

## **GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Fernanda Barboza de Lima

*Universidade Federal da Paraíba (UFPB) fernandabarboza.ufpb@gmail.com*

**Resumo:** Pensar criticamente sobre a escola, sobre o ensino de língua portuguesa e sobre o fazer docente tem revelado a necessidade de se repensar as práticas pedagógicas e contribuído para a sistematização de procedimentos de ensino que priorizem o trabalho com o texto e que valorizem o caráter sociológico da linguagem. Nesse sentido, o estágio, como lugar onde acontece o primeiro contato do futuro professor com as práticas profissionais no âmbito escolar, é um momento privilegiado para experienciar métodos de ensino aprendidos e relacionar as teorias estudadas com a efetiva prática docente. No curso de Letras, o Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, seguindo os novos rumos dos estudos da linguagem, tem incentivado o trabalho com os gêneros textuais como objeto de ensino, a partir de atividades que se propõem a ampliar a competência leitora, a capacidade de produção textual e o conhecimento gramatical da língua. Foi nessa perspectiva que buscamos observar, através de relatórios produzidos na disciplina de Estágio Supervisionado, os caminhos metodológicos percorridos pelos alunos-estagiários para a organização de suas aulas e como se utilizaram dos gêneros textuais como objeto de ensino. Por ser uma pesquisa de natureza qualitativo-interpretativa, analisamos dez relatórios de intervenção/regência no ensino fundamental. Como referenciais, baseamo-nos, além dos textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), nos trabalhos de Bakhtin (2000), Travaglia (1996), Geraldi (1984), Marcuschi (2008), Antunes (2003, 2010), entre outros. Como resultados, percebemos que apesar do esforço para a utilização dos diversificados gêneros textuais, ainda há uma grande dificuldade de desvinculação do ensino prescritivo e classificatório, principalmente no que se refere às atividades relacionadas à análise linguística.

Palavras-chave: ensino, língua portuguesa, estágio supervisionado, gêneros textuais.

### **Introdução**

O Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, especificamente, seguindo as novas teorias sobre a linguagem e as novas concepções e metodologias que passaram a orientar o ensino de Língua Portuguesa, procura atualmente incentivar uma prática pedagógica voltada para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita do aluno, além da análise e reflexão sobre a língua. Nessa perspectiva, o texto é considerado “unidade fundamental de análise”, sendo imprescindível o trabalho com os gêneros textuais. Contudo, ainda são evidentes as dificuldades encontradas na inserção dos gêneros como objeto de ensino, tanto por professores, quanto por acadêmicos/estagiários, no que se refere à compreensão das possibilidades que os mesmos permitem e na viabilização do uso prático desse objeto em sala de aula.

É com base nessas novas concepções de linguagem e atuais orientações metodológicas para o ensino de língua portuguesa, e nas dificuldades encontradas para implementação dessas novas

práticas em sala de aula, que observamos as aulas/intervenções dos estudantes da disciplina de Estágio Supervisionado III de Língua Portuguesa, do curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba, Campus IV – Litoral Norte, bem como, os relatórios apresentados como avaliação final da disciplina, com o intuito de analisar o trabalho com gêneros textuais, no que se refere à leitura, produção textual e análise linguística, além de perceber as relações estabelecidas entre as teorias estudadas e a realidade vivenciada no espaço escolar.

## **Metodologia**

Nossa pesquisa se preocupou com a produção de informações que auxiliam o debate sobre o ensino de língua portuguesa e a formação docente, através da observação de fenômenos que surgem das práticas sociais dos indivíduos. Dessa forma, podemos dizer que se trata de uma pesquisa qualitativa-interpretativista.

Nosso principal objetivo foi investigar como os alunos relacionam as teorias estudadas às práticas didático-pedagógicas do ensino de língua materna, entendendo como planejam as aulas de leitura, produção textual e análise linguística, utilizando-se ou não dos gêneros textuais como objeto de ensino. Para essa investigação, analisamos dez relatórios de estágio produzidos na disciplina *Estágio Supervisionado III* do curso de Letras da UFPB – Campus IV – Litoral Norte, na fase de intervenção/regência no ensino fundamental.

