

ADESÃO AO ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE BUJARU – PA

ADHERENCE TO THE TEACHING OF TEXTUAL GENRES IN THE BASIC EDUCATION OF THE CITY OF BUJARU – PA

OLIVEIRA, Leilane Lima de¹
SILVA, Wynndy Saara Alves Dias²

Resumo: De acordo com os linguistas e com os documentos que orientam o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, os gêneros textuais devem ser o objeto de ensino da língua. Nessa direção, esta pesquisa tem como objetivo investigar a adesão dos professores do município de Bujaru – PA ao ensino do português através de gêneros textuais. Os resultados demonstram que os professores de Língua Portuguesa que atuam nesse município ainda não os ensinam a partir de um trabalho sistematizado que privilegia e fomenta reais situações de uso da língua.

Palavras-chave: Leitura e Escrita; Gêneros Textuais; Língua Portuguesa.

Abstract: According to the linguists and the documents that guide the teaching of the Portuguese language in Brazil, the textual genres should be the object of language teaching. In this direction, this research aims to investigate the adherence of the teachers of the city of Bujaru - PA to the teaching of Portuguese through textual genres. The results demonstrate that Portuguese-speaking teachers who work in this city still do not teach them from a systematized work that privileges and promotes real situations of language use.

Keywords: Reading and Writing; Textual Genres; Portuguese language.

Como citar este artigo?

OLIVEIRA, L. L. de; SILVA, W. S. A. D. Adesão ao ensino de gêneros textuais na educação básica do município de Bujaru - PA. *Mosaico*. São José do Rio Preto, v. 20, n. 1, p. 104-132, 2021.

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras na Universidade Federal do Pará (UFPA), Instituto de Letras e Comunicação, Bujaru, Pará, Brasil. Orientadora: Profa. Dra. Emília Pimenta Oliveira. E-mail: leilanelima15@gmail.com.

² Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras na Universidade Federal do Pará (UFPA), Instituto de Letras e Comunicação, Bujaru, Pará, Brasil. Orientadora: Profa. Dra. Emília Pimenta Oliveira. E-mail: wynndydias1995@gmail.com.

1 Introdução

A formação de leitores e de produtores de textos competentes, isto é, de indivíduos que sejam capazes de se comunicar e de interagir nos mais diversos contextos e situações de uso da língua é uma preocupação recorrente entre os profissionais da área da educação, sobretudo entre os diretamente ligados ao ensino da língua. Os estudos linguísticos, bem como os documentos que orientam e que servem como parâmetros para a elaboração dos currículos escolares no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacam a importância de se trabalhar com os gêneros textuais no ensino da língua, especialmente para formar indivíduos que dominem o uso do português em suas diferentes modalidades, contextos e situações de uso. Todavia, essas orientações nem sempre são aplicadas ao ensino da língua no Brasil.

O que ainda se tem observado nas aulas de Língua Portuguesa são práticas voltadas para um ensino exaustivo da gramática, da sintaxe e da ortografia da língua, ou para a interpretação e produção de textos com finalidades limitadas – como é o caso do trabalho realizado com a redação exclusivamente centrado na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) –, ou seja, práticas que pouco fomentam situações reais de uso da língua em seus mais diversos domínios e contextos de produção, tampouco a formação de leitores e de produtores de textos, orais e escritos, competentes. Como resultado, têm-se alunos saindo formados da Educação Básica com inúmeras dificuldades relacionadas à compreensão e à produção de textos.

Nas escolas frequentadas pelas pesquisadoras deste trabalho, durante o desenvolvimento de projetos de ensino no município de Bujaru – PA, percebeu-se que a principal queixa dos professores de Língua Portuguesa dizia respeito às dificuldades apresentadas por seus alunos na leitura e na escrita. Observou-se, paralelamente a isso, a falta de familiaridade dos alunos com gêneros textuais. Surgiu, então, o anseio de investigar se os professores de Língua Portuguesa de Bujaru – PA aderiram ao ensino da língua materna através de gêneros textuais.

Assim, a pesquisa em questão, de abordagem qualitativa, constituiu-se de algumas etapas. Em um primeiro momento, realizou-se uma pesquisa

bibliográfica a respeito dos gêneros, na qual foi feita uma revisão de literatura em documentos oficiais, como os PCNs e a BNCC, e em obras de linguistas como Antunes (2003, 2009, 2017), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2008, 2010), Rojo e Barbosa (2015), entre outros, que os situam como objeto de ensino da língua, explicitam como devem ser trabalhados por professores de Língua Portuguesa e destacam sua relevância no ensino da língua. Posteriormente, levantou-se dados, a partir de uma pesquisa de campo, acerca da adesão dos professores do município de Bujaru – PA ao ensino de Língua Portuguesa por meio de gêneros textuais.

Os doze professores que fizeram parte desta pesquisa são docentes de Língua Portuguesa de três escolas da educação básica – ensino fundamental I, II e ensino médio –, da rede pública do município de Bujaru – PA. Em decorrência do momento peculiar, vivenciado em todo o mundo, ocasionado pela pandemia do novo coronavírus, a pesquisa foi realizada por meio de questionários *online*, já que se tornou inviável fazer visitas às escolas.

2 Os gêneros textuais no ensino da língua: uma abordagem pedagógica sociointeracionista

Ao longo do tempo, as concepções de linguagem e língua têm norteado os estudos linguísticos e o ensino da língua. Afinal, de acordo com Antunes (2009, p. 219), “o que e como ensinamos e avaliamos estão na dependência imediata das concepções que temos acerca do que é uma língua, de como funciona e a que fins se propõe”. Dessa maneira, destacam-se, aqui, diferentes abordagens dessas concepções, a partir da visão de três linguistas, a saber, Luiz Antônio Marcuschi, José Wanderley Geraldi e Irandé Antunes.

Para Marcuschi (2008), pode-se ver a língua de quatro diferentes maneiras: a) como forma ou estrutura, na qual a língua é vista como um sistema de signos, e a sua análise centra-se em aspectos mais estruturais da língua, como os níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico; b) como instrumento, isto é, a língua como um canal por meio do qual é possível a comunicação, a transmissão de informações; c) como atividade cognitiva, na qual a língua é vista como um meio de representação ou expressão do pensamento; d) como atividade sociointerativa situada, em que a língua é tomada como uma atividade

sócio-histórica, cognitiva e sociointerativa, observada em seu “funcionamento social, cognitivo e histórico, predominando a ideia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo” (MARCUSCHI, 2008, p. 60).

