

**Congreso Iberoamericano de Educación**

**METAS 2021**

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos  
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

## **DOCENTES**

### **Leitura e produção de gêneros discursivos em sala de aula: subsídios ao professor (GENERA 3)<sup>1</sup>**

Neires Maria Soldatelli Paviani (UCS)  
Tânia Maris de Azevedo (UCS)

---

<sup>1</sup> Pesquisa em desenvolvimento até 2011, com apoio financeiro da Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul – SMED. Fazem parte do grupo de pesquisa, além das autoras, os professores Niura M. Fontana e Normelio Zanotto, também da Universidade de Caxias do Sul.

## Introdução

O estudo dos gêneros textuais tem merecido atenção cada vez maior por parte de professores, linguistas e pesquisadores que se ocupam da linguagem. De acordo com Meurer (2000), no que diz respeito ao ensino da leitura e da produção escrita, as atividades centradas na análise de gêneros de texto têm sido consideradas mais eficazes do que aquelas cujo foco recai sobre a normatização gramatical e a metalinguagem. A eficácia desse procedimento didático justifica-se em dois pressupostos: (a) sob o ponto de vista funcional e sociodiscursivo, acredita-se que as pessoas não se comunicam por palavras ou frases, mas por textos, logo, é de fundamental importância para todo o usuário de uma língua aprender a ler e a escrever uma grande gama de gêneros textuais; e (b) sob o ponto de vista da formação completa do aluno-cidadão e das responsabilidades da escola, partindo da ideia de que a aquisição de conhecimentos tem como um dos principais veículos, quer para o acesso à informação, quer para seu processamento cognitivo, o texto escrito e, compartilhando com Neves (2004, p. 12), a crença de que *ler e escrever não é questão exclusiva da aula de português*, mas compromisso da escola como um todo, julga-se que o desenvolvimento dessas habilidades, por parte do aluno, pode fazer-se de forma mais otimizada se os docentes de todos os componentes curriculares trabalharem, ao menos, com os gêneros mais utilizados em cada disciplina.

Com base nesses pressupostos, este artigo apresenta a pesquisa GENERA 3, cujo propósito é a formação continuada de professores das diferentes disciplinas curriculares voltada para a leitura e a produção escrita na perspectiva dos gêneros de texto.

Considerando os resultados parciais derivados da pesquisa *Leitura e escrita em sala de aula com base nos gêneros de texto – GENERA 2*, os quais apontaram a dificuldade dos alunos de 5ª. série (6º. ano) do Ensino Fundamental em compreender e/ou produzir gêneros como *notícia, resumo escolar, dicas*, bem como o levantamento de necessidades feito junto a professores que atuam nas redes de ensino (municipal, estadual e particular) de Caxias do Sul – RS, a referida investigação circunscreve-se à produção de subsídios pedagógicos para o ensino de gêneros de texto dirigidos a professores que atuam em diversas disciplinas constituintes do currículo dos anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano).

Para sua consecução, a pesquisa propõe-se a disponibilizar aos professores de diferentes disciplinas dos últimos anos do Ensino Fundamental um material pedagógico de consulta sobre aspectos teóricos e metodológicos do ensino da leitura e da produção e escrita de diversos gêneros discursivos, principalmente aqueles que com maior frequência são utilizados em livros didáticos desse período de escolaridade. Mais especificamente, pretende-se: (a) descrever discursivamente cada gênero predominante nos livros didáticos dos 7º e 9º anos do Ensino Fundamental, destinados às disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia e Matemática; e (b) elaborar material contendo orientações teórico-metodológicas para o trabalho docente relativo ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita desses gêneros em diferentes disciplinas.

O projeto GENERA 3 dá sequência aos projetos GENERA 1 (*Caracterização operacional dos gêneros resenha, resumo, relatório e monografia*) e GENERA 2 (*Leitura e escrita em sala de aula com base nos gêneros de texto*). Há que se destacar do projeto GENERA 2 os resultados que mostram a carência de uma orientação mais

pontual aos professores no que tange ao trabalho de linguagem desenvolvido por estes com seus alunos, o que foi percebido pelas inadequações cometidas pelos aprendizes ao resolverem atividades de leitura e de produção textual constantes nos instrumentos de pesquisa.

