

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DE GÊNEROS DISCURSIVOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PEDAGOGIA

Contributions of the discursive genres theory in the pedagogue education

Cristiane Oliveira CAMPOS-GONELLA (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Jacareí, Brasil)

RESUMO: *Neste artigo, relatamos a experiência de utilização da teoria de gêneros discursivos na formação de professores em um curso de Pedagogia como instrumento para a prática de transposição didática, isto é, de passagem dos conhecimentos científicos para conhecimentos a serem trabalhados em sala de aula. A análise do processo formativo se deu a partir de unidades didáticas produzidas pelos futuros professores sobre gêneros infantis. Os resultados revelaram um significativo processo de amadurecimento quanto aos aspectos envolvidos no planejamento e na organização do ensino.*

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros discursivos; Formação de pedagogos; Transposição didática

ABSTRACT: *In this article, we report the experience of using the discursive genres theory in teacher education as an instrument for the practice of didactic transposition, that is, the passage of scientific knowledge to knowledge to be worked on in the classroom. The teacher education process was analyzed based on didactic units produced by future teachers on children's genres. The results revealed a significant expertise development process regarding planning and organization of teaching.*

KEYWORDS: Discursive genres; Pedagogue education; Didactic transposition

1. Introdução

Os estudos sobre gêneros discursivos¹, em sua maioria, focam discussões teóricas voltadas à compreensão e caracterização dos gêneros em detrimento das discussões práticas voltadas à sua pedagogia, ou seja, à sua aplicação em sala de aula no ensino de línguas e, menos ainda, em sua utilização na formação de professores de línguas.

Sendo assim, de acordo com Hila (2008), é necessário que mais pesquisas, não apenas de caráter teórico-interpretativo, mas também voltadas à produção de materiais de ensino específicos para a formação inicial sejam realizadas. Conforme apresenta a autora, o objetivo desses materiais seria auxiliar os futuros professores “a se apropriarem dos conhecimentos necessários a sua formação e ao seu futuro exercício profissional” (HILA, 2008, p. 199), posto que os gêneros discursivos em geral não são bem compreendidos pelos professores em formação nem como instrumentos de comunicação e menos ainda como instrumentos de ensino.

A mudança de paradigma no ensino-aprendizagem de leitura e produção de texto de uma mera atividade de codificação/decodificação para a de uma ação de linguagem de um sujeito em determinado contexto impulsionada por uma intenção e que envolve diferentes capacidades de linguagem e níveis de textualidade, ou seja, que envolve o uso de gênero discursivo, ainda não foi incorporada à formação de profissionais egressos de cursos como Letras e Pedagogia, configurando significativa dificuldade ao professor, aponta Nascimento (2006).

No mesmo sentido, Lopes-Rossi (2006) aponta que embora pesquisas sobre práticas pedagógicas com gêneros apresentem resultados promissores, há escassez de trabalhos e, citando Bazerman (2005), aponta que não há resposta rápida e simples para a questão metodológica do estudo de gêneros.

Levando em consideração o cenário descrito, apresentamos, neste artigo, o relato de um trabalho baseado na teoria e pedagogia de gêneros textuais que vem sendo desenvolvido junto a alunos de Pedagogia de um câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) no interior do estado, na disciplina de língua portuguesa oferecida no segundo semestre do curso.

2. 1. Gêneros discursivos e formação de professores

Na concepção bakhtiniana, todo enunciado é individual e único ao mesmo tempo em que resgata e remete a outros enunciados, ou seja, “cada esfera de utilização da

¹ Embora coexistam os termos gêneros textuais e gêneros discursivos, sendo feita por alguns teóricos diferenciação entre eles, em última instância trata-se do mesmo objeto, portanto, neste trabalho, utilizamos os termos como sinônimos.

língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo o que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Ao se constituírem, portanto, em enunciados com relativa estabilidade, os gêneros apresentam tanto uma intenção discursiva como uma forma específica que ocorrem em uma dada situação de comunicação que, sendo conhecidas pelos interlocutores, funcionam para o produtor do discurso como “índices sociais para a construção do enunciado” e para o seu interlocutor como “um horizonte de expectativas (de significação)” (RODRIGUES, 2010, p. 166).

Como esclarece Bakhtin (1997, p. 302), “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível”, logo os gêneros auxiliam o processo de produção e interpretação de textos.

Ao viabilizarem regularidade nas práticas sociais de linguagem, os gêneros contribuem para a comunicação efetiva; cada falante possui um repertório de gêneros orais e escritos, com os quais opera, mesmo sem um conhecimento teórico, em uma dada situação de comunicação com o intuito de adequar sua fala. Contudo, ao mesmo tempo, Bakhtin (1997) enfatiza a flexibilidade funcional e formal dos gêneros, esclarecendo que os discursos são sempre originais porque fazem parte de uma situação com tempo e lugar histórico-social específicos.

Nesse sentido, as três dimensões constitutivas dos gêneros discursivos são: *tema* – que consiste no conteúdo ideológico do gênero e que tem por finalidade provocar uma reação no interlocutor; *forma composicional* – que se refere à estrutura e organização do enunciado, compreendendo os elementos lexicais, semânticos e gramaticais compartilhados pelos textos de um determinado gênero e dos quais o falante se apropria e deles faz uso para atingir seu objetivo comunicativo; e *estilo* – que compreende traços da individualidade do locutor.