Geraldi (2011), por sua vez, dá ênfase a três concepções. A primeira das concepções de linguagem apresentada por ele compreende a linguagem como uma maneira de expressão do pensamento. A segunda a vê como um instrumento de comunicação, ou seja, “vê a língua como um código [...] capaz de transmitir ao receptor certa mensagem” (GERALDI, 2011, p. 34). A terceira e última das concepções vê a linguagem como uma forma de interação, por meio da qual os sujeitos, ao utilizarem a língua, praticam ações sobre os outros e uns com os outros. Antunes (2003) destaca duas tendências acerca da percepção dos fatos da linguagem. A primeira das tendências centra-se no sistema interno da língua, isto é, em seu aspecto estrutural, sem levar em consideração suas condições de uso. Já a segunda encontra-se centrada na língua enquanto atividade de interação verbal entre os falantes, ou seja, nas situações concretas de uso da língua.

Pode-se observar que, entre os pontos de vista apresentados, há uma regularidade de percepções de linguagem e de língua que compreendem e analisam esta última de três maneiras: a) a partir de seus aspectos mais estruturais e cognitivos; b) como instrumento de comunicação; c) como forma de interação, levando em consideração seu uso social e a partir de uma abordagem sociointeracionista. Em decorrência dessas duas primeiras maneiras de conceber a linguagem, por muito tempo o ensino da língua esteve centrado num ensino mais normativo e que privilegiava a análise dos seus níveis mais linguísticos, tais como o fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico. A partir da década de 1980, no entanto, com o advento da concepção de linguagem como forma de interação e a abordagem sociointeracionista da língua, reconheceu-se que não era suficiente se deter, no estudo e ensino da língua, apenas nesses níveis.

Diante desse contexto – já marcado pelo surgimento da perspectiva funcionalista nos estudos linguísticos –, os linguistas da época, mesmo sem ignorar a importância do nível formal ou estrutural da língua, voltaram-se, em seus estudos, para a análise dos “usos e funcionamentos da língua em situações concretas” (MARCUSCHI, 2008, p. 37). Tal conjunto de estudos e mudanças de abordagens acerca da língua culminou naquilo que se chamou de virada

pragmática. A partir daí novas tendências, como a pragmática, a sociolinguística, a psicolinguística, a análise do discurso, a análise da conversação, a etnolinguística e a linguística textual, passaram a figurar nos estudos linguísticos. Além disso, a abordagem sociointeracionista passou a orientar com mais força os estudos linguísticos e o ensino de língua materna (MARCUSCHI, 2008).

A partir do surgimento dessas tendências, especificamente da linguística textual, compreendeu-se que “a língua não funciona nem se dá em unidades isoladas, tais como os fonemas, os morfemas, as palavras ou as frases soltas. Mas sim em unidades de sentido chamadas texto, sejam elas textos orais ou escritos” (MARCUSCHI, 2008, p. 73). Nesse sentido, reconheceu-se que o ensino da língua deveria ser realizado a partir do texto em suas reais condições de uso. No contexto de ensino da língua no Brasil, Rojo e Cordeiro (2004) afirmam que foi a partir da incorporação nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, em 1997/1998, que essa virada discursiva ou enunciativa, de dar enfoque ao texto como objeto de ensino, ganhou força nos programas e propostas curriculares oficiais estaduais.

Os PCNs preconizaram, na época, que já que “os textos se organizam sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero [...] a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino” (PCNs 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, p. 23 apud ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 11). Pois, os textos podem proporcionar excelentes oportunidades de lidar, em sala de aula, com as mais diversas situações e usos da língua no dia a dia dos indivíduos (MARCUSCHI, 2010).

Assim, a partir da mudança de perspectiva no modo de conceber a linguagem e a língua, e de uma abordagem sociointeracionista, que leva em conta o funcionamento da língua, bem como suas reais situações e contextos de uso, os gêneros textuais, materializações dos textos nas esferas comunicativas, tornaram-se o objeto de ensino da língua. Com o gênero textual passando a ser considerado o objeto do ensino da língua, algumas dúvidas surgiram entre professores de Língua Portuguesa. Entre elas, quais gêneros de texto seriam ideais ou mais importantes no ensino da língua e qual seria a maneira adequada de ensiná-los.

No que se refere à questão de quais gêneros são ideais ou mais importantes a serem ensinados, Marcuschi (2008) aponta que não existe um

consenso, refletindo que até mesmo os PCNs têm dificuldades nessa definição. De forma semelhante, a BNCC não define gêneros mais adequados para o ensino, pois, apesar de dar inúmeras sugestões que podem nortear o trabalho do professor, não determina quantos e quais devem ser utilizados. O único consenso entre os linguistas, os PCNs e a BNCC é que eles orientam que ao levar em consideração o gênero textual como objeto de ensino se deve escolher textos que envolvam tanto gêneros escritos quanto gêneros orais.

Rajo e Barbosa (2015) apresentam uma possibilidade de contemplar a diversidade de gêneros na escola, tendo em vista a impossibilidade de abordar todos os gêneros existentes, que é fazendo uma organização destes por esfera de circulação dos discursos, contrastando historicamente o funcionamento delas na cultura do impresso, de massa, digital ou de cibercultura, privilegiando esferas de maior importância na vida cultural, privada e pública e na hipermodernidade, tais como a esfera jornalística, a de divulgação científica e a artístico-literária.

Um outro aspecto relevante, quando se pensa na escolha de que gêneros trabalhar no ensino da língua, é a sequenciação e progressão curricular. Antunes (2017) sugere que os gêneros sejam trabalhados em sala de aula de forma organizada, de modo que em cada semestre sejam selecionados gêneros que constituirão o objeto de estudo. A escolha desses gêneros pode basear-se nos interesses dos alunos e nos trabalhos já desenvolvidos em séries anteriores, no que diz respeito às possibilidades comunicativas.

Sobre a maneira de ensinar gêneros textuais, é fundamental que se tome cuidado para não os ensinar de maneira aleatória, sem que se leve em consideração sua real situação de uso na língua. É preciso que se defina uma dada situação de comunicação, na qual o aluno deverá agir por meio da língua. O profissional docente não deve perder de vista que “*é o uso da língua – que apenas se dá em textos – que deve ser o objeto [...] de estudo da língua*” (ANTUNES, 2003, p. 111). Para auxiliar a prática pedagógica, há muitas metodologias e estratégias que podem ser utilizadas pelo professor de Língua Portuguesa para trabalhar os gêneros a partir de uma abordagem sociointeracionista.

Nesse contexto, uma metodologia bastante afamada, no que se refere ao ensino de gêneros textuais orais e escritos, é a de Sequência Didática (SD), proposta e organizada pelos linguistas Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e

Bernard Schneuwly (2004). A SD consiste em um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97), e tem como objetivo ajudar o aluno a se comunicar melhor numa dada situação de comunicação a partir do ensino de um gênero.