Mais especificamente, no que diz respeito às respostas de questões que visavam à compreensão leitora, os resultados do desempenho dos alunos, tanto do grupo de controle (GC) quanto do grupo de experimento (GE), nos instrumentos de pré e no pós-teste, equipararam-se, conforme quadro abaixo.

**Quadro geral comparativo de desempenho em leitura  
de alunos de 5ª série (6º. ano) do Ensino Fundamental**

<b>ALUNOS PRÉ-TESTE</b>	<b>PÓS-TESTE</b>	<b>MÉDIA</b>
<b>GC 52%</b>	60%	8%
<b>GE 44%</b>	54%	10%

Fonte: Dados da Pesquisa GENERA 2, julho de 2009.

No que se refere aos resultados das respostas às questões de produção textual, percebeu-se uma diferença significativa no desempenho dos alunos do grupo de experimento (GE) em relação ao desempenho dos alunos do grupo de controle (GC), conforme quadro abaixo.

**Quadro geral comparativo de desempenho em leitura  
de alunos de 5ª série (6º. ano) do Ensino Fundamental**

<b>ALUNOS PRÉ-TESTE</b>	<b>PÓS-TESTE</b>	<b>MÉDIA</b>
<b>GC 36%</b>	43%	6%
<b>GE 33%</b>	46%	12%

Fonte: Dados da Pesquisa GENERA 2, julho de 2009.

São também relevantes os depoimentos dos professores<sup>2</sup> participantes das oficinas pedagógicas, realizadas como uma das etapas da pesquisa GENERA2. Dentre os depoimentos, para efeitos de ilustração, são destacados os que seguem:

- 1) A pesquisa é bem pertinente e deve continuar. A segunda etapa foi

---

<sup>2</sup> Por questões éticas, foram omitidos os nomes dos professores.

muito boa e dinâmica.

- 2) A pesquisa contribuiu para nós repensarmos nossa metodologia de trabalho para ensinar a leitura e a escrita aos alunos.
- 3) Muito interessante, pois a oficina funcionou, e a interdisciplinaridade já está acontecendo entre os professores da escola.
- 4) Me sinto premiada por participar das oficinas, pois foi muito bom. No entanto, está faltando um trabalho assim com a 7ª e 8ª série.
- 5) Eu repensei o ensino. A abordagem dos gêneros abriu um leque de possibilidades. Achava que verbete científico era coisa para aula de ciências, agora trabalho isso em minha aula e dá certo.

Além disso, foi aplicado um questionário aos professores de escolas das redes municipal, estadual e particular de Caxias do Sul, cujas perguntas destacaram as funções de *ler* e *escrever* na vida e nas disciplinas que ministram. Foi questionada também a fundamentação teórico-metodológica utilizada para o planejamento das situações de aprendizagem dessas funções. As respostas obtidas revelaram, em sua maioria, carência de tal fundamentação, bem como a necessidade de se visualizarem atividades práticas de leitura e escrita para implementação em sala de aula.

Esses dados permitem constatar que é preciso instrumentalizar o trabalho docente relativas à operacionalização de propostas eficazes voltadas ao desenvolvimento, por parte do aluno, das habilidades de leitura e escrita de diversos gêneros discursivos que circulam nas diferentes áreas do conhecimento, no âmbito escolar, e na sociedade em geral.

A opção pelos gêneros discursivos justifica-se pela crença de que o aprimoramento pelo aluno do seu desempenho na recepção e produção de textos de diversos gêneros deverá qualificar seu desempenho em todos os componentes curriculares. Além do que, o aprimoramento no manejo dos diversos gêneros de discurso propiciará benefícios inegáveis para o aluno-cidadão diante das necessidades de desempenhar diferentes papéis sociais (além, portanto, dos escolares).

Os PCNs (1998, p. 19) explicitam de forma inequívoca a obrigação de a escola instrumentalizar o aluno no domínio e uso eficaz das diversas formas da língua quando afirmam que

[...] cabe à escola promover sua ampliação [de domínio do letramento] de forma que, progressivamente, durante os oito anos do Ensino Fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.