Além dos elementos intralinguísticos do texto, para Bakhtin (1997), a perspectiva do enunciado, o qual abrange os elementos extralinguísticos e dialógicos do texto devem ser considerados na análise do gênero. Parte-se, portanto, da dimensão social para a linguística, do contexto (estrutura macro) para o texto (estrutura micro).

Dolz e Schneuwly (2011) entendem os gêneros como um instrumento de comunicação, que se coloca entre o sujeito que age e o objeto/situação de ação, e também como instrumento de ensino, se colocando entre as práticas de linguagem e as atividades de aprendizado. Os autores defendem que os gêneros, esses megainstrumentos, adentrem o espaço escolar, numa continuidade entre o que é externo e interno à escola.

A pedagogia baseada em gêneros permite que se trabalhe em sala de aula com textos autênticos que circulam em diferentes esferas sociais, de modo a fornecerem suporte e referência às atividades comunicativas dos aprendizes de línguas. Aspectos

como o propósito, o público-alvo, a forma e o conteúdo do gênero, nunca perdendo de vista a situação de comunicação, são trabalhados em sala de aula.

A contribuição ao ensino de língua, contudo, não esgota as potencialidades do estudo de gêneros discursivos. A formação de futuros professores de línguas também pode se beneficiar da teoria e pedagogia de gêneros ao proporcionar-lhes a oportunidade de refletirem sobre o processo de mediação, sobre instrumentos e procedimentos de ensino, sobre material didático, entre outros aspectos envolvidos na sua transposição didática.

Hila (2006, p. 4) esclarece quanto à especificidade da utilização dos gêneros no ensino e na formação docente:

[...] ao prepararmos futuros professores de língua portuguesa não podemos fazê-lo ensinando-os a ensinar (ou a escrever) um texto “no geral”, aos moldes do que a escola ainda faz (e normalmente mal), sucessivamente nos ensinamentos fundamental e médio. Adotar apenas a perspectiva das modalidades retóricas (que, aliás, só circulam na escola), desvinculada dos textos de efetiva circulação social, é, praticamente, retirar do aluno a sua capacidade de expressão, monologizando o ensino de língua. Exatamente por isso, o trabalho com os gêneros abre possibilidades de se realizar com a linguagem uma abordagem na sala de aula em que se privilegiem as propriedades discursivas, interativas ou enunciativas da linguagem, tais como as situações de produção nas quais os gêneros se inserem, a interação entre os interlocutores; a marcação ideológica dos textos; a subordinação das formas gramaticais à significação que, na perspectiva apenas das modalidades retóricas, ficava à margem dos processos de ensino-aprendizagem. (HILA, 2006, p. 4)

A autora, então, defende que os gêneros textuais “apresentam uma enorme importância didática” sendo necessário que “haja a conscientização do professor em formação sobre os gêneros textuais e, principalmente, sobre sua transposição didática, como instrumentos de construção e constituição da linguagem e do sujeito, a fim de se provocar mudanças no processo ensino/aprendizado” (HILA, 2006, p. 4).

Na mesma proporção da importância apresentada, está a dificuldade dos professores na referida transposição didática, isto é, na “passagem dos conhecimentos científicos para os conhecimentos ensinados”, vivenciada pelos professores devido ao fato de que, na formação, os saberes acadêmicos são construídos durante o curso sem se buscar relação com sua utilização na sala de aula da educação básica (HILA, 2008, p. 2), havendo um descuido, ao menos parcial, “dos aspectos didáticos referentes à implementação das teorias na prática escolar” (HILA, 2008, p. 2 citando ROJO, 2001).

A mesma autora defende que tal dificuldade revela a necessidade dos formadores de professores auxiliarem os alunos da graduação a se apropriarem dos conhecimentos que lhe são necessários ao exercício profissional, ainda mais quando se tratam dos gêneros discursivos, que constituem um novo paradigma no ensino de língua, como apresentado anteriormente.

No ensino infantil, especificamente, Fernandes (2016, p. 59) afirma que os professores, apesar de reconhecerem a importância e de citarem os gêneros discursivos com os quais trabalham, não conseguem explicitar como o trabalho é realizado, o que revela uma falta de “planejamento sistematizado”, o que “impede o trabalho intencional com os diversos gêneros, ficando evidenciado que o trabalho, quando ocorre, realiza-se de forma superficial ou por acaso”.

Isso posto, além de instrumento de comunicação e de ensino, podemos afirmar que os gêneros podem se constituir em instrumento de formação, em um mediador da relação teoria e prática na formação pré-serviço de professores de língua, o que pode ser feito por meio de elaboração de planos de aula, micros situações de ensino, produção de material didático (HILA, 2008), entre outros.