A referida SD se encontra organizada em quatro etapas: a) a apresentação da situação, na qual é definida uma situação de comunicação e apresenta-se, ao aluno, o tipo de produção textual que este terá que realizar ao final da sequência, ao mesmo tempo que o prepara para uma primeira produção do gênero; b) a produção inicial, que permite a realização de um diagnóstico do que o aluno já conhece e do que ainda deverá ser trabalhado acerca do gênero; c) os módulos, nos quais devem ser trabalhadas as dificuldades encontradas pelo aluno em sua primeira produção textual do gênero; e d) a produção final, na qual o aluno poderá colocar em prática aquilo que aprendeu no decorrer da aplicação dos módulos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

O modelo de trabalho em sequências didáticas proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly tem como finalidade “proporcionar ao aluno um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de gênero” (MARCUSCHI, 2008, p. 214), permitindo focar na produção de texto voltada para alguém e com algum propósito comunicativo e possibilitando preparar os alunos para enfrentarem situações da vida diária, permitindo, também, situar ações no contexto da realidade, valorizar a produção textual do aluno e retrabalhar, de um modo especial, os casos de insucessos nas produções textuais desenvolvidas por eles (MARCUSCHI, 2008).

Diante do exposto, depreende-se que o professor tem a autonomia de escolher, dentre os gêneros textuais existentes, aqueles com que deseja trabalhar no ensino da língua. Ademais, compreende-se que o profissional docente deve levar em consideração uma metodologia baseada na abordagem sociointeracionista ao ensinar gêneros textuais, para que consiga, de fato, propiciar aos seus alunos situações concretas de uso da língua em seus mais diversos contextos, visto que “é importante que o aluno, sistematicamente, seja levado a perceber a multiplicidade de usos e de funções a que a língua se presta, na variedade de situações em que acontece” (ANTUNES, 2003, p. 118).

3 A pesquisa: descrição e métodos

Neste trabalho, optou-se pelos procedimentos metodológicos mais vantajosos para o desenvolvimento da pesquisa no atual momento vivenciado mundialmente, em virtude da pandemia ocasionada pelo novo coronavírus, e que melhor atendessem aos objetivos aqui traçados. Nesse contexto, o trabalho parte de uma abordagem qualitativa, intentando-se compreender de que maneira professores de Língua Portuguesa têm direcionado suas práticas pedagógicas no que se refere ao trabalho com gêneros textuais, a partir da observação e análise de seus próprios relatos em uma relação comparativa que utiliza como parâmetro o que preconizam documentos oficiais da educação brasileira e o que orientam os estudos linguísticos. Para isso, o referido conta com dois tipos de pesquisa, a saber, uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo, que foram realizadas na ordem em que se apresentam.

Referente à pesquisa bibliográfica, foram buscadas em livros teorias já publicadas sobre concepções de linguagem e de língua e sobre gêneros textuais, mais especificamente no que diz respeito à sua centralidade como objeto de ensino da língua e à importância de serem trabalhados em sala de aula. Já na pesquisa de campo, por sua vez, intentou-se entrar em contato com a realidade de um município específico – Bujaru – PA –, com o objetivo de saber como vem sendo realizado o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa nas escolas desse município e se os gêneros textuais estão sendo ou não trabalhados pelos professores, bem como de que forma esse trabalho ocorre.

Como amostra, a pesquisa de campo deu-se com professores de Língua Portuguesa da educação básica da rede pública de ensino, de três escolas municipais e estaduais da zona urbana do município de Bujaru – PA. As escolas selecionadas para essa pesquisa atendem em maior demanda o ensino fundamental I, o ensino fundamental II e o ensino médio. As três escolas contam, no total, com dezessete professores de Língua Portuguesa. Assim, entrou-se em contato com os dezessete professores das referidas escolas, porém, somente doze desses se prontificaram a participar da pesquisa. Para a obtenção da coleta de dados, referente à pesquisa de campo, foi utilizado como instrumento um questionário, desenvolvido por meio da plataforma *Google Forms*, com quinze questões, contendo perguntas abertas e perguntas de

múltipla escolha. O questionário garantia o anonimato, para que os professores se sentissem à vontade em suas respostas.

Como procedimento de coleta de dados, o *link* do questionário foi enviado, via *WhatsApp*, aos professores de Língua Portuguesa que aceitaram participar da pesquisa, no dia 7 de dezembro de 2020, sendo respondidos no período de duas semanas, iniciando no dia 7 de dezembro de 2020 e finalizando no dia 18 de dezembro de 2020. Já como tratamento de dados, as respostas dos professores foram organizadas de acordo com os eixos temáticos correspondentes, bem como suas respectivas perguntas. É importante ressaltar que as respostas foram apresentadas nos quadros, conforme foram ditas pelos professores no questionário *online*, sem ser feita alteração alguma. Os dados obtidos foram analisados e discutidos com base nas interpretações das autoras deste trabalho e na bibliografia utilizada nele, tornando possível fazer afirmações consistentes.

4 Descrição, análise e discussão dos dados: os professores de Língua Portuguesa têm ensinado gêneros textuais?

Referente à formação profissional de professores de Língua Portuguesa, obteve-se os seguintes dados:

Quadro 1 – Formação Profissional de Professores de Língua Portuguesa

FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA			
Sujeito	Qual o ano de conclusão da sua formação? Há quantos anos atua na área?	A escola ou o município em que você trabalha oportuniza uma formação continuada?	Você gosta da profissão que exerce? Comente.
P1	Concluí no ano de 2008, porém atuo na área da educação há 17 anos.	Raramente	Sim, gosto muito do meu trabalho e faço o melhor que posso para desenvolvê-lo.
P2	Conclusão: 2003 / Há mais de 25 anos	Sim	Certamente. Sou professora por vocação!

P3	24 anos	Raramente	Sim, muito gratificante repassar um pouco do que se conhece
P4	2015, atuo há 5 anos	Sim	Sim, dessa forma já contribuí e contribuo bastante na formação de opiniões de vários jovens da minha cidade.
P5	Ano de conclusão: 1997. Atuo há 31 anos.	Sim	Muito. Acredito que nasci pra aprender e ensinar.
P6	2014	Raramente	Sim, minha mãe era professora e sempre quis exercer esta profissão.
P7	2010. 15 anos	Sim	Sim. Acho incrível quando consigo transmitir conhecimentos.
P8	Formação: 2008. Magistério: 13 anos. Atuação na área de Língua Portuguesa: 07 anos.	Não	Sim, mas, com o passar dos anos, sinto-me extremamente desanimada por diversos fatores: alunos, pais, direções escolares e Secretaria politiquieras, salário, falta de infraestrutura básica, etc. E, no final, ter que ouvir que tudo é questão de metodologia é desesperador e revoltante.
P9	Concluí minha formação em 2012. Atuo nesta área há sete anos!	Raramente	Gosto demais! É muito desafiador ser professor (a) nos nossos dias, mas estes desafios me mantêm motivada!
P10	2014. Estou há 7 anos.	Raramente	Sim. Trabalho com amor. É muito gratificante levar conhecimentos às crianças.
P11	2014	Raramente	Com certeza
P12	2015/ Há 7 anos	Sim	Sim, muito! Sempre quis ser professora desde criança!