Considerando-se que o GENERA 2 se circunscreveu a um único ano (5º ano do Ensino Fundamental) e aos respectivos professores das diferentes disciplinas desse ano, e tendo em conta os resultados dessa pesquisa e suas implicações positivas, a proposta do GENERA 3 legitima-se na medida em que prevê a ampliação dos resultados gerados pela pesquisa GENERA 2 e propõe a elaboração de subsídios teórico-metodológicos destinados a professores que atendam aos anos finais do

Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) em diferentes componentes curriculares (disciplinas), mais especificamente, naqueles que se valem de manuais didáticos ou de outros materiais que veiculem discursos escritos.

## Fundamentação teórica

Segundo os PCNs (1998), o domínio da língua, efetivado por meio dos gêneros, tem estreita relação com a plena participação social. É por meio do uso da língua nas práticas sociais que o homem se comunica e interage, defende suas posições, e produz conhecimento. Assim, um projeto de educação democrático e comprometido com a cultura geral da pessoa confere à escola a responsabilidade de garantir aos alunos o acesso às competências linguísticas necessárias para que ele possa exercer o direito da cidadania.

Sabe-se que, até a década de 80 do século passado, o ensino da língua caracterizava-se por focar mais os elementos estruturais da língua e as regras que normatizavam os usos linguísticos permitidos. Os textos, predominantemente literários, serviam mais para abonar as normas gramaticais.

A partir dessa década, porém, com base na concepção de língua como *discurso*, o ensino assume também uma abordagem mais interativa, tomando o *texto* como unidade de ensino, pois “é no texto que a língua se revela em sua totalidade.” (Geraldi, 1997a, p. 135).

Geraldi (1997b, p.22) propõe a substituição do termo “redação” pela expressão “produção de textos”, com base no pressuposto de que a produção de textos implica as condições de enunciação de cada texto, além dos mecanismos de textualização. Nesse sentido, ler e escrever são vistos como modos de agir no mundo. Nessa mesma linha, escrever, para Souza,

é um modo de integrar passado e presente, já que é possível fazer prospecções através da escrita, uma vez que essa constrói modos de pensar, práticas sociais e até a identidade social. Logo, quem não escreve de forma contextualizada, isto é, tendo o real como pano de fundo e o conteúdo advindo da prática social dos homens como elemento de tecitura, sente-se à margem da sociedade, pois tal indivíduo não tem a linguagem como um instrumento de integração com o mundo que o cerca (2003, p. 165-166).

Com respeito à caracterização geral do processo de produção textual, Jolibert (1994, p. 25), retomando estudos já realizados especialmente por autores franceses, observa haver consenso entre os modelos teóricos da produção de texto, no que diz respeito aos seguintes aspectos:

- *planejamento* textual significa não o fato de “fazer um plano”, mas de levar em conta, na elaboração do texto, o destinatário e o objetivo (macroplanejamento) e “a organização que deve levar ao texto na sua forma final (microplanejamento)” [...];
- *textualização* “concerne aos processos postos em ação para 'linealizar um texto' (progressão e conservação de informações durante o texto, conexão,

segmentação – problema das anáforas – substitutos, tempos verbais, conectivos, pontuação em suas funções textuais”); e

- *revisão* dos textos (ou releitura) durante a produção ou depois do texto terminado, seguida de reescrita(s), visando ao seu aperfeiçoamento.

Nas duas últimas décadas, vem sendo dada relevância ao estudo e à aplicação dos gêneros de discursivo nas atividades de recepção e produção textual. Mais especificamente, os gêneros discursivos passaram a ser vistos com especial atenção, a partir de 1998, com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Essa realidade exige dos professores aprofundamentos teóricos, posturas renovadas e a assimilação dos novos conceitos operacionais. Exige especialmente a atenção dos professores que se ocupam da formação dos futuros docentes da área da linguagem (letras, pedagogia, magistério). E demanda também ações em educação continuada, objetivando subsidiar os professores já em atuação a se inteirarem dessa proposta pedagógica.

Esses novos conceitos emanam especialmente da doutrina dos PCNs, que, por sua vez, buscaram fundamentação em autores que desenvolveram o conceito de gêneros discursivos e que, na sequência, aplicaram esses conceitos em práticas pedagógicas.