Nosso trabalho deteve-se à análise documental, por isso, a identidade dos alunos envolvidos no processo foi preservada e as citações, ao longo do texto, de partes dos relatórios, são marcadas pela enumeração dos mesmos. Da mesma forma, para preservar o anonimato dos participantes em relação ao gênero, optamos por nos referir aos alunos envolvidos sempre no masculino. A pesquisa teve as seguintes etapas: levantamento de bibliografia que discutisse sobre o ensino de língua portuguesa a partir da concepção sociointeracionista da linguagem, compilação dos relatórios de estágio, análise e interpretação dos dados.

## **Resultados e discussão**

Os gêneros textuais, tomados em termos pedagógicos, tornaram-se o objeto de ensino privilegiado na atual proposta dos estudiosos da Linguística Aplicada ao ensino e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Os parâmetros orientam um planejamento didático

com base na organização de situações de aprendizagem a partir de gêneros adequados para o trabalho com linguagem oral e a linguagem escrita e que sejam apropriados aos diferentes níveis de escolaridade (BRASIL, 1997).

Na perspectiva sociointeracionista, é a partir do texto que devem partir as práticas de leitura, as produções textuais e a análise e reflexão sobre a língua. A leitura, então, é atividade de interação entre autor-texto-leitor e o leitor, o indivíduo que aciona seus conhecimentos prévios para compreensão das marcas e pistas deixadas pelo autor. A escrita, assim, é o local da produção e análise da produção de sentidos, da aplicação de elementos referentes à organização composicional e da seleção das marcas linguísticas adequadas ao gênero textual em questão e à situação comunicativa em que esse está inserido.

Essa prática pedagógica centrada no tripé leitura, produção e análise de textos exige uma diversificação de situações didáticas pensadas para o desenvolvimento da linguagem oral formal e ampliação das competências leitoras e escritas. Assim, para cada objetivo e nível de escolaridade é exigido o aprendizado de um tipo de gênero e das características que o compõem (BRASIL, 1997; GERALDI, 1984).

A despeito dos trabalhos realizados nos cursos de Letras das Universidades Brasileiras, principalmente no que se refere às disciplinas de estágio, que em suas ementas demonstram uma preocupação em alinhar suas práticas às diretrizes nacionais para o ensino de língua materna, ainda é perceptível a dificuldade de transpor os paradigmas teóricos sociointeracionistas às situações reais de ensino de língua. O que observamos por parte dos alunos/estagiários é, ainda, a escolha por métodos prescritivos de ensino, fundamentados na concepção de língua como estrutura, em que o texto é um instrumento a ser decodificado, o leitor, um decodificador dos significados do texto e a produção textual, um meio para se observar e corrigir desvios gramaticais.

Os materiais produzidos nas disciplinas de estágio (atividades, planos de aula, relatórios), muitas vezes, são o reflexo da dificuldade encontrada de se pensar o ensino de língua portuguesa mediado pelo texto, de onde partem, inclusive, as reflexões sobre o sistema linguístico.

Na fase de observação, quando os estagiários adentram a escola e a sala de aula com olhar de pesquisadores, acompanhando e analisando as práticas pedagógicas do professor regente, costumam pontuar e questionar em seus relatórios finais a distância existente entre as diretrizes que orientam o ensino e a efetiva prática docente, apresentando, muitas vezes, saídas para os problemas observados. Entretanto, na fase de intervenção, ao experienciar finalmente o exercício da docência,

acabam por reproduzir as práticas anteriormente criticadas, elaborando atividades de ensino teórico-normativas, muitas vezes desvinculadas das práticas de leitura e produção textual.

Na leitura dos documentos produzidos nas disciplinas de estágio, a exemplo do relatório de intervenção/regência, percebemos como é desafiador para o aluno/estagiário a transformação das teorias linguísticas e pedagógicas em ações de ensino que verdadeiramente oportunize o desenvolvimento de competências linguístico-discursivas.

