aqui. Consideramos, para este trabalho, materiais didáticos (MD) como “artefatos incorporados ao trabalho do professor, servindo de auxílio para o processo de ensino e de aprendizagem em contextos de formação” (SILVA *et al*, 2014, p. 264). Diferenciam-se dos recursos didáticos, pois estes não necessariamente foram criados para o contexto de ensino (uma TV, por exemplo), mas podem ser usados para a formação escolar. São ainda “instrumentos na mediação da aprendizagem em contextos de ensino” (SILVA *et al*, 2014, p. 266). Tais MD são elaborados a partir de demandas pedagógicas e, assim, reforçamos a sua centralidade na formação docente, principalmente no estágio, em que há demandas de escolas reais, e não idealizadas.

Em relação ao universo de graduandos cujos projetos de estágio⁸ analisamos nesta pesquisa, era consenso entre eles que os gêneros são objetos de ensino, e os textos são as unidades de análise do professor de LP (BRASIL, 1998). Também era consenso entre alunos que a análise linguística é a abordagem ideal para romper com o prescritivismo escolar e abordar a gramática numa perspectiva reflexiva voltada para os usos sociais da linguagem. Todavia, esses princípios nem sempre são adotados em seus materiais didáticos inseridos nos planos de estágio para intervenção na escola, como veremos na análise. Antes, passamos a descrever as questões metodológicas da pesquisa.

3. METODOLOGIA

A perspectiva aqui adotada leva em conta o diálogo direto com as práticas específicas do contexto em que estamos inseridos, o Estágio em Letras – Português. Assim, considerando uma perspectiva interpretativista, realizamos uma pesquisa documental, em que buscamos explorar em um *corpus* – os documentos escolhidos para análise, no nosso caso, são os materiais didáticos dos planos produzidos pelos alunos – os possíveis sentidos imbricados naquele discurso.

Os dados foram gerados no contexto da disciplina do 7º período do curso de Letras – Português da UFJF, em que os alunos elaboraram, no ano de 2018, um plano de estágio, a saber, um projeto de intervenção que contém um material didático para lecionar língua portuguesa de

8 Os projetos de estágio envolvem um material didático para a docência no período de imersão escolar. Além do material, os discentes da licenciatura devem incluir uma introdução, abordando questões de ensino de Língua Portuguesa, apontando duração do estágio, objetivo das aulas, dentre outros aspectos.

6º ao 9º ano ou Ensino Médio, regular ou EJA; foram construídos ao longo das disciplinas **Reflexões sobre atuação em espaços educacionais I** e **Estágio Supervisionado I**, conforme enunciamos na seção 1 deste artigo. O *corpus* é constituído de 10 materiais didáticos, elaborados por alunos em sua maioria agrupados em duplas. Os planos, objeto construído pelos futuros professores durante o estágio, contêm um material didático que se caracteriza exatamente pela definição trazida para este trabalho, conforme Silva *et al*, apresentado acima: são “artefatos incorporados ao trabalho do professor, servindo de auxílio para o processo de ensino e de aprendizagem em contextos de formação” (SILVA *et al*, 2014, p. 264). São os instrumentos que dão base para o trabalho de mediação da aprendizagem da Língua Portuguesa que os futuros docentes usam nos contextos onde escolhem estagiar. Orientamos que os licenciandos sempre devem entrar nas escolas e interagir primeiramente com dificuldades e desafios na aprendizagem da língua e, depois, sob orientação do supervisor (professor que recebe os alunos nas escolas), decidir sobre a temática de linguagem que será o fio condutor do trabalho para a construção de seus planos.

Na elaboração de materiais didáticos, então, fizemos leitura de documentos oficiais parametrizadores do ensino, uma vez que os discentes estagiam em diferentes escolas de Juiz de Fora e região, mas tomamos da Proposta Curricular da Prefeitura de Juiz de Fora (JUIZ DE FORA, 2012, p.48) o seguinte tópico:

Um princípio deve guiar os professores na definição de quais gêneros textuais serão trabalhados nos anos escolares e no encaminhamento didático pedagógico desse estudo: reconhecimento de que os gêneros devem ser tomados como resultantes de parâmetros contextuais (contexto físico e sociossubjetivo) dos quais emergem. Reconhecer esses aspectos de construção do gênero e da forma de sua didatização evitará, certamente, que incorramos no erro de abordar o gênero como objeto fixo, desconectado do caráter social e discursivo de sua produção.