Fonte: Elaborado pelas autoras do trabalho.

Conforme pode-se observar nas informações descritas no quadro, os informantes são, em sua maioria, professores licenciados recentemente, há menos de dez anos, mas que possuem uma experiência vasta na área, ultrapassando até trinta anos de atuação. São docentes que gostam da profissão que exercem, mas que, por vezes, se sentem desmotivados. Observa-se, também, que os professores, em sua maioria, dizem não ter a oportunidade de participar frequentemente, ou de maneira alguma, de formações continuadas no município em que atuam profissionalmente. Acredita-se que as formações continuadas, se realizadas frequentemente, poderiam ajudar no planejamento e execução das aulas, pois, apesar de serem graduados recentes, todos conquistaram o diploma antes de 2017, ano em que a BNCC passou a orientar a educação brasileira.

Agora, quanto à atuação profissional de professores de Língua Portuguesa, teve-se como dados:

Quadro 2 – Atuação Profissional de Professores de Língua Portuguesa

ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA					
Sujeito	Quais anos da educação básica você atende?	Quais métodos/estratégias você costuma utilizar em sua prática docente?	Que concepção de linguagem você tem como base para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?	Você tem autonomia para exercer o seu trabalho de acordo com a necessidade de seus alunos ou é imposto a seguir determinados métodos, técnicas e materiais?	Ao planejar suas aulas, você leva em consideração a orientação de documentos oficiais como os PCNs, a BNCC, a LDB 9394/96 e o PP da escola?
P1	Atendo do 6° ao 9° ano do Ensino Fundamental II	Na verdade, costumava. Hoje fica um pouco impossível realizar algumas estratégias dinâmicas e lúdicas para ajudar no ensino das crianças, pois na escola em que atuo, segundo a gestão, professores bons são aqueles que conseguem manter os alunos em sala de aula por 4 horas no quadro e giz repassando conteúdo. Insano!	Linguagem como forma de inter(ação)	Totalmente sem autonomia para nada, trabalho em uma escola em que nem o gestor tem autonomia. A palavra-chave é “manda quem pode e obedece quem tem juízo”.	Absolutamente, gosto de ficar respaldada.
P2	6° ano	Exercito a capacidade de leitura e escrita fazendo treinos	Linguagem como instrumento de comunicação	Sim. Tenho autonomia, embora às vezes sejam	Sim

		constantes sobre os mesmos.		necessárias seguir determinadas “ordens”.	
P3	24 anos	Trabalho bastante com leitura, fazendo com que meus alunos observem e produzam algo.	Linguagem como instrumento de comunicação	Em parte	Sim
P4	6° ao 9° ano	Muita leitura, interpretação de vários gêneros textuais, seminário, debates, produção de paródias, etc.	Outras	Temos a autonomia de acordo com a necessidade da turma.	Sim, com certeza é necessário sempre estar em sintonia com a base nacional.
P5	1 e 2 anos EM	O famoso “cuspe giz” é a tônica das aulas.	Linguagem como forma de inter(ação)	Tenho autonomia total.	Sim
P6	Ensino fundamental menor	O uso de textos multimodais, bem como atividades com intervenções individuais de aprendizagem.	Linguagem como instrumento de comunicação	Tem autonomia.	Sim
P7	5° ano	Gosto de utilizar situações do cotidiano, da realidade do aluno, pesquisas, textos de atualidade. E fazer socialização oral.	Linguagem como instrumento de comunicação	Sim	Sim
P8	Língua Portuguesa: 6° ano	De acordo com os objetivos educacionais traçados, escolho um gênero textual. Depois, tento didatizar esse através de uma sequência didática e, nessa sequência, tento trabalhar com as práticas de linguagem. Evidentemente que, pelos desafios e	Linguagem como forma de inter(ação)	Com a aprovação da BNCC, acredito que nem preciso responder, afinal, temos competências e habilidades para cada série/ano dos níveis de ensino da	Sim

ADESÃO AO ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE BUJARU - PA

		dificuldades já expostos, nem sempre consigo fazer um trabalho tão sistemático e pontual.		educação básica que precisam ser trabalhadas.	
P9	Atuo na Educação Básica há vinte e três anos	Principalmente aulas expositivas, leituras compartilhadas, reflexões orais e/ou escritas sobre notícias, filmes, situações do cotidiano.	Linguagem como forma de inter(ação)	Não, na proporção da necessidade deles!	Sim
P10	22 anos	Leituras, produções textuais...	Linguagem como forma de inter(ação)	Tenho autonomia	Sim. As orientações estão para serem seguidas. E com essas orientações desenvolvemos uma aula melhor.
P11	Primeiro ano	Contação de histórias diariamente, dispor cantinho da leitura, jogos educativos relacionados à leitura, roda de conversas para aguçar ideia dos discentes.	Outras	Outras	Sim, mas sempre aplicando estratégias para melhor aproveitamento da turma.
P12	8º/9º do fundamental maior / 1º, 2º e 3º do ensino médio	Muita leitura e discussão conjunta de textos de gêneros diversos. Bastante exercícios, pois só através deles é possível haver progressão.	Linguagem como instrumento de comunicação	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pelas autoras do trabalho.

Como se constata no quadro acima, sobre as turmas da educação básica atendidas pelos professores, a maioria atende turmas do ensino fundamental maior, outros do Ensino Fundamental Menor e poucos do Ensino Médio, correspondendo ao público-alvo desta pesquisa.

Sobre os métodos e estratégias utilizados pelos professores em sua prática docente, cada um dos docentes relatou diferentes abordagens interessantes; por outro lado tiveram professores que disseram que não utilizam estratégias, ou que o fazem de maneira incompleta, por alguns fatores, o que preocupa bastante, igualmente a menção ao uso da famoso “cuspe e giz”, que, como se sabe, é um método bastante criticado por não desenvolver nos alunos diversas competências necessárias.