A seguir, apresentaremos uma análise de dez relatórios de estágio na fase de intervenção com vistas a observar quais escolhas metodológicas foram planejadas para o ensino de língua portuguesa para turmas do ensino fundamental e se essas escolhas contemplaram ou não um trabalho a partir dos diversificados gêneros textuais.

### **Práticas de leitura e interpretação textual**

A atividade de leitura, conforme ensina Antunes (2003, p. 67), deve ser uma “atividade de interação entre sujeitos”, que contempla mais que decodificar sinais gráficos. Entretanto, na escola, as atividades de compreensão e interpretação textuais, quando existem, comumente privilegiam aspectos pontuais e mecânicos do texto e negligenciam sua dimensão global.

Em nossa análise, observamos um esforço do aluno/estagiário na inserção de atividades de leitura e interpretação de textos logo no início das aulas ministradas, mas, algumas vezes, compreendemos que essa inserção foi realizada para fundamentar um subsequente trabalho gramatical. Dos dez relatórios observados, pontuamos que em seis deles há o relato de aulas que se iniciaram com a leitura e interpretação de um dado gênero textual; três deles apresentaram a atividade de leitura de um gênero sem nenhum tipo de atividade interpretativa e em um dos relatórios, todas as aulas relatadas referiram-se ao trabalho focado em conteúdos gramaticais, sem a presença de textos.

A seguir, a título de exemplificação, apresentaremos um quadro com alguns textos trabalhados pelos alunos/estagiários e as perguntas que eles formularam para nortear as discussões propostas em sala de aula a respeito dos gêneros apresentados.

<b>Gênero</b>	<b>Texto e autoria</b>	<b>Perguntas norteadoras para a interpretação textual</b>
Fábula	<i>O urso e os viajantes</i> de Esopo.	Do que trata o texto? O que entende pela moral da história?
Conto	<i>E vem o sol</i> de João Carrascoza.	O que é um conto? Como se estrutura um conto? Quem é o autor da história? Do que trata especificamente esse conto?

Conto		<i>Uma ideia toda azul</i> de Marina Colasanti.	Do que trata o texto?
Canção		<i>Eu vou (África)</i> de Fernanda Brum.	Do que se trata a música? O que vocês acham do título da música? Na música, há algumas palavras que vocês conhecem?
Artigo de opinião	de	<i>A barba nem é tão azul assim: uma experiência na delegacia da mulher</i> de C. P. Estés.	O que este texto nos quer falar? Qual a função deste texto? Sobre qual realidade ele retrata?
Conto de fadas	de	<i>O Barba Azul</i> de Charles Perrault	Quais as principais ideias apresentadas pelo Conto de Fadas? Qual elemento torna o conto “O Barba Azul” um conto de fadas? Qual a relação entre os textos apresentados? Como a mulher é apresentada neles? Qual a relação que ele possui com o artigo apresentado inicialmente?
Poema		<i>Felicidade Clandestina</i> de Clarice Lispector	Quais as personagens do texto? Do que ele fala? Como vocês compreenderam o texto?

Quadro 1: Gêneros textuais trabalhados por alunos do estágio supervisionado na fase de intervenção e perguntas formuladas por eles para a atividade de compreensão e interpretação textuais. Organização: autora.

A partir de perguntas gerais, compreendemos que houve uma tentativa por parte dos estagiários de fazer interagir o texto e seu leitor/aluno. As perguntas *Do que trata o texto? O que o texto quer falar? Do que o texto fala?*, realizadas comumente após a leitura coletiva deles, demonstram o esforço em recuperar as primeiras impressões, os primeiros sentidos captados pelos alunos. Foi a partir das primeiras respostas tímidas, conforme relataram os estagiários, que outras perguntas foram apresentadas, com vistas à recuperação de aspectos mais pontuais dos textos, como sua estrutura e enredo. Notem-se as questões feitas sobre o artigo de opinião: *Qual a função desse texto? Sobre qual realidade ele retrata?* Essas perguntas, em nossa opinião, apontam para uma tentativa de suscitar no aluno uma reflexão sobre as funções sociais da leitura, já que discorre sobre uma temática polêmica e, infelizmente, atual: a violência contra a mulher.