Tomamos, ainda, de Bronckart (1999), nas discussões teórico-metodológicas em sala de aula com os estagiários, os parâmetros para análise dos gêneros textuais, considerando um modelo de arquitetura interna dos textos, compostos de uma infraestrutura global do texto (plano geral/plano global, tipos de discurso, sequências); mecanismos de textualização (conexão) e mecanismos de responsabilização enunciativa (modalizações e vozes); contexto de produção. Nesse sentido, orientamos que os alunos elaborassem seus materiais considerando:

- uma prática social de linguagem em algum projeto a ser proposto ou que já ocorria nas escolas; neste caso, o tema é importante, mas não prioritário;
- o estudo de um gênero (contexto, plano textual, sequências textuais, mecanismos de textualização e normas da língua culta falada ou escrita), para conhecer suas configurações;
- a socialização do texto ao final (circulação em suportes pertinentes ao projeto: *Facebook*, *Instagram*, página da escola, murais no interior da própria escola, jornal ou outras formas de circulação);
- encadeamento entre eixos de ensino: leitura, escrita, oralidade e análise linguística em diferentes atividades integradas pertinentes ao projeto.

Organizamos esses aspectos em termos de discursividade, textualidade e normatividade, para fins de análise, descritos na seção seguinte, no quadro 2. Nesta pesquisa, enfocamos a compreensão dos planos de estágio, verificando se os alunos, ao solicitarem a produção oral ou escrita dos discentes nos materiais para a escola básica, enfatizam, abordam e estudam sistematicamente com os alunos essas configurações, fundamentais para a participação pela linguagem.

4. CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DADOS

Nesta seção, buscamos analisar de que modo os gêneros textuais foram abordados nos materiais didáticos construídos pelos estagiários, compreendendo quais são as dimensões privilegiadas por eles. As categorias elencadas para analisar os dados foram “discursividade, textualidade e normatividade”⁹, cujos aspectos estão descritos no quadro abaixo, categorias essas profícuas para o trabalho pedagógico com os gêneros na escola sob a perspectiva abordada. Primeiramente, apresentamos essas categorias.

Quadro 2: Descrição das categorias escolhidas para analisar os materiais didáticos

| CATEGORIA | Descrição: aspectos que descrevem e explicam a categoria |
|----------------|---|
| discursividade | aborda parâmetros contextuais (contexto físico e sociossubjetivo), ou seja, diz respeito a aspectos da adequação de uma ação aos interlocutores, ao monitoramento estilístico, ao suporte, finalidades da ação de linguagem, local de circulação, motivação das temáticas e dos gêneros escolhidos vinculados ao contexto social, culturais, históricas e ideológicas etc |

⁹ BRASIL (2012).

| | |
|----------------------|---|
| textualidade | aborda aspectos relativos às sequências textuais, ao plano do texto, à coesão (progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades, referência, ou seja, mecanismos de textualização em geral) |
| normatividade | aspectos ortográficos, pontuação, concordância etc., não abrangidos pela dimensão discursiva e textual |

Fonte: adaptado de Brasil (2012)

É claro que nenhum desses aspectos é abordado, nas produções, isoladamente. Aqui, são tomados para fins de análise, de modo que possamos cumprir o objetivo de compreender de que modo os gêneros textuais foram didatizados nos materiais dos estagiários, observando quais dessas dimensões são exploradas para incidir na reelaboração e contribuir com a reflexão e com a formação desses docentes. Por esse motivo, em diversos momentos da análise, tratamos essas categorias conjuntamente, de forma integrada, dada a dificuldade de se debater cada uma em separado.

Dos 17 planos de estágio entregues, elaborados em duplas, selecionamos 10 para análise. Isso se deve ao fato de que nem todos tiveram o gênero textual como instrumento de ensino. Alguns alunos, por exemplo, escolhem¹⁰ outras temáticas de linguagem que não um gênero textual em si, mas fenômenos como sujeito e predicado, concordância verbal, estudo de algumas classes gramaticais, pontuação, entre outros; na maioria das vezes, esses conteúdos gramaticais não são solicitados para análise, em sala de aula, em uma abordagem a serviço da interação social, mas apenas de forma classificatória. Neste caso, desconsideramos esses planos para focar nossa análise naqueles que centram sua prática nos gêneros como instrumentos de ensino.

Apresentamos, a seguir, um quadro que sintetiza os dados dos materiais considerando os aspectos discursividade, textualidade e normatividade, elencando o que cada um dos planos aborda. Em seguida, trazemos exemplos dos materiais que ilustram essas categorias, procurando demonstrar como tais aspectos foram didatizados para as atividades que seriam desenvolvidas nas escolas.

¹⁰ A escolha sobre a temática de Língua Portuguesa do estágio se dá diretamente com o professor-supervisor na escola. Trata-se de uma negociação pois, muitas vezes, tais docentes limitam a temática, conduzidos por seus planejamentos, livros didáticos ou currículos; em outras, docentes deixam a escolha livre, para que os licenciandos possam perceber temáticas importantes para o desenvolvimento dos alunos, o que se torna, também, um aspecto formativo relacionado à avaliação da aprendizagem.