2.2 Gêneros discursivos e documentos de referência curricular

A importância atribuída aos gêneros textuais pode também ser verificada em alguns documentos oficiais. Neste trabalho, estamos considerando três deles, voltados aos ensinos infantil e fundamental - ciclo I, âmbitos de atuação do licenciado em Pedagogia, a saber: 1 - Parâmetros Curriculares Nacionais (Língua Portuguesa – 1ª a 4ª séries), 2 - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Volume 3 – Conhecimento de Mundo – Linguagem Oral e Escrita) e 3 - Base Nacional Comum Curricular (Ensino Infantil – Campo da experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação e Ensino Fundamental – Anos Iniciais – Língua Portuguesa).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Língua Portuguesa – 1ª a 4ª séries) tomam “o texto como unidade básica de ensino” (BRASIL, 1997, p. 29), considerando ainda que “todo texto se organiza dentro de um determinado gênero” (BRASIL, 1997, p. 23), de modo que os gêneros são os objetos de ensino na aula de português. O aporte teórico do documento para a compreensão de gêneros são os postulados de Bakhtin, Bronckart e Schneuwly.

De acordo com o documento, um sujeito competente na produção de textos, sejam eles orais ou escritos, “é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão” (BRASIL, 1997, p. 47).

Na seção relativa ao tratamento didático dos conteúdos apresentados, são oferecidos como possibilidades o projeto e as atividades sequenciadas. “A característica básica de um projeto é que ele tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham” (BRASIL, 1997, p. 45). O projeto tem um tempo flexível, podendo durar dias ou meses, permite a participação ativa dos alunos nas decisões, articula diferentes conteúdos e permite trabalhar com “situações linguisticamente significativas, em que faz sentido, por

exemplo, ler para escrever, escrever para ler, ler para decorar, escrever para não esquecer, ler em voz alta em tom adequado” (BRASIL, 1997, p. 46).

No que tange às atividades sequenciadas, “Funcionam de forma parecida com os projetos — e podem integrá-los, inclusive —, mas não têm um produto final predeterminado” (BRASIL, 1997, p. 46). Nesse tipo de atividades, “pode-se, temporariamente, eleger um gênero específico, um determinado autor ou um tema de interesse” (BRASIL, 1997, p. 46).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, por sua vez, apresenta o trabalho com a linguagem como um dos eixos básicos do nível de ensino, um elemento importante para “as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais”, “um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão” (BRASIL, 1998, p. 117).

Conforme o documento, o “professor, de acordo com seus projetos e objetivos, pode escolher com que gêneros vai trabalhar de forma mais contínua e sistemática, para que as crianças os conheçam bem” (BRASIL, 1998, p. 152); por esse excerto, podemos inferir que os gêneros textuais devem constituir a base do trabalho com a língua portuguesa, sendo que dos zero aos quatro anos o objetivo é o manuseio dos diferentes suportes e gêneros e dos quatro aos seis anos é o trabalho com gêneros orais e escritos.

Ao fornecer orientações de trabalho ao professor são apontadas como formas de realização didática dos procedimentos e conteúdos descritos: 1 – o projeto didático, realizado “levando em conta as características e função próprias do gênero” (BRASIL, 1998, p. 153-4) e cujo produto final seja um exemplar do gênero trabalhado, tais como: um documentário em vídeo, uma exposição oral, uma carta, uma história em quadrinhos etc; e 2 – sequência de atividades, “como por exemplo, ler o conjunto da obra de um determinado autor ou ler diferentes contos sobre saci-pererê, dragões ou piratas, ou várias versões de uma mesma lenda etc” (BRASIL, 1998, p. 155).

Podemos verificar, quanto aos dois documentos apresentados, que eles consideram os gêneros do discurso um instrumento privilegiado para o ensino de língua portuguesa, os quais possibilitam um trabalho em sala de aula para além da perspectiva gramatical, indo em direção a uma concepção enunciativa, discursiva de língua, em que

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias — ainda que possam ser inconscientes —, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado (BRASIL, 1998, p. 20).

Tal mudança de paradigma no ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos configura um desafio para muitos professores, pois, como pontua Nascimento (2006), ele ainda não foi incorporado à formação de significativa parcela de docentes. Sendo assim, muitos professores em formação e em serviço lidam diariamente com as

angústias de tentar articular teoria e prática, de realizar novos postulados em suas salas de aula, o que “impõe, de imediato, a necessidade de se atualizarem tanto professores em exercício como professores em formação” (ALMEIDA, 2008, p. 127).

Podemos notar que os próprios documentos oficiais, ao apresentarem as possibilidades didáticas de desenvolvimento do ensino de língua materna proposto não o fazem de modo detalhado, haja vista que as noções de projeto didático ou sequência didática não são desenvolvidas, partindo-se do pressuposto de que os professores já dominam tais metodologias.

Nesse sentido, os documentos balizadores reforçam a necessidade de se repensar a formação inicial e continuada de professores no que se refere à transposição das teorias na sala de aula da educação básica, mas também à reflexão constante sobre as propostas dos próprios documentos. Acima de tudo, é necessário formar professores que sejam críticos, independentes, autônomos, criativos e produtores de seu próprio ensino.

Enquanto isso não ocorrer, continuaremos vendo o cenário descrito por Rojo (2008, p. 33), no qual o livro didático adotado é “que passa a ditar os objetivos do ensino e a configurar o projeto de ensino-aprendizagem”.