Sobre as concepções de linguagem, percebe-se que mais da metade dos professores disseram utilizar outras concepções que não dizem respeito à linguagem como forma de inter(ação). Uma quantidade significativa de professores disse que utiliza a linguagem como instrumento de comunicação, o que revela que trabalham a partir de bases teóricas que desconsideram a língua em suas reais situações sociocomunicativas. Além disso, notam-se algumas contradições quanto à concepção que alguns professores dizem adotar em relação à metodologia utilizada, como nas afirmações de P1, P5 e P7, o que evidencia uma falta de aprofundamento acerca das concepções de linguagem por parte desses professores. Tais fatores vão de encontro à pergunta deste trabalho, pois pensa-se não ser possível ensinar gêneros textuais, da maneira defendida nesta pesquisa, sem que se compreenda a língua como forma de inter(ação) e faça uso dessa concepção como base de sua prática docente.

Ao serem questionados se tinham autonomia para exercer sua prática docente ou se eram impostos a seguir determinados métodos, técnicas e materiais, grande parte dos informantes respondeu que sim, que tinham autonomia. Alguns responderam que não tinham essa autonomia, e uma quantidade pequena dos informantes disse que tinha autonomia parcial. Essa falta de autonomia ou autonomia parcial fica clara nos relatos dos professores que alegam não conseguir utilizar métodos/estratégias em suas aulas ou que não conseguem fazer isso da maneira como gostariam.

Quanto a levar em consideração a orientação de documentos oficiais como os PCNs, a BNCC, a LDB 9394/96 e o Projeto Pedagógico da escola, no planejamento de suas aulas, a resposta foi unânime: todos os informantes relataram que levam em consideração a orientação desses documentos ao realizar o planejamento de suas aulas de Língua Portuguesa.

No que se refere ao ensino de gêneros textuais, obteve-se as seguintes respostas:

Quadro 3 – Ensino de Gêneros Textuais

ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS					
Sujeito	Você considera relevante o ensino de gêneros textuais ou gêneros do discurso nas aulas de Língua Portuguesa?	Você trabalha com os gêneros textuais em sala de aula? Se a resposta for sim, quais gêneros textuais você já ensinou a ler e a produzir, e de que maneira fez isso? (Cite todos que lhe vierem à memória).	Você acha que o ensino de gêneros textuais tem tido impacto positivo na formação de seus alunos?	E seus alunos, você acha que eles têm gostado de aprender gêneros textuais?	Durante a pandemia, causada pelo novo coronavírus, a Instituição de Ensino na qual você trabalha está desenvolvendo atividades no Ensino Remoto Emergencial? Se sim, você tem realizado o ensino de gêneros textuais nesse contexto? Caso a resposta seja afirmativa, diga como. Caso não seja, diga o porquê.
P1	Sim	Sim, ao menos dois ou três de cada item: narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo, injuntivo e alguns gêneros literários quando atuava no Ensino Médio. As maneiras que eu utilizava para ensinar eram diversas, tudo dependia da época do ano, das notícias do momento, da realidade da comunidade e das crianças... Enfim.	Sim	Sim	A Instituição realizou apenas uma atividade em abril, a qual não teve devolutiva por parte dos alunos ou não houve entrega por parte da escola. Não sei dizer. A segunda atividade remota feita pelos professores da escola para a construção de um caderno, foi desconsiderada pela secretaria de Educação, a qual enviou seu próprio caderno de atividades para todas as escolas no mês de agosto com devolutiva para

					outubro e um segundo em dezembro com devolutiva para o dia 14 do mesmo mês; esse último ainda se encontra na escola.
P2	Sim	Sim. Poemas, diário (este ano só deu tempo desses dois)	Sim	Sim	Sim. Foram feitos exercícios verificando exatamente os gêneros que mencionei acima.
P3	Sim	Romance, conto, receitas, etc.	Sim	Sim	Sim, através de vídeo aula
P4	Sim	Sim, fábulas, HQs, receita, bula, tirinhas, conto, paródia, música, etc. A forma mais eficiente é sempre trabalhar com imagem associada aos textos, conto e reconto de histórias, etc.	Sim	Sim	Sim, as atividades remotas estão sempre repletas de textos ilustrativos para facilitar a interpretação, contando também com bastante textos do gênero crônica, que levam o aluno a interagir de acordo com o seu modo pensar.
P5	Sim	Sim. Narração, carta, poemas...	Sim	Não	Sim. Através de apostilas com conteúdo apoiado no livro didático da turma.
P6	Sim	Sim. Histórias em quadrinhos, cartas, bilhetes, receitas culinárias, reportagem. Pesquisa e produção de texto.	Sim	Sim	Sim. Através da internet, com aulas online, enviando as atividades para os alunos imprimirem e produzirem.
P7	Sim	Trabalho bastante com gêneros textuais, principalmente com poemas e HQs; já produzimos histórias em quadrinhos sobre temas atuais e da vida dos alunos.	Sim	Sim	Sim! Apesar de utilizar somente apostilas e WhatsApp, trabalhamos bastante leituras e atividades com os gêneros textuais.

ADESÃO AO ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE BUJARU - PA

P8	Sim	Quanto à maneira, como já falei, através da didatização dos mesmos e a aplicação de sequências didáticas. Entre os principais que já trabalhei estão: fábula, conto, crônica, receita, bilhete, HQ, charge, cartum, tirinha, placa, cartaz, folder, poema, notícia, artigo de opinião, resumo, resenha, carta, fanfics, gráficos, texto dissertativo argumentativo, etc.	Sim	Sim	Durante a pandemia quase não fizemos atividades remotas, e as poucas que foram realizadas a organização final ficou sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação na qual trabalho. Sobre o trabalho com os gêneros textuais nessas atividades, pelo menos na primeira que ajudei a montar, o foco foi trabalhar com o tema da Pandemia, abordando os tipos de linguagem que trabalhamos antes de entrarmos na quarentena, através de gêneros que apresentassem tipos de linguagem variada, como: texto informativo, gráfico, folder, etc.
P9	Sim	Sim. Principalmente notícia, contos, crônica, história em quadrinhos, conversa, e-mail, etc.	Sim	Sim	Não tenho esta experiência, pois estou afastada do trabalho por motivo de doença!
P10	Sim	Trabalho com gêneros textuais.	Sim	Sim	Estamos trabalhando com ensino remoto. Nas atividades usamos bastantes tirinhas, reportagens... trabalhamos muito a interpretação.
P11	Sim	Sim; bilhete, carta, anúncio, receita...	Sim	Sim	Sim, direcionei apenas algumas atividades do livro didático.

P12	Sim	Sim, Crônica, fábula, artigo de opinião, notícia, autobiografia, etc. Trabalhei com a leitura e discussão conjunta de textos dos gêneros, destacando as características e depois propus temas para a produção de textos do gênero exposto.	Sim	Sim	Sim! Sim! Tenho trabalhado enviando textos de forma on-line para os alunos, explico, caso haja dúvida, por meio do ZAP, e peço para que respondam questões sobre os textos e produzam novo texto com tema proposto na atividade.
-----	-----	--	-----	-----	--

Fonte: Elaborado pelas autoras do trabalho.