Quadro 3: Síntese dos aspectos abordados nos gêneros presentes nos materiais didáticos

| ALUNO | Gênero(s) | Discursividade | | Textualidade | Normatividade |
|-------|--|---|--|---|---|
| | | motivação da escolha do gênero | circulação social da produção | | |
| 1 | crônica, canção e notícia | Dificuldade de leitura. | Nada foi abordado. | Sinonímia. | Nada foi abordado. |
| 2 | narrativa mitológica | Dificuldade de leitura, escrita e de uso da oralidade. | Nada foi abordado. | Estrutura e função do texto narrativo. | Pontuação e ortografia. |
| 3 | conto folclórico | Trabalho com a escrita. | Roda de contação de histórias. | Elementos de coesão e coerência. | Conjunções e advérbios. |
| 4 | propaganda e campanha comunitária | Maior interesse pela leitura e produção de textos. | Murais espalhados pela unidade de saúde do município; “Feira do troca troca”. | Textos verbais, não-verbais. | Nada foi abordado. |
| 5 | crônica e narrativa | Gênero previsto no livro didático como conteúdo curricular do oitavo ano. | Apresentação teatralizada da crônica no pátio da escola. | Estrutura e elementos do texto narrativo. | Nada foi abordado, embora se fale em “análise linguística”. |
| 6 | debate regrado | Temática vinculada ao contexto social dos jovens (padrão de beleza). | Realização de debate em sala de aula, com mediação da professora e estagiárias. | Nada foi abordado. | Nada foi abordado. |
| 7 | artigo de opinião, curta, debate regrado | Postagem de uma ex-aluna sobre a escola em uma rede social; temática de interesse dos alunos; continuidade do trabalho da professora regente. | Site ou página do <i>Facebook</i> (para o artigo de opinião produzido); “Jogo dos julgamentos dos réus” (para o debate). | Texto argumentativo; coesão. | Conectivos. |
| 8 | notícia e debate regrado | Tema de interesse dos alunos. | Realização de debate em sala de aula, com mediação da professora e estagiárias | Nada foi abordado. | Verbos, tempos verbais. |
| 9 | reportagem, notícia | Demanda de conteúdo a ser cobrado pelo Exame Nacional do Ensino médio | Nada foi abordado. | Nada foi abordado. | Impessoalização e modalização, voz passiva, índice de indeterminação do sujeito, verbos modais, |

| | | | | | |
|----|--------|--|---|------------------|---|
| | | e PISM ¹¹ ; dificuldades apresentadas pelos alunos em provas diagnósticas. | | | advérbios modais, polidez, metonímia, escolhas lexicais e tempos verbais |
| 10 | fábula | Apenas dar continuidade a “tópicos” já introduzidos pela professora da turma. | Os alunos leriam as fábulas produzidas para os colegas. | Texto narrativo. | Tempos verbais. |

Fonte: elaborado pelas autoras

Com base neste quadro, apresentamos abaixo nossas considerações.

4.1 AS DIMENSÕES ABORDADAS DOS GÊNEROS NOS MATERIAIS

Nesta seção, trataremos uma discussão do que compreendemos como pertinente e adequado quando da transposição dos aspectos dos gêneros textuais para os materiais, considerando que tal adequação se revela em atividades capazes de promover o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos. Trazemos, também, tarefas que exemplificam lacunas ou até equívocos que revelam necessidade de pensar uma transposição mais produtiva nas disciplinas do curso, em função dos objetivos do ensino de língua.

4.1.1 DISCURSIVIDADE

Em relação aos aspectos da discursividade, como motivação da escolha do gênero e a circulação social da produção, vemos que, em três dos materiais didáticos (6, 7 e 8), a base de escolha é temática, na busca de um tema que interesse aos jovens. Já nos materiais 5, 9 e 10, a determinação é curricular, ENEM/PISM ou livro didático, de modo que não sabemos da relação dessas temáticas com a realidade ou interesse dos alunos.

É claro que esta escolha temática é importante, mas deve ser sempre articulada às necessidades de aprendizagem dos discentes. Nos materiais 1 a 4, a motivação é a dificuldade previamente diagnosticada, bem como a possibilidade de despertar maior interesse dos alunos

11 O PISM é um Programa de Ingresso Seletivo Misto da UFJF, um processo de avaliação seriada “em que os candidatos às vagas oferecidas pela UFJF participam de três módulos de avaliação (I, II e III), um ao final de cada ano do Ensino Médio”. (Fonte: <https://www2.ufjf.br/copese/vestibular-pism-2/>)

pela linguagem. Todavia, tais motivações não se articulam explicitamente com a temática. Se o assunto escolhido nos materiais 6, 7 e 8, por exemplo, em que são enfocados gêneros da ordem do argumentar, estivesse atrelado a uma análise das aprendizagens já alcançadas acerca dessa sequência textual, teríamos uma situação bastante promissora, em que o foco seria o desenvolvimento de capacidades de linguagem articulado a um interesse maior dos alunos.