A visão atual de gêneros de discurso tem sua gênese no pensador russo Mikail Bakhtin (1992). É dele o conceito de que as pessoas não se comunicam por palavras nem por frases soltas, e sim por textos. Essa afirmação, na verdade, não instaura um novo modo de utilizar a língua, mas uma visão diferente sobre uma realidade antiga. A teorização sobre o objeto língua e sobre o processo de sua utilização é que se representa como novo. A língua passa a ser entendida prioritariamente como um construto social em forma de texto, como unidade de comunicação e interação, e, secundariamente, como sistema, ou estrutura estática, composta de unidades menores: frases, orações, sintagmas, vocábulos, morfemas. O processo de utilização do texto passa a ter outro prisma de análise: deixa de ser visto como produto acabado, autossignificante em sua imanência, passando a ter relevância o contexto de enunciação e as implicações pragmáticas, que incluem o sujeito como interveniente ativo na formação dos sentidos.

Os gêneros discursivos, na gênese de seus estudos, eram analisados no âmbito das produções literárias, com destaque para o estudo das baladas, odes, sonetos, tragédias e comédias (TODOROV, 1980, p. 46). A partir de Bakhtin (1992), todos os tipos de manifestação linguística são incluídos nos gêneros discursivos, com insistência no discurso oral e no diálogo. Esse autor esforça-se em demonstrar a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: o diálogo cotidiano, o relato familiar, a carta, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais, o universo das declarações públicas.

Bakhtin (1992), além disso, em sua visão pioneira, entende que “cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso o que denominamos *gêneros do discurso*” (Grifos do autor). Para ele, em virtude da variedade de atividades humanas, os gêneros também são infinitos. Esse conceito de *gênero* relaciona-o com o de *comunidade discursiva*, entendida como “agrupamento de pessoas que compartilha gêneros de textos e que, portanto, tem objetivos, mecanismos de intercomunicação e de participação e terminologia comuns.” (ZANOTTO, 2005, p. 35 ss).

Hoje, é essencial, ao se tratar do estudo de textos, incluírem-se os aspectos de conceituação, caracterização e delimitação dos gêneros discursivos, embora sob enfoques diversos e, muitas vezes, conflitantes.

Bronckart (1999), por exemplo, seguindo de perto a trilha de Bakhtin, conceitua *gênero de texto* e mapeia vários elementos que se situam no entorno dos gêneros, ao nos dizer que:

A realização efetiva de uma ação de linguagem, no quadro de uma determinada formação social, procede da exploração das formas comunicativas que nela estão em uso. Em outros termos, requer empréstimos dos *construtos históricos* que são os **gêneros de textos**. Disponíveis no *intertexto*<sup>3</sup>, esses gêneros se adaptam permanentemente à evolução das questões **sociocomunicativas** e são, portanto, portadores de múltiplas indexações sociais. São organizados em *nebulosas*, com fronteiras vagas e movediças, e, conseqüentemente, não podem ser objeto de uma classificação rigorosa (1999, p. 107 – destaques do autor).

Como se percebe, Bronckart explicita, no excerto, que esses modelos não são formas rígidas. Esses gêneros, permanente e necessariamente, vão se adaptando às novas realidades sociodiscursivas que a evolução natural faz surgir, em todos os níveis e esferas da sociedade. Por fim, o autor reconhece a dificuldade de classificar os gêneros e de estabelecer fronteiras entre eles, pendendo mais para a nebulosidade que para a claridade.

Por sua vez, Marcuschi (2002, p. 23) nos mostra que os *gêneros textuais* abrangem “um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função”. O acréscimo signifi-

cativo que Marcuschi faz diz respeito à determinação dos gêneros, ou seja, a esses fatores distinguem um gênero de outro.

Segundo Bhatia (1999), o motivo da popularidade dos gêneros provavelmente esteja na resposta que essa linha de investigação procura dar à seguinte pergunta: *Por que os membros de comunidades discursivas específicas usam a língua da maneira como o fazem?* E a resposta, segundo o autor,

não leva em consideração somente fatores socioculturais, mas também fatores cognitivos, tentando, dessa forma, esclarecer não apenas os propósitos comunicativos da comunidade discursiva em questão, mas também as estratégias cognitivas empregadas por seus membros para atingir esses propósitos (ib.).