Como se pode observar, no quadro em questão, ao serem questionados se consideravam relevante o ensino de gêneros nas aulas de Língua Portuguesa e se os ensinavam, todos os professores que responderam o questionário afirmaram que sim. Ao solicitar que citassem quais gêneros textuais já ensinaram a ler e a produzir, a maioria dos informantes relatou o ensino tanto de gêneros sociais quanto literários (como o bilhete, a notícia, a receita, o conto, o poema e a fábula), alguns o ensino apenas de gêneros literários, outros o ensino apenas de gêneros não literários, e houve, ainda, aqueles que confundiram gênero com tipo textual.

A partir dos dados, compreende-se, inicialmente, que todos os professores consideram relevante e ensinam os gêneros e que a maioria deles ensina tanto gêneros textuais sociais quanto literários, o que se mostra bastante positivo. Por outro lado, chama atenção o fato de que alguns professores acabam confundindo gêneros com tipos textuais, como se pode ver no relato de um dos professores, que afirma ensinar os gêneros: “*Narração, carta, poemas...*” (P5, grifo nosso). Apesar de provavelmente se tratar de uma confusão com nomenclaturas, apenas vale ressaltar a importância de o docente ter clara a diferença entre esses conceitos e de atentar para que tipo de atividade deseja propor aos seus alunos, visto que, de acordo com Rojo e Barbosa (2015), atividades com tipos textuais e gêneros textuais servem a propósitos diferentes. Nestas o foco reside no sentido e no contexto dos textos, e naquelas reside na forma e na norma dos textos (ROJO; BARBOSA, 2015).

Além disso, dentre os professores informantes, a maioria diz ensinar apenas gêneros escritos, e somente uma pequena quantidade de docentes relata ensinar tanto gêneros orais quanto gêneros escritos. O fato de que a maioria dos professores ensina apenas gêneros escritos é preocupante, mas, infelizmente, não é uma novidade. Dolz e Schneuwly (2004, p. 149) observam que, “embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula [...], afirma-se frequentemente que ela não é ensinada a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas”. Todavia, é uma responsabilidade da escola, ou seja, dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, superar essa falha, fomentando práticas que contemplem, também, o ensino de gêneros na modalidade oral da língua, contextualizando-o em situações reais de comunicação, visto que os alunos precisarão ter domínio em gêneros orais nos contextos em que fazem uso da língua, conforme preconizam os PCNs (BRASIL, 1998).

No que se refere à maneira como ensinam os gêneros textuais, metade dos informantes deixou de responder à pergunta. A outra metade apresentou maneiras bastante diversificadas de ensinar gêneros, sendo que alguns relataram que ensinavam os gêneros de acordo com fatores como época do ano, notícias recentes, realidade da comunidade escolar; outros a partir da pesquisa, leitura e produção do texto; alguns por meio da imagem associada ao texto e da contagem e recontagem de histórias; e uma minoria a partir da aplicação de sequências didáticas.

Como se pode perceber, uma quantidade expressiva de professores não soube ou não quis dizer de que maneira ensina os gêneros. Dentre os que responderam, a maioria fez relatos vagos. Alguns descreveram apenas o critério adotado para realizar o trabalho com os gêneros, como se vê no relato a seguir, em que o professor diz: “*as maneiras que eu utilizava para ensinar eram diversas, tudo dependia da época do ano, das notícias do momento, da realidade da comunidade e das crianças... enfim.....*” (P1). Outros, ainda, relataram que realizavam esse ensino por meio da pesquisa, leitura e produção de textos.

Somente uma minoria dos professores relata que ensina gêneros textuais a partir de sequências didáticas, conforme se exemplifica no seguinte relato: “*quanto à maneira, como já falei, através da didatização dos mesmos e a aplicação de sequências didáticas*” (P8). Como já se sabe, os documentos que orientam a educação brasileira, como a BNCC e os PCNs, defendem e

priorizam o ensino dos gêneros textuais, e um meio bastante sugerido de colocar esse ensino em prática é a sequência didática. Levanta-se, então, algumas questões: os professores informantes têm, de fato, ensinado o gênero textual adequadamente ou só o têm usado como pretexto para ensinar outras coisas? O trabalho com a leitura e a escrita está sendo feito com que finalidade? Mais adiante, essas questões serão exploradas.

Ao serem questionados se o ensino de gêneros textuais tem tido impacto positivo na formação de seus alunos, os informantes afirmaram que sim. No que se refere à receptividade dos alunos com relação à aprendizagem dos gêneros, a maioria dos professores que respondeu ao questionário afirmou que seus alunos têm gostado de aprendê-los. Apenas uma pequena parcela dos informantes relatou que seus alunos não gostavam de ter os gêneros textuais como objeto de aprendizado.

No que se refere ao ensino de gêneros textuais, no contexto da pandemia ocasionada pelo novo coronavírus, a maioria respondeu que as instituições de ensino nas quais os professores trabalham estavam realizando atividades no Ensino Remoto Emergencial (ERE). Sobre se os professores estavam realizando o ensino de gêneros textuais no contexto do ERE, a maioria dos informantes respondeu que sim, e apenas alguns disseram que não, justificando que não o fizeram porque as atividades estavam sendo organizadas pela Secretaria de Educação. Aqui, percebe-se e retoma-se, mesmo que numa pequena quantidade, a falta de autonomia relatada por alguns professores, visto que as atividades, que deveriam ser por eles elaboradas, por conhecerem seus alunos, suas especificidades e o contexto em que vivem, acabam ficando a cargo da Secretaria de Educação.

Por fim, sobre como esses gêneros estavam sendo ensinados, a partir dos dados, depreende-se que, no contexto do ERE, a maioria dos professores dedicam-se a atividades de leitura dos gêneros e a atividades de escrita dos referidos, respectivamente. Ademais, uma boa parte não ensina, por não estar elaborando as atividades, e, outros, ainda, utilizam apenas o conteúdo do livro didático. Uma parte dos informantes apenas relata o instrumento por meio do qual supostamente ensina o gênero, em vez da maneira como o ensina.

Deve-se salientar, entretanto, que os relatos dos professores, no que se refere ao ensino de gêneros textuais no contexto do ERE, apesar de ligeiramente vagos, revelam que os gêneros, na perspectiva dos que afirmaram ensiná-los,

foram utilizados como pretexto para trabalhar outras coisas, como atividades de ensino sobre a língua, por exemplo. No relato a seguir, pode-se observar que o foco não é o ensino do gênero, mas a identificação de tipos de linguagens utilizados em textos de gêneros diversos sobre um determinado tema:

Sobre o trabalho com os gêneros textuais nessas atividades, pelo menos na primeira que ajudei a montar, o foco foi trabalhar com o tema da Pandemia, abordando os tipos de linguagem que trabalhamos antes de entrarmos na quarentena, através de gêneros que apresentassem tipos de linguagem variada, como: texto informativo, gráfico, folder, etc. (P8).