Partindo para o terceiro documento – a Base Nacional Comum Curricular, iniciamos pela seção destinada à Educação Infantil; nela se estabelece o trabalho com a linguagem no eixo Escuta, fala, pensamento e imaginação. Nesse nível de ensino, inicia-se com o privilégio à cultura oral (fala e escuta), mas sem esquecer da escrita, uma vez que “a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores” (BRASIL, 2017, p. 42).

Já na Base Nacional Comum Curricular relativa ao Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a Língua Portuguesa se insere na área de Linguagens, com foco na alfabetização, no letramento e nos multiletramentos. E,

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BRASIL, 2017, p. 67)

Desse modo, o documento também toma o texto como unidade de trabalho e adota a perspectiva enunciativo-discursiva da língua, com centralidade nos gêneros textuais e em que o conhecimento metalinguístico e semiótico possa ser revertido para

situações significativas de uso e de análise para o uso (BRASIL, 2017, p. 85). A novidade no documento é a inserção de “novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2017, p. 68), inserindo, portanto, a cultura digital às já mencionadas culturas oral e escrita.

Os hipertextos, *playlists*, *vlogs*, *e-zines*, entre outros gêneros digitais, e as habilidades específicas de leitura e produção de textos em ambientes digitais são inseridas no âmbito dos estudos da língua portuguesa. Como o próprio documento postula, não se trata de “deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola”, como os gêneros da esfera jornalística e de divulgação científica, “mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais” (BRASIL, 2017, p. 69).

Para a organização dos estudos em língua portuguesa, ou seja, como organizadores do componente curricular, são estabelecidos campos de atuação, os quais, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, são: campo da vida cotidiana, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa e campo da vida pública, de modo que os

[...] primeiros anos iniciais, serão mais simples, tais como listas (de chamada, de ingredientes, de compras), bilhetes, convites, fotolegenda, manchetes e lides, listas de regras da turma etc., pois favorecem um foco maior na grafia, complexificando-se conforme se avança nos anos iniciais. Nesse sentido, ganha destaque o campo da vida cotidiana, em que circulam gêneros mais familiares aos alunos, como as cantigas de roda, as receitas, as regras de jogo etc. (BRASIL, 2017, p. 93)

A Base Nacional Comum Curricular apresenta, portanto, as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno, os gêneros discursivos como base para o trabalho em sala de aula, o modo de progressão dos conteúdos, exemplos de atividades, mas não apresenta uma seção de orientação metodológica ao professor similar aos documentos anteriores.

A liberdade e a autonomia conferidas ao professor nesse caso são maiores, o que é muito positivo e reforça ainda mais a necessidade de formação do docente para o planejamento e realização do ensino, para a transposição didática dos gêneros textuais, para a análise e elaboração de material didático, para a identificação de recursos pedagógicos – inclusive tecnológicos, entre outros.

3. Metodologia

Neste artigo, relatamos a experiência feita por uma professora atuante na Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de

São Paulo, câmpus Jacareí, a qual ministra a disciplina de Língua Portuguesa 2, oferecida no segundo semestre do curso.

A ementa estabelece o texto como tema de estudo, devendo ser compreendido como “instrumento de comunicação e de ensino” e na qual se deve “analisar os elementos estruturais, discursivos e estilísticos dos gêneros”, com especial atenção aos “gêneros comuns nos ensinamentos infantil e fundamental” (IFSP, 2017, p. 62).

Nesse sentido, ainda que a disciplina seja oferecida no primeiro ano do curso e que tenha caráter teórico, o fato da ementa estabelecer que o texto deve ser abordado também enquanto instrumento de ensino e estabelecendo a sequência didática como um dos conteúdos a serem abordados e, ainda, levando em consideração, como exposto anteriormente e já defendido por inúmeros autores como Rojo (2008), que a relação dos saberes teóricos com a prática em sala de aula deve ser discutida com os futuros professores durante toda a formação, para além das disciplinas de estágio supervisionado oferecidas nos anos finais do curso, decidimos trabalhar com a produção de material didático pelos professores em formação a partir da teoria de gêneros discutida nas aulas, ou seja, optamos por oportunizar-lhes, além do estudo teórico, a atividade prática de transposição didática.

A elaboração de material didático foi utilizada, portanto, como uma ferramenta de formação do professor (NASCIMENTO, 2006) ao mesmo tempo em que o material didático produzido serviu à professora-formadora como registro do processo formativo.

4. A disciplina de Língua Portuguesa 2

O trabalho ora descrito ocorreu na oferta da disciplina no segundo semestre de 2018 a 35 alunos. Os passos e procedimentos adotados, além de aulas expositivo-dialogadas sobre a teoria de gêneros textuais, sobre os gêneros textuais na escola e nos documentos oficiais e sobre sequência e projeto didáticos, foram a realização de dois seminários em grupos.

O primeiro seminário, realizado no meio do semestre letivo, teve como tema os gêneros textuais infantis e consistiu na apresentação de exemplares do gênero, de suas características típicas (estrutura, conteúdo, propósito comunicativo e público-alvo) e potencialidades pedagógicas. A realização desse primeiro seminário teve por objetivo o estudo de gêneros com os quais os licenciandos em Pedagogia trabalharão diariamente no ensino infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como a reflexão sobre possibilidades de trabalhos, não apenas com a linguagem, mas também interdisciplinares com os mesmos.