---

<sup>3</sup> Segundo Bronckart (1999, p. 100), o **intertexto** é constituído pelo conjunto de gêneros de textos produzidos ao longo do tempo.

O autor destaca alguns tópicos em seu artigo com vistas a “elucidar a teoria da análise de gêneros”, além de identificar algumas questões importantes e discutir as implicações dessas questões no ensino e na aprendizagem de línguas. O autor define a *análise de gêneros* como sendo “o estudo do comportamento linguístico situado em contextos acadêmicos ou profissionais” (op. cit, p.1). A teoria, segundo ele, assenta-se basicamente em três orientações, dependendo dos autores que dela estejam tratando: *tipologias de ações retóricas; regularidades de processos sociais gradativos e orientados para uma meta; consistência de propósitos comunicativos*.

Apesar da aparente diversidade de orientações seguidas no estudo e conceituação dos gêneros, Bhatia (1997) apresenta três traços comuns que as caracterizam: (a) a ênfase no *conhecimento convencional*, responsável pela *integridade* de cada gênero; (b) *versatilidade da descrição dos gêneros*; e (c) *tendência para a inovação*.

O *conhecimento convencional* refere-se ao domínio de certos padrões de utilização de determinado gênero por parte dos membros de uma comunidade discursiva.

A *versatilidade genérica* refere-se ao fato de que um gênero pode ser descrito em vários níveis. Bhatia (op. cit.) exemplifica citando o discurso promocional, domínio em que é encontrado, no nível mais alto de generalização, o discurso promocional na forma de uma constelação de gêneros. Esse nível corresponde à categoria *discurso promocional*. Subordinada à categoria genérica *discurso promocional* está uma constelação de gêneros, entre os quais Bhatia cita: anúncios, cartas promocionais, inscrições para emprego, sinopses de livros, panfletos comerciais, panfletos turísticos, que são vistos como uma “colônia discursiva intimamente relacionada” (op. cit, p. 5), devido à superposição de propósitos discursivos.

Quanto à *integridade genérica versus tendência à inovação*, a orientação que fundamenta o estudo da teoria propõe uma dicotomia pelo menos aparentemente contraditória. De um lado, a integridade genérica representa uma força conservadora. De outro, a tendência à inovação aponta para a criatividade, para a mudança. As forças de estabilização encontram respaldo nos membros experientes da comunidade discursiva. Já as que pendem para a mudança são atribuídas às necessidades da multimídia, à tecnologia informacional, ao mundo do trabalho, ao ambiente profissional e, acima de tudo, à necessidade de criatividade e inovação na comunicação profissional (ib. p. 6).

Por fim, e reiterando, a pesquisa GENERA 3 assume que a visão pedagógica moderna do ensino da língua deve estar pautada pelos estudos sobre gêneros discursivos. Nesse sentido, assim também se posiciona Meurer (2000, p. 149), ao propor “[...] que o aprendizado da linguagem humana (tanto materna como as línguas estrangeiras) seja visto como o desenvolvimento da competência no uso de um número crescente de *gêneros textuais*.” (grifo do autor).

Com base nesses pressupostos teóricos, serão pesquisados e elaborados subsídios teóricos e metodológicos que possam instrumentalizar os professores para uma maior qualificação das atividades de leitura e escrita destinadas aos finais do Ensino fundamental ou, pelo menos, aos anos consideradas nesta pesquisa (7<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup>).

## **Método**

O *corpus* da pesquisa GENERA 3 constitui-se de dois livros didáticos da mesma coleção de cada componente curricular (disciplina) do 7º e 9º anos do Ensino Fundamental, conforme quadro abaixo.

<b>Componente curricular</b>	<b>7º ano</b>	<b>9º ano</b>
Língua Portuguesa	2 exemplares	2 exemplares
Ciências	2 exemplares	2 exemplares
História	2 exemplares	2 exemplares
Geografia	2 exemplares	2 exemplares
Matemática	2 exemplares	2 exemplares

A seleção dos livros tem como critério a avaliação feita pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2008/MEC, sendo escolhidas as obras, dentre as avaliadas, das duas primeiras coleções às quais foi atribuído o indicador “recomendado”.