Obviamente, compreendemos que outras questões poderiam ter sido exploradas nesses contextos, com vistas à compreensão mais global dos textos apresentados e apreensão dos sentidos e finalidades das leituras propostas, mas, entendemos também, que nenhuma atividade é passível de esgotar as possibilidades que um texto apresenta como objeto de análise e reflexão.

Contudo, é importante frisar que nem sempre encontramos nos relatos lidos um esforço na união entre a leitura do texto e algum trabalho de interpretação. Em algumas situações pedagógicas relatadas, o texto escolhido pelo estagiário serviu apenas como pretexto para o ensino de gramática normativa. Em dada aula ministrada, o aluno/estagiário trabalhou o poema *As duas velhinhas*, de Cecília Meireles, segundo ele mesmo explica, para introduzir o ensino de *advérbios*:

Para trabalhar o assunto em questão, *mesmo se tratando de Gramática*, levei um poema de Cecília Meireles, *As Duas Velhinhas*, para dar o pontapé inicial da aula. A partir da leitura, comecei a explicação sobre o assunto. (Texto extraído de relatório 5, grifo nosso).

Em “mesmo se tratando de gramática” percebemos que, para o estagiário, há uma separação implícita entre as atividades textuais e as atividades gramaticais. Nesse adendo, ele reforçou um pensamento ainda comum entre os estudantes e professores de língua portuguesa: o de que estudar gramática é ainda uma atividade desvinculada dos usos, é ainda uma atividade fragmentada que pressupõe a análise de frases isoladas, de seus elementos, conceitos e classificações.

Em outro relatório observado, para estudo dos adjetivos, foi proposta a seguinte atividade: os alunos deveriam formar grupos de cinco integrantes e analisar alguns textos publicitários previamente selecionados pelo estagiário ministrante, com o propósito de detecção das “palavras que acrescentam uma qualidade ao produto”. Os textos selecionados, ricos em linguagem verbal e não-verbal, não fomentaram um trabalho de leitura e interpretação textuais, nem estimularam a produção de inferências por parte do aluno, o que, conforme ensina Marcuschi (2008), forma a estrutura cognitiva do leitor.

Por fim, também como exemplificação de uma atividade de leitura, nas palavras de Antunes (2003): “puramente escolar”, temos o relato de uma aula iniciada com a apresentação da cantiga popular *Se essa rua fosse minha* e a subsequente tarefa de identificação no texto dos modos verbais: indicativo, subjuntivo e imperativo. Com esse recorte e essa crítica não queremos diminuir a importância do trabalho com as questões gramaticais do texto, mas queremos reforçar que ele deve ser o centro dos estudos da linguagem, de onde partem, também, e não exclusivamente, as análises linguísticas, ou, utilizando mais uma vez as palavras de Antunes (2010, p. 55), queremos pontuar “[...] que o texto – como tem acontecido tradicionalmente – não seja reduzido a um campo de exemplificação de uma certa questão gramatical [...]”, pois é ele quem deve ser “[...] o objeto dos estudos, das análises e das descrições”.

### **Atividades de produção textual**

É hoje bastante discutido que o maior benefício da inserção dos gêneros textuais nas atividades pedagógicas de ensino de língua é o fato dessa inclusão colaborar diretamente para a formação de um sujeito mais crítico e mais autônomo, capaz de ler e produzir textos como “[...] uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação”. Na

escola, evidentemente, é papel do professor proporcionar condições para que o aluno se aproprie das particularidades linguísticas de cada gênero, entendendo, além de sua estrutura, das funções sociais que cada um desempenha (LOPES-ROSSI, 2011, p. 71).

Da mesma forma, cabe ao professor planejar, principalmente para o trabalho com a escrita, atividades contextualizadas que munam o aluno de informações, conhecimentos prévios e outras visões do tema tratado. A ideia de que o conhecimento de regras ortográficas, classes gramaticais e arranjos sintáticos é suficiente para a formação de leitores e escritores proficientes é equivocada e tem contribuído para os lamentáveis resultados verificados em exames nacionais como o ENEM e o SAEB, por exemplo.