O segundo seminário, realizado no final do semestre letivo, portanto com maior amadurecimento reflexivo dos professores em formação sobre o assunto, teve como tema a elaboração de uma unidade didática a partir de um gênero textual. O objetivo, ao

solicitar a apresentação de um material didático desenvolvido por eles, foi fazer com que se debruçassem sob a transposição didática do gênero.

Os seminários realizados abrangeram, portanto, a teoria e a pedagogia de gêneros, uma vez que o conhecimento do gênero e a orientação da prática pedagógica estão intrinsecamente relacionados, “se o professor desconhece o gênero, não conseguirá realizar nem uma descrição do gênero com o qual irá trabalhar, e nem realizar uma transposição didática adequada” (HILLA, 2006, p. 3 citando BARBOSA, 2000).

4.1. Resultados e discussões

No primeiro seminário proposto, realizado aproximadamente na metade do semestre letivo, os professores em formação pesquisaram e apresentaram sobre gêneros infantis – exemplares, características típicas e potencial pedagógico. Tais procedimentos estão de acordo com aqueles apontados por Lopes-Rossi (2006, p. 4-5) para estudo de um gênero discursivo, que são: um corpus composto por exemplares representativos do gênero, considerações sobre as condições de produção e circulação do gênero, conhecimento das características composicionais do gênero, dos seus elementos verbais e não verbais, das suas características linguísticas e marcas enunciativas.

Apresentamos, no quadro a seguir, o teor dos trabalhos apresentados pelos alunos:

Gênero infantil	Exemplar(es)	Características composicionais	Potencial pedagógico²
Conto	A Bela Adormecida, Chapeuzinho Vermelho, O Barba Azul, O Gato de Botas, As Fadas, Cinderela ou A Gata Borralheira, Henrique do Topete e O Pequeno Polegar (Perrault).	Enredo, foco narrativo, personagens, linguagem, tipo textual predominante, tipos de conto, propósito comunicativo.	Suscitar o imaginário infantil, responder perguntas, encontrar e criar novas ideias, estimular o intelecto, descobrir o mundo imenso dos conflitos, das dificuldades, dos impasses, das soluções, lidar com emoções.
Fábula	A cigarra e a formiga (Esopo), O leão e o rato (La Fontaine).	Origem, estrutura (título, história, moral), temática, personagem-tipo, tipo textual predominante,	Reflexão através da moral da história, estudo dos provérbios.

² O potencial pedagógico foi aqui transcrito conforme apresentado nos trabalhos.

		propósito comunicativo.	
Lenda	A lenda da cabra Cabriola	Características linguísticas, tipo textual predominante, tradição oral, elementos culturais e regionais, propósito comunicativo.	A pluralidade em sala de aula, pedagogia como forma de política cultural.
Parlenda	O sapo	Conceito.	Facilitar processos de socialização e desenvolvimento emocional; memorização, aprendizagem de regras ou fixação de conceitos; estimular a sensibilidade fonológica através da repetição; prática cultural de valor identitário, estilos de dança típicos, cantilenas infantis.
Poema (Poesia)	Soneto de fidelidade (Vinícius de Moraes)	Características linguísticas, temática, estrutura (métrica, verso, estrofe, rima), origem, propósito comunicativo, benefícios da leitura de poemas.	Auxílio no processo de alfabetização, porque traz de forma lúdica e divertida os textos. Sempre fez parte do cotidiano das crianças, como nas cantigas de roda e nas histórias infantis. Já o poema, é um dos modos mais humanos e pessoais de comunicação.
História em quadrinhos	A turma da Mônica e outros.	História das HQs, características linguísticas, tipo textual predominante, estrutura (códigos	Aproximação da vida escolar com o cotidiano, dinamização do conteúdo, linguagem

		visual e verbal), contexto (intraicônico, intericônico, extraicônico), possíveis conteúdos.	acessível.
Tirinha	Mafalda e outras.	Origem, temática, características linguísticas, linguagem verbal e não verbal, estrutura (quadros, balões), suportes possíveis, propósito comunicativo (crítica social e política).	Desenvolvimento de interpretação de texto, temas atuais; uso da linguagem verbal e não verbal; expressões usadas no cotidiano, personagens conhecidos.
Apólogo	Um apólogo (Machado de Assis).	Origem, tipo textual predominante, temática, personagens inanimados, moral.	Ensino de gêneros textuais, produção textual, compreensão da realidade social.

Quadro 1: Seminário 1 – Gêneros textuais infantis

Podemos observar, nos trabalhos apresentados, um foco significativo nas características estruturais do gênero, tais como: personagens, tipologia textual, linguagem; contudo, houve também a preocupação com aspectos discursivos, se fazendo presente o contexto de ocorrência, a temática, o propósito comunicativo do texto. Quanto ao potencial pedagógico, vale ressaltar a percepção dos alunos quanto à autenticidade, à significância e à relevância, em outras palavras quanto à aproximação das práticas de linguagem que ocorrem no contexto escolar àquelas dos contextos sociais espontâneos proporcionada pelos trabalhos com os gêneros discursivos. Sendo assim, é possível perceber o início de um redimensionamento na compreensão dos gêneros.