No exemplo dado, ao que parece, o trabalho de leitura realizado com uma variedade de gêneros desconsidera a forma, os participantes da situação comunicativa, a função social, a veiculação, a natureza da informação e outros elementos característicos desses gêneros, que poderiam ser explorados na interpretação desses textos. Tem-se aí um trabalho superficial de leitura, que descarta a dimensão discursiva do texto, isto é, se é que se pode chamar de um trabalho com a leitura, pois, como disse Antunes (2009, p. 203-204), “uma leitura que não responda a um propósito comunicativo qualquer [...] não é propriamente leitura”.

Ademais, nestes outros dois exemplos, percebe-se que os gêneros de texto estão sendo utilizados aleatoriamente para trabalhar apenas interpretação e escrita de textos, de forma limitada, respectivamente: “*Nas atividades usamos bastantes tirinhas, reportagens... trabalhamos muito a interpretação.*” (P5); “*Tenho trabalhado enviando textos de forma on-line para os alunos, explico, caso haja dúvida, por meio do ZAP, e peço para que respondam questões sobre os textos e produzam novo texto com tema proposto na atividade.*” (P7). Dessa maneira, apesar de serem sucintos, uma parte significativa dos relatos leva a crer que os gêneros textuais não estão sendo ensinados dentro de uma situação de comunicação bem definida que levará os alunos a dominá-los, como preterem os PCNs, a BNCC e os linguistas aqui citados.

Referente aos desafios enfrentados pelos professores de Língua Portuguesa:

Quadro 4 – Desafios Enfrentados Pelos Professores de Língua Portuguesa

DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES DE LP	
Sujeito	Quais são os principais desafios enfrentados por você na sua profissão?
P1	Assédio moral e perseguição política, fatores que atrapalham o rendimento do trabalho.
P2	São inúmeros desafios, embora os mesmos nunca terem feito eu desistir dos sonhos que tenho para meus alunos. São eles: alunos que vêm de famílias desestruturadas, falta de merenda de qualidade, não valorização dos profissionais do magistério, ausência de tecnologia adequada, enfim...
P3	Atualmente as aulas online.
P4	A parceria com a família é o principal desafio, pois através desse apoio ficaria mais fácil lidar com a indisciplina de muitos alunos.
P5	Falta de reconhecimento.
P6	Falta de recursos para aplicar as metodologias necessárias, bem como o número alto de alunos por turma.
P7	A falta de recursos tecnológicos, para facilitar o aprendizado dos alunos.
P8	Fazer um trabalho em conjunto, entre Escola, aluno, família e o Sistema, pois, é nisso que acredito, que só teremos bons resultados quando todos os sujeitos envolvidos no processo educacional assumirem seu papel com ética e responsabilidade. Claro que, por sermos professores, recursos pedagógicos, metodologias, teorias, etc. são desafiadores, mas, relegar tais elementos como os principais desafios da ação docente é dizer que o problema está em nós, professores, porque ensinamos assim e não daquela forma, como diz aquela teoria mais aceitável academicamente.
P9	A falta de valorização profissional e a falta de orientação pedagógica efetiva!
P10	Falta de recursos pedagógicos e a falta de acompanhamento dos pais.
P11	Um dos principais desafios é a falta de apoio e valorização do poder público em relação ao desenvolvimento e ambiente pedagógico para subsidiar o trabalho; vale ressaltar que o apoio da família influencia para um resultado positivo no desenvolvimento do ensino-aprendizagem do educando.
P12	Locomoção/distância da escola em que trabalho para minha residência/ Estrutura da escola/ falta de interesse de muitos alunos.

Fonte: Elaborado pelas autoras do trabalho.

Como se observa, foram diversas as queixas apresentadas por cada um deles. Todavia, as que mais se destacaram foram a falta de recursos pedagógicos e

tecnológicos e a falta de apoio/assistência das famílias dos alunos. Ademais, outras dificuldades foram apontadas, como a desvalorização profissional, salas superlotadas, perseguição política, desinteresse dos alunos, aspectos internos da escola, entre outros fatores. Tais desafios podem interferir no processo de ensino-aprendizagem, pois, como disse um informante, *“relegar tais elementos como principais desafios da ação docente é dizer que o problema está em nós, professores, porque ensinamos assim e não daquela forma, como diz aquela teoria mais aceitável academicamente”* (P8).

Agora, sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos nas aulas de Língua Portuguesa:

Quadro 5 – Dificuldades Enfrentadas Pelos Alunos nas Aulas de Língua Portuguesa

DIFICULDADES APRESENTADAS PELOS ALUNOS NAS AULAS DE LP	
Sujeito	Você considera que seus alunos possuem dificuldades no aprendizado da Língua Portuguesa? Se sim, comente as principais dificuldades observadas por você.
P1	Sim, geralmente recebo alunos no 6º ano que ainda não sabem ler nem escrever, então tenho que retroceder o trabalho, paro com o planejamento daquele ano e tento ao máximo recuperar alguns, porque recuperar todos fica difícil numa sala superlotada com crianças em vários níveis de conhecimento; com isso os próximos anos vão sofrendo esse "efeito dominó".
P2	Sim. Leitura e escrita são os principais pontos, e lógico que isso atrapalha todo o desenvolvimento deles.
P3	Sim, entre o que fala e como se escreve. Falando foneticamente.
P4	Sim, muita dificuldade, principalmente no que concerne à leitura, produção e interpretação de texto.
P5	Sim. Trazem dificuldades desde a base, fazendo com que a maioria tenha antipatia pela disciplina e, com isso, o desinteresse.
P6	Sim. Problemas de segmentação frasal, utilização inadequada da letra maiúscula.
P7	Sim. Percebo que os alunos não compreendem o que leem. Eles têm bastante dificuldades na leitura e interpretação de textos.
P8	Sim. As principais dificuldades, parece até clichê, mas são as mesmas: leitura, compreensão e interpretação textual e produção de textos. Contudo, também observo que, cada vez mais, os alunos estão chegando às séries finais do Ensino Fundamental com mais dificuldades em relação aos aspectos que já pontuei acima. Inclusive, alunos que chegam ao 6º ano sem uma leitura simples de decodificação de códigos, ou ao 9º ano com uma escrita a nível de 3º ano do Ensino Fundamental.