A despeito disso, verificamos em nossa análise uma dificuldade por parte dos alunos/estagiários em proporcionar as ditas atividades contextualizadas de produção textual. Dos dez relatórios observados, encontramos em apenas um o esforço de inserção de atividades que extrapolassem “[...] a prática de uma escrita artificial e inexpressiva, realizada em ‘exercícios’ de criar listas de palavras ou, ainda, de formar frases” (ANTUNES, 2003, p. 26).

Essa única atividade de produção textual referiu-se à reescrita de um conto. A atividade contou com as seguintes etapas: entrega do artigo de opinião *A barba nem é tão azul assim: uma experiência na delegacia da mulher*, leitura coletiva do artigo, debate sobre o artigo, entrega do conto *O barba azul* de Charles Perrault, leitura coletiva do conto, apresentação de um resumo sobre a vida e a obra do autor, debate sobre o conto, debate sobre as diferenças e semelhanças entre o artigo e o conto, apresentação dos elementos que compõem uma narrativa, e por fim, atividade de reescrita de um fragmento do conto:

Fragmento do conto: “Ao chegar à porta do gabinete, parou por um momento, pensando na proibição do marido e considerando que podia lhe ocorrer uma desgraça caso desobedecesse. Mas a tentação era grande demais. Não pôde resistir a ela e, tremendo, pegou a chavezinha e abriu a porta.”

Atividade de produção textual sugerida: A partir do fragmento selecionado, use sua imaginação e criatividade e reescreva o final do Conto de Fadas *O Barba Azul*. (Texto extraído de relatório 3)

Pudemos perceber o empenho por parte do aluno/estagiário em elaborar uma sequência de atividades que culminasse em uma produção textual. Foram propostas as leituras de gêneros diferentes e incentivado o debate sobre temas e estruturas desses textos para a partir daí ser sugerida a atividade de escrita. Sabemos que o estágio supervisionado se desenvolve em um delimitado espaço de tempo, que muitas vezes não permite a continuação de uma atividade mais elaborada,



mais aprofundada de escrita e reescrita, tão necessárias nessa fase escolar. Por isso também compreendemos, de certo modo, a escolha da maioria dos alunos em não propor atividades de produção textual, limitando-se, muitas vezes, à apresentação de textos e a sequências de atividades interpretativas sobre eles.

Contudo, não podemos deixar de pontuar que a análise desses documentos corrobora a discussão realizada por estudiosos e professores de língua que destacam, ao pensar a escrita proposta em sala de aula, a continuação de uma tradição que perpetua práticas superficiais e desconectadas de contextos comunicativos, que não estimula a formação de escritores inseridos em situações reais de enunciação, capazes de se comunicar por meio dos mais diversos gêneros escritos.

Nos relatórios de regência para o ensino médio (análise que apresentaremos em outra oportunidade), observamos um empenho maior na organização de atividades de produção textual. Essa fato relaciona-se, certamente, ao próprio caráter das aulas de língua portuguesa pensadas para essa fase, quando questões de análise linguística, leitura e escrita de textos são voltadas para capacitar o aluno para o ENEM.

Apesar disso, é nessa fase do ensino médio em que os professores se perguntam: por que os meus alunos não produzem textos? Por que há tanta dificuldade na formulação de uma redação a partir de um tema proposto? A resposta pode ser procurada na análise do ensino de língua no nível fundamental, quando as atividades de produção textual são relegadas em nome do “tempo de aula” destinado ao que “realmente importa”, ou seja, ao ensino de gramática.

Se considerarmos prováveis as palavras de Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015, p. 82), quando dizem que *podemos saber muito sobre mecânica, saber onde ficam certos componentes do motor de um carro, mas isso não faz de nós, mecânicos*, o mesmo podemos supor de nosso alunado: eles não serão escritores de textos apenas por serem apresentados a diversificadas leituras e por conhecerem os componentes que formam sua língua. Apenas a “experimentação”, o continuado exercício de escrita e reescrita planejado e começado a partir do ensino básico concorrerão para essa formação.