Em relação à circulação, como mostra o quadro acima, temos propostas de roda de contação de história, dois debates produzidos em sala, apresentação teatral no pátio, circulação de artigo pela página institucional do *Facebook*, mural, feira e leitura em sala das narrativas produzidas. Em três materiais, não há nada que especifique circulação. É extremamente relevante que as produções de linguagem estejam efetivamente articuladas com uma proposta de circulação do discurso dos alunos em projetos que vão além da correção do professor.

Vejamos a atividade do material 4, que propicia que os discentes estudem o gênero propaganda e as campanhas comunitárias (cartazes sobre dengue e vacinação, propagandas de celular, dentre outras); analisem os elementos multimodais; em seguida, façam cartazes que possam ser colocados em murais da escola e postos de saúde, além de, na escola, ser realizada uma “feira de troca-troca”, em que os discentes levam de casa objetos usados para trocar, comprar ou vender, fazendo, para isso, propagandas criativas de seus objetos. Essa sequência é relevante, pois aloca o objetivo comunicativo da propaganda e da campanha em situações relativas ao cotidiano, e os discentes conseguem perceber efetivamente a necessidade do estudo e do uso da linguagem em circulação. Todavia, neste mesmo material, não há claramente um trabalho previsto quanto ao aspecto mais estritamente linguístico. Fala-se em “recursos e estratégias que permeiam o gênero”, “texto de convencimento”, mas não fica claro que elementos linguísticos poderiam estar a serviço desses recursos e estratégias. Não se propõe trabalhar, por exemplo, em atividades, com o uso do imperativo, bastante recorrente em anúncios publicitários. Não há, também, nenhuma atividade que diga respeito a sequências argumentativas, como se não fosse necessário ensinar a argumentação.

Compreendemos que, nos limites escolares, termos propostas que extrapolem a sala de aula, como no caso do mural do posto de saúde e feira de troca-troca no pátio, nem sempre é possível. Se pensarmos que a tecnologia pode potencializar a circulação do discurso do aluno, o material 7 articula bem isso. A proposta da graduanda foi partir de um comentário que uma

aluna da escola municipal onde ela estagiava fez, numa página do *Facebook* que veicula problemas e acontecimentos da cidade de Juiz de Fora (chamada “JF da Depressão”). Neste comentário, a aluna criticava ausência da prefeitura da cidade em relação ao mato alto presente no entorno da escola municipal. A estagiária propõe, então, discutir o uso de redes sociais, assunto de extremo interesse dos estudantes do 9º ano e, em seguida, buscar desenvolver estratégias argumentativas para a produção de um artigo de opinião que remetesse ao problema relatado na 1ª aula, com o *post* do site “JF da Depressão”; após isso, os artigos circulariam na página do *Facebook* da escola. O tema é ampliado quando se discutem questões como perigos e influência das redes na vida das pessoas, usos diversificados das redes e aplicativos de celular para comunicação, entre outros. Também vemos claramente, no material, que os aspectos sociodiscursivos do gênero (como propósitos comunicativos, esferas de circulação social) são muito bem explorados a partir da temática. Neste caso, portanto, não se tem o gênero apenas como pretexto para estudo da língua. A sequência argumentativa clássica é construída pelos próprios alunos com a mediação da estagiária. Além disso, percebe-se uma preocupação de que os alunos estejam preparados para assumirem uma postura crítica diante do que leem, veem, escutam e escrevem.

No material 2, também temos uma proposta que, por um lado, apresenta uma interessante alusão ao hiato que costuma existir entre práticas locais de letramento e os letramentos hegemônicos impostos pela escola, quando afirma que a falta de domínio na leitura “pode ser justificada também pela falta de relação do que se aprende na escola e o que os alunos vivenciam em suas famílias, grupos sociais, entre outros” (trecho do material 2).

Ainda no material 2, a introdução do gênero selecionado com contos da mitologia latina clássica, temática atrativa aos alunos segundo a estagiária, evidencia uma preocupação com o uso social do gênero e não apenas o uso de textos para explorar a sequência narrativa. Pelo planejamento, o eixo de análise linguística parece ser bem articulado ao gênero, partindo da leitura e escrita de narrativas mitológicas. Faltou considerar, entretanto, um espaço de circulação social do gênero. Afinal, as produções dos alunos seriam recolhidas e apenas “corrigidas” pela estagiária, que discutiria com a turma somente os “erros gramaticais” mais comuns.