A escolha pelos 7º e 9º anos é aleatória, e tem como única justificativa o estabelecimento de um intervalo mais representativo da etapa final do Ensino Fundamental.

A seleção dos componentes curriculares tem como critério o fato de, nessas disciplinas, serem normalmente utilizados livros didáticos, enquanto as demais disciplinas que compõem os currículos dos anos finais desse nível de ensino, Educação Física, Educação Artística e Ensino Religioso, não costumam se valer desse tipo de material didático.

A disciplina de Língua Estrangeira não constituirá o *corpus* da pesquisa, devido à diversidade de idiomas que podem ser ministrados nesta etapa do ensino regular, o que torna inviável, ao menos neste momento, a análise dos gêneros discursivos que integram os manuais didáticos deste componente curricular.

O estudo parte das seguintes hipóteses:

(a) o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção escrita de gêneros discursivos, veiculados em manuais didáticos das disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia e Matemática, por parte dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, pode contribuir para um melhor desempenho dos alunos na construção do conhecimento em cada disciplina;<sup>4</sup>

(b) os professores dos anos finais do Ensino Fundamental precisam contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos gêneros discursivos mais propriamente atinentes à sua disciplina, e, para isso, é necessário que sejam subsidiados teórica e metodologicamente, isto é, que lhes sejam disponibilizados

---

<sup>4</sup> Obviamente que, dado o período previsto para a execução da pesquisa, esta hipótese se configura, neste momento, como um pressuposto de base, uma vez que seu conteúdo, para ser devidamente validado, deverá se constituir em objeto de investigação subsequente.

pressupostos epistemológicos de abordagem da língua como *discurso* e fundamentos teóricos específicos sobre *gêneros discursivos* escritos, bem como princípios metodológicos que conduzam à criação e implementação de sequências didáticas destinadas a esse fim; e

(c) elaboração, a partir da análise dos gêneros discursivos predominantemente veiculados em livros didáticos das disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia e Matemática, de subsídios teórico-metodológicos que possibilitem aos docentes de diferentes disciplinas a produção e a implementação de sequências didáticas, cujo foco recaia na leitura e na produção escrita de tais gêneros.

A etapa inicial deste estudo constitui-se, portanto, no levantamento dos gêneros discursivos predominantes em livros didáticos de cada componente curricular do 7º e 9º ano do Ensino Fundamental de uma amostra constituída por dois dos livros didáticos considerados como “recomendados” pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2008), com o objetivo de observar as necessidades de fundamentação teórica sobre leitura e escrita de gêneros discursivos previstos para essa etapa de ensino .

Em seguida, temos a elaboração de subsídios teórico-metodológicos sob forma de livro destinado a professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, com vistas à leitura e à escrita de gêneros discursivos, compreendendo: pressupostos epistemológicos da abordagem enunciativa da língua, com base nos estudos dos gêneros discursivos; princípios metodológicos voltados à criação e implementação de sequências didáticas com esse fim; exemplos comentados e explicados de atividades de linguagem atinentes a diferentes disciplinas escolares sob a forma de sequências didáticas, envolvendo situações-problema para cuja solução são propostas atividades de produção escrita interativas que se constituam como formas de interação social, a partir de princípios sociocognitivos da aprendizagem.

Depois, segue-se a pilotagem dos subsídios produzidos junto a um grupo de professores, a fim de verificar a coerência e a pertinência do material proposto.

E, por último, elaboração da versão final dos subsídios para publicação.

## **Considerações finais**

Considerando-se os dados levantados, a partir de um questionário aplicado a professores, da rede de ensino municipal do Ensino Fundamental, mais especificamente, do 7º e do 9º anos, para justificar e contextualizar a pesquisa GENERA 3, é possível diagnosticar a necessidade de esse público-alvo de ter orientações e subsídios teórico-metodológicos para um ensino voltado mais para os gêneros discursivos, com vistas ao desenvolvimento das habilidades de leitura e de produção de textos para enfatizar noções gramaticais da língua, conforme o proposto pelos PCNs e por estudos realizados por pesquisadores dessa área.