## **Ensino de gramática**

Conforme discorre Antunes (2003), a principal discussão a ser tratada por professores e estudiosos não deve ser o ensino ou não de gramática, uma vez que toda a língua tem a sua



gramática e só nos comunicamos a partir de seu conhecimento e aquisição. Ensiná-la na escola é imprescindível, já que para ler e escrever (atividades essenciais no ensino de língua materna) é preciso conhecer as regras que tornam possível o funcionamento da língua.

O principal questionamento a ser feito é: por que ainda são priorizadas as atividades metalinguísticas em detrimento das atividades epilinguísticas? Ou, de outra forma: por que professores de língua portuguesa ainda priorizam as atividades de definições e classificações das unidades da língua em detrimento do estudo das regras de uso dessas unidades?

Em nosso estudo, percebemos que dos dez relatórios observados, nove trazem relatos de aulas planejadas em torno de um assunto gramatical. Mesmo as aulas que foram introduzidas pela leitura de determinados gêneros e sua posterior interpretação, tiveram por objetivo principal o estudo de um dada classe gramatical. Apenas em um relatório observamos que todas as aulas foram pensadas com vistas ao trabalho de leitura e compreensão de textos, conforme organizamos no quadro a seguir:

<b>Classe gramatical</b>	<b>Procedimentos de ensino</b>
Verbo	<i>Depois de revisar o que é verbo, solicitei que eles identificassem os verbos na música. Em seguida, indaguei sobre o que entendiam pelas palavras regular e irregular. Depois de ouvir as respostas deles apresentei a definição dada pelo dicionário sobre as duas palavras (Texto extraído de relatório 2).</i>
Conjunção	<i>Primeiramente, escrevi no quadro para a turma os conceitos de conjunção e locução conjuntiva e alguns exemplos. Em seguida, propus que os alunos formassem duplas e foram distribuídas charges para que os alunos encontrassem as conjunções e as locuções conjuntivas. (Texto extraído do relatório 3).</i>
Advérbio	<i>Após a leitura do poema, expliquei aos alunos o conceito de Advérbio, em seguida, pedi que eles identificassem os advérbios que estavam presentes no poema. (Texto extraído do relatório 4)</i>
Adjetivo	<i>Propus que os alunos formassem grupos de 3 pessoas e entreguei os materiais referentes ao apêndice 1. Em seguida, solicitei que uma pessoa de cada grupo escolhesse uma propaganda (apêndice 1) e lesse para turma e seu grupo, relatando o conteúdo da propaganda e os seus possíveis adjetivos. Só depois passei a explicar o que era o adjetivo e as locuções adjetivais. (Texto extraído do relatório 5).</i>
Advérbio	<i>Logo após a apresentação da música da banda Sujeito Simples, foi apresentado o conceito e exemplos sobre “advérbio” trabalhados dentro da própria música. [...] expus exemplos com frases e ainda mostrei alguns dos tipos de advérbios de: Lugar, Modo, Dúvida, Negação, Afirmação, Intensidade e Tempo. (Texto extraído do relatório 6).</i>
Verbo	<i>Após as apresentações dos textos, falei que a aula iria tratar de modos verbais, especifiquei quais eram os modos verbais: indicativo, subjuntivo e imperativo. Depois escrevi no quadro branco os conceitos de cada um. Pedi que cada grupo olhasse seus textos e identificassem quais os verbos e que modo verbal cada um apresentava. (Texto extraído do relatório 7)</i>
Pronome	<i>Ainda nessa aula, foram abordados os pronomes possessivos, expliquei sua definição e aplicabilidade nos textos, dando exemplos no quadro e mostrando para que servem os pronomes possessivos dentro do texto. (Texto extraído do relatório 8).</i>
Adjetivo	<i>Depois de trabalhado o texto, coloquei na lousa o conceito dos adjetivos para que entendessem sua função [...] dando continuidade ao assunto, para que eles fixassem o conteúdo, pedi que eles identificassem as qualidades, os defeitos, os estados e as condições dos personagens do conto. (Texto extraído do relatório 9).</i>

Pronome	<i>Após a leitura da fábula A gansa dos ovos de ouro, pedi que fizessem uma leitura [...] O exercício proposto fez com que os alunos na sala de aula lessem o texto, criassem outro título para ele, e que a partir das palavras grifadas pudessem entender a função dos pronomes pessoais do caso reto dentro do texto. Após o término da atividade, propus que dissessem quais foram os pronomes utilizados para fazer a correção do exercício. (Texto extraído do relatório 10).</i>
---------	---

Quadro 2: Questões gramaticais e procedimentos de ensino observados nos relatórios. Organização: autora.