Vemos, portanto, que, no aspecto discursividade, o maior problema encontrado é relacionar temática com as necessidades de aprendizagem dos alunos, além da falta de

circulação das produções, o que poderia amenizar, de certo modo, a artificialidade inerente ao contexto escolar.

4.1.2 TEXTUALIDADE

Em relação à textualidade, os aspectos do plano textual e das sequências textuais são elencados para análise. Embora as dificuldades de leitura e expressão escrita e oral sejam apontadas como justificativas para a escolha das atividades, no plano 1, fica claro que a seleção dos textos é norteada pelo tema “futebol”. Enquanto o texto I do material já é definido previamente como do gênero crônica, os outros textos são pertencentes a outros gêneros (a canção e a notícia jornalística). O que articula o texto I com a canção e as notícias é mesmo o conteúdo temático. De todo modo, as últimas questões propostas pedem que o aluno reflita sobre aspectos sociodiscursivos dos gêneros, como propósito comunicativo e espaço de circulação. Entretanto, embora haja uma sensibilização, nos exercícios, para as regularidades da crônica, no exemplar do gênero presente no material, especificamente, há ocorrência do discurso injuntivo, o que não é uma característica comum, mas poderia ilustrar bem a estabilidade relativa dos gêneros se a injunção fosse abordada no plano de aula. Naturalmente, não estamos sugerindo que seja apresentado em aula o conceito de gênero na perspectiva bakhtiniana, mas que noções importantes como essa sejam trazidas à discussão, principalmente, no tocante à textualidade, às sequências textuais e ao plano global.

No plano 8, temos como gêneros escolhidos a notícia jornalística e o debate. No caso da notícia, ela foi utilizada como pretexto para estudo de verbos, determinado pela professora-supervisora, que estava trabalhando o conceito gramatical quando da iniciação das alunas no estágio. Não há no plano nenhum esforço para articular o efeito de sentido dos tempos verbais com os fatos noticiados. Neste caso, como a supervisora deixou “livre” uma parte do conteúdo, as graduandas escolheram o debate porque gostariam de investir nas práticas de oralidade, eixo menos abordado na escola (LEAL; GOIS, 2012); para tanto, escolheram uma notícia que pudesse articular o estudo dos verbos, solicitado pela docente, à temática da violência contra a mulher, que seria abordada no debate. As alunas até objetivam estudar argumentação, mas não elaboram nenhuma proposta sobre isso:

Os alunos desenvolverão, com a assistência das professoras, os passos da preparação para o debate: estudo e reflexão sobre o tema em debate, a

discussão prévia com o grupo, a preparação e a seleção dos possíveis argumentos a serem utilizados, o planejamento do tempo de fala e a preparação de breves notas escritas que poderão auxiliá-los no momento da fala. (trecho do plano 8)

No material, não há leitura prévia de nenhum texto argumentativo nem mesmo um reconhecimento de uma sequência argumentativa. Há leitura de diferentes fontes para estudo da temática da violência contra a mulher. Rodrigues (2014) afirma que há uma forte motivação temática para a escolha dos gêneros, como se não fosse preciso reconhecer a planificação dos textos, analisar e dela se apropriar para produzir discursos situados em diferentes contextos. Apesar disso, no material, há esforço para percepção de elementos da oralidade, como disposição das carteiras na sala, monitoramento do tempo de fala, cumprimento de regras pré-estabelecidas para o debate, bem como análise do desempenho da oralidade após o debate.

Em nove dos dez materiais, há ausência de uma caracterização e conceituação mais sistematizada dos gêneros, mas há exercícios para os alunos identificarem suas configurações e construir um conceito do gênero, baseados nas regularidades dos textos nas leituras prévias aos exercícios. Dos dez materiais, apenas um apresentou um conceito, o que nos permite supor que tratariam essas noções na aula de forma mais intuitiva. Trazemos um exemplo de material que buscava diferenciar notícias de reportagens:

Em um primeiro momento o tema será abordado de forma oral a fim de instigar os alunos a trazerem os seus conhecimentos. Pode-se perguntar questões como “qual a última reportagem lida?”, “Tem hábito de ler reportagens? Onde?”. Em um segundo momento será distribuído o texto 1 para que os alunos em dupla possam discutir e fazer observações acerca das características que mais chamam a atenção na reportagem. Ao final será pedido que todos compartilhem suas anotações e reflitam sobre as características observadas. (trecho do material 9).