Conforme esclarecido anteriormente, o primeiro seminário ocorreu na metade do semestre letivo, no início do mês de outubro, sendo que apenas posteriormente a essa primeira apresentação, no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa 2, é que foram feitas maiores discussões sobre o ensino de gêneros, abrangendo a questão dos gêneros nos documentos oficiais, a sequência didática e o projeto didático como possibilidades de realização de uma pedagogia baseada em gêneros.

Para o final do semestre, foi, então, proposto o segundo seminário que consistiu na elaboração, e apresentação à sala, de uma unidade didática³ a partir de um gênero discursivo. Foi solicitada a elaboração de uma unidade didática a fim de que os futuros professores tivessem liberdade de escolher, além do gênero e dos aspectos a serem desenvolvidos a partir dele, o público-alvo, os objetivos, os procedimentos, as etapas e os tipos de atividades do material didático.

Nesse segundo momento do curso, o objetivo foi efetivamente o exercício da transposição didática, ou seja, da transposição do conhecimento científico para o conhecimento a ser ensinado; processo no qual, conforme Hila (2008), o plano de aula, o microensino, as sessões reflexivas e a produção de material didático podem ser instrumentos mediadores.

Tais atividades, já no início do curso de licenciatura, além de auxiliarem os futuros docentes na apropriação dos conhecimentos necessários à sua formação e à sua atuação, permitem uma espécie de ensaio de atividades de ensino, percorrendo a abordagem, o planejamento e a produção de atividades de ensino, as quais, quando possível, também podem ser executadas e avaliadas.

Isso posto, passamos à discussão das unidades didáticas produzidas pelos professores em formação. No quadro a seguir apresentamos os gêneros textuais escolhidos, público, abrangência e tipos de atividades propostas.

Gênero textual	Público (Ano escolar)	Abrangência/tipos de atividades
Lenda (História em quadrinhos, parlenda e cantiga também foram utilizadas)	3º ano do Ensino Fundamental	Lendas foram utilizadas para discutir o folclore brasileiro (Região Norte – Vitória-régia, Sul – Nequinho do pastoreio, Nordeste – Boitatá, Centro-Oeste – Diabinho da garrafa, Sudeste – Saci-pererê. Noções geográficas, diversidade cultural, preconceito linguístico, intertextualidade foram explorados.
Tirinha e História em quadrinhos	5º ano do Ensino Fundamental	Diferenças e similaridades entre os gêneros, figuras de linguagem e conotação e denotação na produção de sentidos. HQs para discussão sobre o próprio processo de

³ Optamos pela proposição de uma unidade didática para dar maior liberdade metodológica aos professores em formação, não impondo padrões prévios de organização do material.

		produção do gênero e sobre trabalho infantil, discussão crítica de tirinhas.
Contos	Ensino Infantil (Pré I – 4 a 5 anos)	Contos de três países foram utilizados para discussão sobre cultura, identidade e diversidade, bem como para a realização de oficinas práticas interdisciplinares (Japão – origami, Brasil – máscara de carnaval, Itália – culinária).
Tirinha	5º ano do Ensino Fundamental	Características linguísticas e estruturais, possíveis suportes e propósito comunicativo da tirinha – uso do humor e da ironia para crítica social, política ou pessoal.
Parlenda	2º ano do Ensino Fundamental	Parlendas foram utilizadas para exploração da oralidade, do lúdico e da criatividade e também para atividades de alfabetização de alunos em diferentes hipóteses de escrita.
Poema e Poesia	Ensino infantil (I e II – 4 a 6 anos)	Estudo de poemas da obra A arca de Noé de Vinicius de Moraes, bem como da profissão de escritor.
Cantiga de roda	1º ano do Ensino Fundamental	Cantigas de roda e suas paródias foram utilizadas para discutir hábitos de higiene (O sapo não lava o pé / O sapo lavou o pé) e maus-tratos a animais (Atirei o pau no gato / Não atire pau no gato).
Parlenda	Ensino Infantil (Maternal, Pré I, Pré II)	Brincadeiras infantis tradicionais, estimulando a interação interpessoal à interação com brinquedos.
Fábula	4º/5º ano do Ensino Fundamental	Estudo de fábula para reescrita e reflexão sobre a

		individualidade na interpretação de textos.
--	--	---

Quadro 2: Seminário 2 – Unidades didáticas

Em primeiro lugar, é importante ressaltar que o quadro acima mostra apenas um breve resumo das unidades didáticas desenvolvidas pelos professores em formação. Os trabalhos, em geral, apresentam o plano de aulas, as atividades a serem desenvolvidas e seus possíveis desdobramentos em sala de aula.