É importante frisar que esses são recortes de uma série de aulas analisadas em cada relatório visto. São momentos que, muitas vezes, vieram na sequência de uma atividade de leitura, compreensão e interpretação de texto, como foi anteriormente colocado. Mas, mesmo ressaltando que há um empenho visível na inserção de gêneros textuais diversos para serem lidos e discutidos, em sua estrutura e conteúdo temático, o que é digno de nota, ainda encontramos no que se refere à análise linguística um excessivo apego às questões metalinguísticas de definição e classificação.

As aulas comumente obedecem a uma sequência repetidas vezes observada: apresentação de um texto, formulação de perguntas que suscitam uma interpretação sobre ele e apresentação de questões referentes ao gênero trabalhado: temática, autoria, estrutura composicional. A partir desse momento, quando são “concluídas as atividades sobre o texto”, passa-se para a segunda fase da aula, ocasião em que o texto se torna o objeto onde serão “encontradas” as classes gramaticais estudadas.

Embora esse modo de proceder esteja presente na maioria dos relatórios, é importante ressaltar que em alguns momentos observamos uma preocupação, ainda que tímida, em pensar o funcionamento das regras gramaticais. Nos três últimos trechos recortados percebemos os termos *aplicabilidade e função* sinalizando uma tentativa dos estagiários de refletir junto ao discente sobre a utilização real das unidades da língua.

## Conclusões

Os relatórios de estágio são documentos reveladores das dificuldades encontradas pelos alunos/futuros professores de língua portuguesa na etapa do curso em que, finalmente, transformam os saberes teórico-metodológicos apreendidos em efetivas práticas pedagógicas. O aluno de Letras convive com um dilema: sua própria formação em língua portuguesa, enraizada em mais de doze anos de sala de aula, é agora contestada e revista por novas teorias e concepções da linguagem.

Por mais que as disciplinas das graduações em suas ementas contemplem esses novos olhares e procedimentos, há um saber e um fazer aprendidos com seus professores do ensino básico

que, de certa forma, cristalizado, bloqueiam esse “novo pensar” sobre gramática, esse procedimento “epilinguístico”, essa necessidade de organizar aulas voltadas para o desenvolvimento da língua oral e escrita a partir de gêneros, como orientam os PCN. Nas palavras do estagiário: “*\_professora, esse conhecimento tradicional parece que está incrustado em mim*”, revelam-se duas questões: ele identifica que sua própria formação é o reflexo do que é contestado e repensado no curso de Letras e ele reconhece que a falta de vivência, como aluno, com atividades sociointeracionistas de linguagem, dificulta seu pensar/agir, agora, como professor.

O fato é que é cada vez mais importante refletirmos sobre esse tema, na tentativa de, não apenas, encontrarmos soluções e ações que promovam um ensino significativo que favoreça à formação de sujeitos leitores e produtores de gêneros textuais, mais, e tão importante quanto, encontrarmos meios que auxiliem esse futuro professor em formação a estabelecer uma ponte entre as tantas teorias sobre a linguagem e as práticas pedagógicas agora pensadas para a melhoria da aula de português.

### **Referências Bibliográficas**

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Pontes, 1997.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília, MEC/SEF, 1997.

CASTILHO, Ataliba de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Concepções de linguagem e ensino de português**. Cascavel: Assoeste, 1984.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. et. al. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Â. et al. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008.



IV SIMPÓSIO NACIONAL DE  
LINGUAGENS E GÊNEROS TEXTUAIS

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Ensino de gramática numa perspectiva textual interativa. In: AZAMBUJA, J. Q. (Org.) **O ensino de língua portuguesa para o 2º grau**. Minas Gerais: UFU, 1996.