Em nenhum momento do material, os graduandos explicitam diferenças entre notícia e reportagem. Também não preveem discutir a planificação das notícias e reportagens, nem mesmo as sequências textuais predominantes nesses gêneros. Além disso, são previstos dois tipos de produção ao final: reportagem escrita e reportagem em vídeo. O plano não deixa claro se os estagiários estão considerando apenas que são suportes diferentes, mas o fato é que não há um tratamento das especificidades de uma reportagem em vídeo, nem é prevista a circulação social dessa reportagem. Por mais interessante que seja a proposta de trabalho interdisciplinar com o professor de Geografia, a informação de que “a reportagem em vídeo será feita para a

disciplina de geografia e contará pontos para o bimestre de português” demonstra a preocupação primordial com a avaliação formal. Trata-se do 3º ano do Ensino Médio, em que os docentes costumam se voltar a questões do ENEM exclusivamente, nem sempre sendo possível didatizar conteúdos de forma menos artificial.

Esta dimensão da textualidade é um ponto extremamente falho nos materiais didáticos. No quadro 4, vemos que três materiais abordam de forma mais sistematizada a sequência narrativa e um envolve a sequência argumentativa. Nos outros, os aspectos da textualidade, fundamentais para o desenvolvimento de capacidades, articulados a outros elementos dos gêneros, não são incluídos.

4.1.3 NORMATIVIDADE

Em relação aos parâmetros para analisar a normatividade, focalizamos questões ortográficas e de pontuação. No plano 2, por exemplo, temos uma interessante articulação de aspectos da textualidade da narrativa (reconhecimento de uma sequência narrativa, em função do conto escolhido) em que os alunos não apenas podem reconhecê-la, mas construir sentido para tempos verbais nela utilizados. Em se tratando de 6º ano, a estagiária aborda esses conceitos considerando que os alunos nos anos iniciais leem e produzem bastante narrativas, sendo no Ensino Fundamental II um momento para sistematizar o conhecimento aí subjacente. Assim, propõe a leitura de uma adaptação da narrativa, em que devem considerar se a progressão temporal está de acordo com o texto original lido anteriormente. Também propõe que os alunos leiam a adaptação, que seria apresentada sem “sinais de pontuação como ponto, travessão e vírgulas”, para que pudessem colocá-los durante a leitura, buscando construir sentido para a relação entre gênero e análise linguística. Tratar desses aspectos normativos nos textos narrativos é uma proposta muito pertinente de relacionar análise linguística e leitura, de forma que o sentido dos elementos gramaticais está no uso, no caso, na abordagem dos contos mitológicos.

No geral, percebemos que há uma articulação muito frágil entre gênero textual e análise linguística. No material 5, por exemplo, as estagiárias afirmam que vão fazer atividades de análise linguística a partir da leitura de uma crônica de Luiz Fernando Veríssimo. Quando lemos as atividades, há apenas questões de leitura, como localização de informação e inferência, a partir de informações do conteúdo temático. Nenhuma atividade de análise linguística é feita.

Nessa crônica, intitulada **Aprenda a chamar a polícia**, de Luís Fernando Veríssimo, há passagens como “Liguei baixinho para a polícia”, “Um minuto depois, liguei de novo e disse com a voz calma”, em que os trechos grifados poderiam ser ressaltados em função dos efeitos que “baixinho” e “calma” produzem no sentido das palavras anteriores, verbo e substantivo.

Em relação às propostas de reescrita, que seria um importante momento para abranger questões de toda ordem, entre elas as normativas, há apenas dois materiais que preveem esta atividade. Pouquíssima ênfase se dá a esta prática nos planos de estágio. Essas propostas presumem apenas questões ortográficas na reescrita, não havendo nenhum sinal de que aspectos textuais e discursivos devam se configurar como critérios para correção, avaliação e reescrita dos alunos. O que se observa, assim, é uma crença de que apenas uma leitura do gênero, exercício de compreensão e produção – que constatamos ser uma sequência mais ou menos canônica dos materiais aqui analisados – é suficiente para a aprendizagem, desconsiderando que leitura, escrita e oralidade são apreendidas em contextos sociais e de forma processual e contínua. Essa crença é quebrada, muitas vezes, após a 1ª intervenção dos alunos no estágio.

Percebemos, ainda, uma falta de exercícios mais sistematizados, sugerindo certa improvisação nas práticas de sala de aula. Isso se revela quando lemos nos materiais questões como “discuta aspectos do texto”, ou perguntas vagas como “que estratégias são utilizadas na propaganda?”, sem nenhum encaminhamento mais específico para que os alunos alcancem resultados.

4.1.4 MAIS ALGUMAS CONSTATAÇÕES

Após essa discussão, trazemos mais algumas observações que, às vezes, extrapolam os materiais, mas que estão relacionados à sua produção e reescrita em reflexões feitas na sala de aula com a turma enfocada nesta pesquisa; tais reflexões são importantes para a natureza interpretativa deste trabalho e suas repercussões, que podem vir a impactar as disciplinas do curso futuramente.