Para além do estudo do gênero em si, da língua portuguesa e dos processos de alfabetização e letramento, podemos apontar como contribuições da teoria e pedagogia de gêneros para o processo de ensino-aprendizagem percebidos pelos professores em formação: a oportunidade de reflexão sobre a validade didática (DOLZ e SCHNEUWLY, 2011) dos gêneros e conteúdos selecionados, o que leva em consideração os interesses e necessidades de professores (objetivos, currículo) e alunos (faixa etária, série); sobre a realização da interdisciplinaridade, oportunizada pelos gêneros textuais, da língua portuguesa com a História, Geografia, Matemática, Artes, entre outras; sobre a exploração de temáticas culturais, sociais, políticas e atitudinais possibilitadas pelo gênero; sobre a perspectiva de totalidade e interdependência das etapas do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, conteúdos, metodologia, materiais, recursos, aplicação, avaliação); sobre a produção de um produto final que extrapole os limites da sala de aula e instaure diferentes interlocutores para as produções dos alunos (mural, livreto, apresentação teatral); sobre a confecção de materiais e estratégias diversificadas e motivadoras aos alunos.

Alguns dos materiais e estratégias desenvolvidos podem ser verificados nas fotos a seguir:



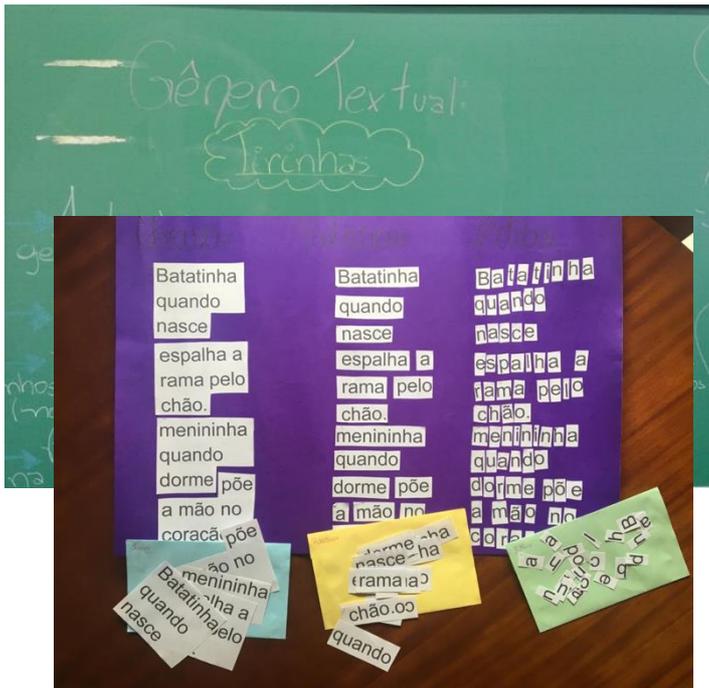


Figura 1 e 2: Materiais produzidos na Unidade didática sobre Parlandia.

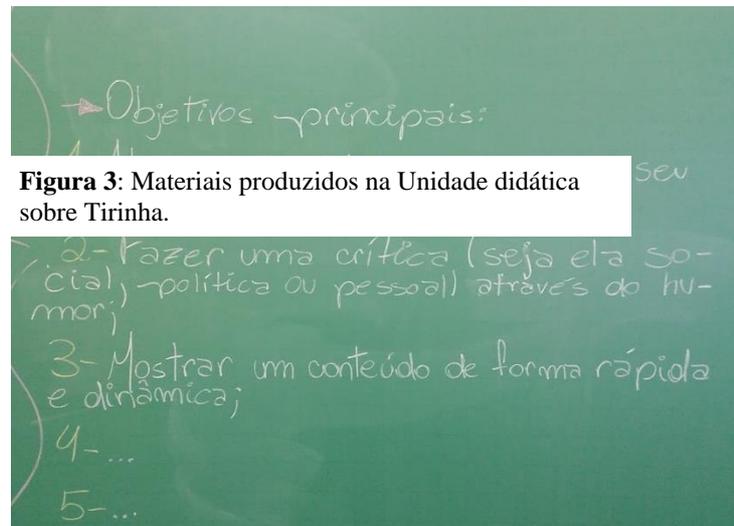
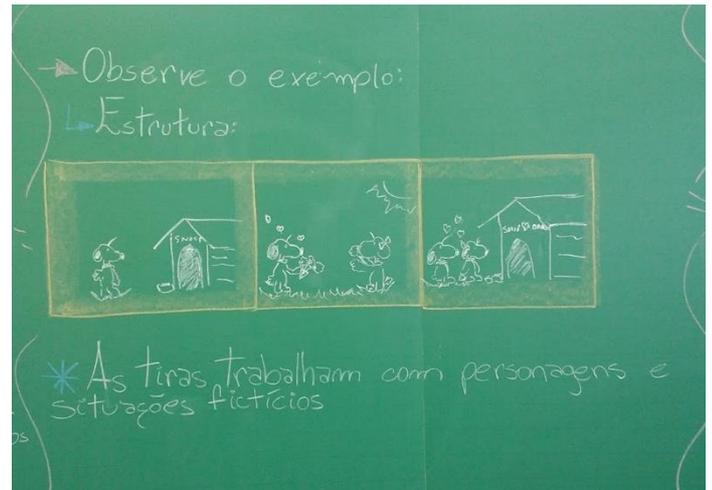


Figura 3: Materiais produzidos na Unidade didática sobre Tirinha.

Figuras 4, 5 e 6: Procedimentos produzidos na Unidade didática sobre Tirinha.