Pelas análises iniciais dos livros selecionados, constata-se que esses apresentam uma grande variedade de gêneros discursivos e é possível já visualizar as primeiras necessidades dos professores e também conjecturar que esses gêneros podem passar despercebidos ou, ainda, não serem explorados pelos professores em

suas atividades de ensino, talvez por não saberem como fazê-lo ou pela força do hábito de se concentrarem mais no conteúdo do texto, deixando de examinar certas condições de sua produção, fundamentais para uma compreensão leitora. São importantes os aspectos que fazem parte da constituição do texto, tais como o ambiente ou esfera em que são produzidos, ou seja, quem o produz, de que lugar, com que propósito comunicativo, para que público- alvo.

Torna-se prudente fazer, aqui, uma distinção entre os professores de Língua Portuguesa e os docentes de outros componentes curriculares com relação ao foco de análise dos textos trabalhados. Os primeiros tendem a utilizar o texto como suporte de análises gramaticais de níveis morfológicos e sintáticos, ou, no outro extremo, de gramaticalização do gênero em estudo, desconsiderando os contextos de produção e de recepção desses textos, e, por consequente, o seu gênero. Os outros, por sua vez, dirigem o foco da análise apenas para o conteúdo temático dos textos, também desconsiderando a situação enunciativa que lhes deu origem e as habilidades necessárias à compreensão e/ou produção desses gêneros. Decorre daí que os gêneros discursivos, suas peculiaridades enunciativas e linguísticas não constituem objeto de estudo da maior parte das situações didáticas, ou por falta de conhecimento técnico para tal, ou por não considerar relevante esse trabalho. É justamente esse cenário, que a prática docente nos permite construir, que referenda a investigação descrita neste artigo.

É importante salientar o caráter interinstitucional da pesquisa GENERA 3, visto que ela conjuga a produção de conhecimento, típica de uma atividade de pesquisa vinculada a um Programa de Pós-Graduação em Educação, a difusão do conhecimento gerado e sua inserção social, na parceria estabelecida com a Secretaria Municipal de Educação, que abrange, além do apoio financeiro à execução do Projeto, a integração de docentes da Assessoria Pedagógica daquela Secretaria com o grupo de pesquisadores da Universidade.

Essa configuração do grupo de pesquisa viabiliza uma maior proximidade entre o aporte teórico-metodológico e a prática docente no Ensino Fundamental. Na verdade, essa é configuração que todo o pesquisador almeja para a consecução de suas investigações: a produção do conhecimento científico aliada à consequente inserção social do conhecimento produzido, no caso aqui, a elaboração de subsídios para o ensino da leitura e produção de gêneros discursivos escritos.

## 9. Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BHATIA, Vijay K. *Analysing Genre: language using in professional setting*. New York: Longman, 1993.
- \_\_\_\_\_. Genre analysis today. *Revue Belge de Philologie et d'Histoire*. Bruxelas, 75:629-652, 1997. Tradução: Benedito Gomes Bezerra.
- BRASIL. Secretaria de educação fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. SEF: Brasília, 1998.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Ana Rachel Machado, Pericles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

- GERALDI, João Wanderley et al. *O texto na sala de aula*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997a.
- \_\_\_\_\_. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, Ligia. (Coord.) *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997b.
- JOLIBERT, Josette (Coord.). *Formando crianças produtoras de textos*. Tradução de M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de texto: o que é e como se faz*. Debates 1, Recife, UFP, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MEURER, José Luiz. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMITCH, Leda Maria Braga (orgs.). *Aspectos da lingüística aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000.
- NEVES, Iara .C.B. et al. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 6. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- SOUZA, Hulda Cyrelli de. Produção textual: ação solitária ou solidária. In: SOUZA, Lusinete Vasconcelos de. *As proezas das crianças em textos de opinião*. São Paulo; mercado de Letras, 2003.
- TODOROV, Tzvetan . *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- ZANOTTO, Normelio. *E-mail e carta comercial: estudo contrastivo de gênero textual*. Rio de Janeiro, RJ: Lucerna; Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2005.