Há uma clara predominância por gêneros da escrita, por diversas razões já elencadas por pesquisadores, sobretudo ligadas ao mito da supremacia da escrita¹². Apenas três materiais abordam oralidade, sendo dois do agrupamento¹³ do argumentar. Um ponto interessante a se observar é que o gênero debate é tomado como objeto em apenas um material, mesmo assim, com certas lacunas como apresentamos acima. De fato, é forçoso reconhecer que a escola ainda não faz satisfatoriamente uma abordagem sistemática de gêneros orais. No caso do plano 1, por exemplo, a licencianda aponta como um dos objetivos gerais a “expressão de ideias na oralidade”, o que é uma excelente iniciativa. Contudo, o exercício da oralidade fica restrito a conversas livres com os alunos sobre o tema focalizado, sem um enquadramento de gênero.

Também vemos, nos materiais, gêneros predominantemente da “cultura do impresso”; multiletramentos mediados por tecnologias digitais são abordados apenas em três materiais (4, 7 e 9), mesmo assim, de forma até fragilizada, como pontuamos acima. Nesse caso, os materiais elencam gêneros mais comuns do universo escolar e dos livros didáticos (crônicas, contos, notícias, fábula, artigo de opinião). Dessa forma, vemos que os gêneros textuais, quando estão no centro do ensino, podem ficar restritos à circulação em sala de aula ou apenas à correção do docente.

Há muitas dificuldades, pelos licenciandos, em identificar se uma atividade é de um eixo do ensino de Língua Portuguesa (leitura, escrita, oralidade e AL); às vezes, os alunos afirmam que os objetivos das atividades incidem no eixo da escrita, mas as atividades são de leitura. Isso dificulta a relação entre conteúdos conceituais abordados nas disciplinas (como estratégias cognitivas de leitura e escrita, por exemplo) com os exercícios elaborados nos materiais.

Isso nos revela uma necessidade urgente de implementar ações envolvendo estudos de questões pedagógicas e subsídios para a didatização dos gêneros, de modo que sejam abertas mais oportunidades para os alunos de interagir pela linguagem em situações relevantes.

¹² Contrárias a uma concepção de supremacia da escrita e coerentes com a ideia de que oralidade e letramento são práticas sociais, concordamos com diferentes pesquisadores da área (MARCUSCHI, 2001; LEAL; GOIS, 2012; BUENO; COSTA-HÜBES, 2015; MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, dentre outros).

¹³ Referimo-nos ao agrupamento de gêneros proposto por Schneuwly e Dolz (2004) e retomado por Dolz e Abouzaid (2015), em que os gêneros são agrupados no ensino considerando as tipologias textuais, as capacidades de linguagem dominantes e os domínios sociais da comunicação. No caso dos gêneros da ordem do argumentar, a capacidade de linguagem dominante é a de “sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição”, e o domínio social da comunicação é a “discussão de problemas sociais controversos”.

Conforme revela Gatti (2010; 2013), a formação docente envolve um conhecimento “da ciência” que fica apartado do “conhecimento pedagógico-educacional”, sendo este último considerado “de menor valor” (2013). O resultado dessa separação teoria-prática é uma postura dicotômica entre universidade e escola que, muitas vezes, prejudica essa formação para o trabalho docente com a linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando nosso objetivo de compreender a presença dos gêneros textuais nos materiais didáticos dos graduandos, em que analisamos de que modo os gêneros textuais são abordados e quais dimensões dos gêneros são exploradas, trazemos considerações que nos levam, certamente, a trabalhos futuros de maior articulação entre áreas do conhecimento do curso de Letras, denominadas de grupos “teóricos” ou “pedagógicos”. Considerando esses objetivos, os gêneros textuais foram abordados mais nas dimensões discursivas e normativas, sendo os aspectos da textualidade os mais ausentes. Observa-se, no âmbito dos materiais que efetivamente usaram gêneros, que os discentes conseguiram, em grande medida, fugir à armadilha de se abordar um gênero somente como pretexto para análise linguística.

Vimos que, na dimensão da discursividade, o maior problema encontrado é relacionar a temática com as necessidades de aprendizagem dos alunos, além da falta de circulação das produções. Na textualidade, os planos que conseguiram abordar essa dimensão são predominantemente do agrupamento do narrar. E na normatividade, há dificuldade de articulação entre análise linguística e os outros eixos. O que percebemos, na leitura dos materiais, é que há forte presença dos gêneros textuais no discurso dos alunos (em discussões em sala de aula e no interior dos planos) como uma concepção idealizada para o trabalho escolar com a língua. Todavia, no momento de elaborar suas aulas, os graduandos abordam, de forma mais ou menos satisfatória, determinados aspectos de composição dos gêneros, como objetivos comunicativos, aspectos dos interlocutores, circulação, mas, em contrapartida, deixam outros aspectos importantes à margem, como a textualidade.