Muito recorrente foi a preocupação com o desenvolvimento global dos alunos da educação infantil, tendo configurado entre os objetivos e procedimentos: a criatividade; a ludicidade; a atividade corporal e de coordenação motora; a transmissão de valores como respeito, tolerância e solidariedade; o reconhecimento das próprias emoções. Tal preocupação, somada àquelas de partir da oralidade para a escrita, do concreto para o abstrato, observado também nas unidades produzidas para o ensino fundamental, configura um processo de compreensão do perfil de aluno de cada série escolar. O

apontamento, em alguns trabalhos, de mais de uma série como público da unidade didática deflagra a dificuldade que a questão apresenta e o quanto múltiplos e contínuos estudos e experiências vão formando a expertise do professor.

Vale ressaltar também que, em alguns casos, persistiu certa incompreensão da diferença entre tipos e gêneros textuais e a dificuldade de materialização dos objetivos em atividades didáticas a serem efetivamente realizadas pelos alunos, para além de orientações ao fazer docente, reiterando o caráter processual da formação, da maturidade na compreensão de conceitos teóricos e de sua transposição para a prática, em especial quando se estabelece uma mudança de paradigma que prioriza o aspecto discursivo dos gêneros.

Nesse sentido, ainda que tenha havido bastante foco no aspecto textual em alguns materiais produzidos, houve casos em que o aspecto discursivo também teve atenção, por isso, vemos boas perspectivas estabelecidas nas produções dos alunos da Pedagogia ao considerarmos que estão no primeiro ano de sua formação, tendo ainda uma disciplina sobre literatura para crianças, duas disciplinas de fundamentos teórico-práticos de ensino da língua portuguesa, bem como os estágios supervisionados obrigatórios a serem realizados. Além disso, como afirma Fernandes (2016, p. 3), na educação infantil, e estendemos às séries iniciais do ensino fundamental, “é impossível aprofundar em todos os aspectos linguísticos e comunicativos que envolvem os gêneros textuais, porém, é possível trabalhá-los de acordo com o nível de desenvolvimento e conhecimento de cada aluno”, até porque o trabalho se dá em formato espiral revisitando um mesmo gênero discursivo em diferentes séries com abrangência e aprofundamento crescentes.

6. Considerações finais

Apresentamos neste artigo uma experiência de formação de professores com base na teoria e pedagogia de gêneros, posto que eles apresentam significativo potencial didático ao se constituírem, para além de instrumentos de comunicação, instrumentos de ensino e de formação do professores, os quais precisam ser preparados para o trabalho com gêneros em sala de aula (HILA, 2006).

Os resultados obtidos na disciplina de língua portuguesa, relatados nesse artigo, a nosso ver, indicam que se estabeleceu um processo produtivo não apenas de discussão teórica, como também de reflexão e de mobilização dos conhecimentos científicos abordados na formação para o planejamento de aulas e produção de materiais didáticos.

Em uma etapa posterior, seria produtivo que os professores em formação colocassem em prática a unidade didática produzida e, tendo isso em mente, alguns membros do grupo que elaborou a unidade didática relativa à História em Quadrinhos, juntamente com esta professora-formadora, estão trabalhando no planejamento e na adaptação do material didático para aplicação em uma quinta série do ensino público municipal. Ressaltamos que estes mesmos membros do grupo já tiveram a oportunidade

de apresentar o trabalho produzido na disciplina em um congresso, configurando uma experiência com a produção de conhecimentos e com os gêneros acadêmicos nela envolvidos, enriquecendo e diversificando ainda mais sua formação.

7. Referências bibliográficas

ALMEIDA, C. M. 2008. Os PCNs e a formação pré-serviço: uma experiência de transposição didática no ensino superior. In: ROJO, R. (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado das Letras, p. 127-147.

BAKHTIN, M. 1997. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

BRASIL. 20017. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC.

_____. 1998. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, Volume 3.

_____. 1997. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 1 a 4 séries do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília/DF: MEC/SEF.

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. 2011. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e Org. Roxane Rojo, Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras.

FERNANDES, E. L. 2016. Os gêneros textuais e o contexto da educação infantil. *Revista Práticas de linguagem*. v. 6, n.1, jan/jun.

HILA, C. V. D. 2008. O gênero artigo de opinião: diagnóstico e intervenção na formação inicial de professores de português. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. 47(1), p. 183-201.

_____. 2006. Gêneros textuais e a formação dos professorandos no curso de Letras. In: *Anais do I Congresso Latino-americano sobre Formação de Professores de línguas*, UFSC: Florianópolis.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. 2017. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia*. Jacareí: IFSP.

LOPES-ROSSI, M. A. G. 2006. Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X.

NASCIMENTO, E. L. 2006. Gêneros textuais e formação do professor: construindo experiências. In: XI SIMPÓSIO NACIONAL e I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA. Linguagem e Cultura: Intersecções, 2006, Uberlândia. *Caderno de Resumos do I SILEL*. Uberlândia: UFU/Dep. de Letras.

RODRIGUES, R. H. 2010. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L., BONINI, A., e MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 152-183.

ROJO, R. 2008. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado das Letras, p. 27-38.