Isso nos revela uma necessidade urgente de implementar ações que motivem estudos dos aspectos da textualidade (maior lacuna nos planos) e da análise linguística, e também perspectivas teórico-metodológicas que fundamentem tal estudo; salientamos, ainda, a premência de se investir em disciplinas, oficinas e demais ações para explicitar conhecimentos

sobre transposição de conceitos para a escola, sobretudo os gêneros, não apenas como objetos em si mesmos, mas como formas de agir pela linguagem em situações reais da vida em sociedade, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa dos alunos da educação básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental/Português**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado: ano 3: unidade 1**. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015**. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192 > Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_18jun_site.pdf > Acesso em: 18 jun. 2019.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

[BALTAR, M. A. R.](#) O interacionismo sociodiscursivo na formação dos professores: o perigo da gramaticalização dos gêneros. **Signum**, Londrina - PR, v. 8, n.1, p. 159-172, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**. Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. (trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha). 2 ed. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. (orgs). **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

DOLZ, J.; ABOUZAIID, M. Pluralidade dos gêneros e singularidade do texto: tensões constitutivas da didática das línguas. **Linha D'Água** (Online), São Paulo, v. 28, n. 2, p. 5-25, dez 2015.



GARCIA-REIS, A. R. ; [MAGALHÃES, T. G.](#) As experiências de escrita na formação de professores de Língua Portuguesa: uma prática no curso de Letras da UFJF. In: Andreia Garcia Reis; Tânia G. Magalhães. (Org.). **Letramentos e práticas de ensino**. Campinas: Pontes, 2016, p. 35-52.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>> Acesso em: 16 ago. 2017.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 50, p. 51-67, 2013. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf> > Acesso em: 18 out. 2018.

GARCEZ, P.; SCHLATTER, M. Professores-autores-formadores: princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. In: MATEUS, E. TONELLI, J. **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017.

GUIMARÃES, A. M. M. O professor de Língua Portuguesa em processo de formação continuada: conjugando reflexão e ação. **Calidoscópico**. v. 14, n. 1, p. 35-45, jan./abr. 2016.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular de Língua Portuguesa**. JUIZ DE FORA (MG): 2012.

LEAL, T. F; GOIS, S. **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LEMOS, A. C.; MENDES, S. D. Gêneros textuais: reflexões e ensino. In: **Anais do Congresso de Letras do CESJF "Memória, Literatura e Linguagem"**, v.1, n.1. 2007. (CD-ROM)

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs) **Oralidade e ensino de Língua Portuguesa**. Campinas: Editora Pontes, 2018.

MAGALHÃES, T. G; GARCIA-REIS, A. R. Escrita e formação docente: desafios na prática de escrita na formação inicial para a docência em Língua Portuguesa. **Raído**. V. 11, n. 27, 2017.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: Acir M. Karwoski, Beatriz Gayadeczka, Karim Siebeneicher. **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo, Parábola, 2011.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v. 47, n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017



RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J.A. (2015). Apresentação. In: **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. Campinas-SP: mercado de Letras, 2015.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso nas aulas de Língua Portuguesa: (re)discutindo o tema. In: Elvira Lopes do Nascimento e Roxane Helena Rodrigues Rojo. **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas-SP: Pontes, 2014.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. (trad. org. Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro). Campinas-SP, Mercado de Letras, 2004.

SILVA, W. R. **Gêneros textuais em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio brasileiro**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.15, n.2, p. 387-418, jul./dez. 2012

SILVA, W. R. *et al.* O que são materiais didáticos? Uma abordagem na Linguística Aplicada. In: Wagner Rodrigues Silva; Janete Silva dos Santos, Márcio Araújo de Melo (Orgs). **Pesquisas em língua(gem) e demandas do básico**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 263-294.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Programa de Ingresso Seletivo Misto**. Disponível em: < <https://www2.ufjf.br/copese/vestibular-pism-2/> > Acesso em: 18 mar. 2019.

Tânia Guedes MAGALHÃES

Graduada em Letras pela UFJF (MG) e Doutora em Estudos de Linguagem pela UFF (RJ). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, linha de pesquisa: Linguagens, culturas e saberes.

Marta Cristina SILVA

Possui graduação em Letras (Português e Inglês), mestrado em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora e doutorado em Letras/Estudos Linguísticos pela Universidade Federal Fluminense. Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística, na linha de pesquisa Linguagem e Humanidades, e na graduação em Letras (habilitação em Língua Inglesa).

Recebido em 16/abril/2020 - Aceito em 21/12/2020