P9	Sim! Muitos não têm dificuldades na leitura, escrita, interpretação e, conseqüentemente, de expressar-se, principalmente, por escrito.
P10	Alguns alunos apresentam dificuldades na leitura, interpretação e ortografia.
P11	Sim, o hábito de leitura é um dos fatores que contribuem negativamente neste processo.
P12	Sim, com certeza! Falta de leitura, muitos problemas de ortografia e interpretação de textos e dificuldades em produzir textos.

Fonte: Elaborado pelas autoras do trabalho.

Como se pode observar, todos os informantes responderam que os alunos possuem dificuldades e que essas se centravam em leitura e escrita. Isso lembra o que Antunes (2017) diz referente a essas dificuldades dos alunos: é comum, mesmo no final da educação básica, alunos continuarem apresentando dificuldades relacionadas à escrita de textos. Dentre os entrevistados, tem-se professores do fundamental I, do fundamental II e do ensino médio, e todos relatam as mesmas dificuldades em leitura e em escrita. Devido a essas dificuldades apresentadas pelos alunos, os professores precisam replanejar suas aulas e metodologias para trabalhá-las em busca de recuperar esses alunos, recuperação esta que nem sempre é alcançada.

Antunes (2003, 2017) afirma que essas dificuldades referentes à leitura e à escrita estão diretamente ligadas ao modelo de ensino adotado pelos professores de Língua Portuguesa, que, comumente, costumam concentrar as atividades escolares em aspectos que dizem mais respeito à gramática, à rotulação, ao reconhecimento, aos nomes que as coisas da língua têm, à escrita sem erros, do que no empenho em estimular os alunos a elevarem o nível de compreensão dos textos lidos e de informatividade dos textos produzidos, bem como trabalhar com situações de uso da língua. Desse modo, por mais que alguns professores se centrem no ensino voltado para o domínio discursivo, a progressão do ensino não está sendo inteiramente efetivada, e com isso acaba-se por regredir.

Em síntese, a partir da descrição, da análise e da discussão das respostas dadas, foi possível reconhecer contradições entre as respostas dos professores, entre as quais se destacam: a predominância de um embasamento em concepções de língua/linguagem que não a concepção de linguagem como forma de interação; a minoria alarmante de professores que ensina tanto gêneros escritos quanto orais; e a ausência de relatos que apontem para um ensino de gêneros sistematizado e num contexto de situações reais de comunicação, ambas

em contrapartida à afirmação de que se realiza o ensino de gêneros textuais e, sobretudo, o ensino da língua em consonância com a orientação de documentos como os PCNs e a BNCC. Essas contradições levam a concluir que os gêneros textuais ainda não vêm sendo trabalhados da maneira mais adequada pela maioria dos professores de Língua Portuguesa do município de Bujaru – PA.

É notória a distinção entre os professores que ensinam os gêneros textuais e os que não ensinam. Os poucos professores que demonstraram domínio sobre o ensino dos gêneros textuais e souberam dizer com clareza como esse trabalho é feito, quais gêneros são utilizados e como é feita a escolha desses gêneros, trabalham, sem sombra de dúvida, com os gêneros textuais de forma efetiva. Já os que nem sequer conseguem dizer quais os gêneros utilizados ou estabelecer uma diferença entre gênero e tipo textual, levam a considerar que não usam os gêneros com a finalidade esperada.

É importante e necessário salientar, entretanto, que não se deve atribuir somente ao professor a responsabilidade do fato de o ensino dos gêneros textuais ainda não ser feito de forma adequada. De acordo com tudo o que foi dito anteriormente e apoiado nos relatos dos professores, pode-se afirmar que o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, e até mesmo de ensino de um modo geral, é significativamente afetado por diversos fatores que vão além de meros métodos, técnicas e estratégias utilizados.

As dificuldades de leitura e de escrita, tão apontadas não só pelos professores de Língua Portuguesa do município de Bujaru, mas também por muitos outros professores dessa disciplina, ainda são recorrentes. Não se pode ignorar o fato de a não adesão ao ensino dos gêneros textuais estar intimamente ligada às dificuldades de leitura e escrita dos alunos de Bujaru. Se o ensino dos gêneros textuais é responsável por desenvolver diversas competências e habilidades nos alunos referentes à leitura e à escrita e se esse trabalho não vem sendo efetivado, obviamente, as dificuldades persistirão.

Considerações finais

Considerando a fundamentação teórica aqui utilizada, muitos são os documentos oficiais e estudiosos da língua que defendem o ensino de gêneros textuais – os PCNs, a BNCC, Antunes (2003, 2009, 2017), Dolz, Noverraz e Schnewly (2004) Marcuschi (2008, 2010), Rojo e Barbosa (2015), entre outros.

No entanto, o ensino de gêneros textuais realizado de forma sistematizada, fomentando experiências reais de comunicação nos mais diversos contextos de uso da língua, ainda não é uma realidade na Educação Básica de todo o país.

Nesse contexto, este trabalho teve como objetivo investigar se os professores de Língua Portuguesa do município de Bujaru – PA aderiram ao ensino de Língua Portuguesa por meio de gêneros textuais. Descobriu-se que, apesar de estarem se familiarizando com os gêneros textuais, trazendo-os para a sua prática pedagógica, a maior parte dos professores de Língua Portuguesa que atuam na Educação Básica da rede pública de ensino no município de Bujaru – PA ainda não os ensinam a partir de um trabalho sistematizado, que privilegia e fomenta reais situações de uso da língua. O que se observou, predominantemente, foi uma prática que utiliza os gêneros como pretexto para trabalhar atividades de ensino sobre a língua e interpretação e produção de textos de forma limitada.

Além disso, as respostas dadas pelos professores apontaram para uma dificuldade dos alunos em leitura e em produção de textos, que está, provavelmente, relacionada à ausência do ensino de gêneros textuais, a partir de uma abordagem sociointeracionista. Os resultados apontam, também, que a não adesão a um ensino adequado dos gêneros de texto pode estar relacionada à falta de oportunidade de formações continuadas nesse município, além de fatores como a desvalorização profissional, a falta de recursos tecnológicos e pedagógicos, a falta de apoio e de assistência das famílias dos alunos, entre outros.

Sugere-se, com base no que foi apresentado neste trabalho, que os gêneros sejam trabalhados na escola de modo sistematizado, que os professores ensinem a interpretar, reconhecer e diferenciar determinados gêneros, bem como que ensinem a produzi-los, levando em consideração suas especificidades e seus propósitos comunicativos. Além disso, sugere-se que os professores selecionem os gêneros que irão trabalhar durante todo o ano letivo, de forma que durante esse ano sejam contemplados o ensino de gêneros de maior relevância do campo da vida pública e da vida privada, do campo jornalístico-midiático e do campo artístico-literário, conforme orienta a BNCC, atentando para que, durante o ano letivo, sejam trabalhados tanto gêneros escritos quanto gêneros orais, de forma igualitária.

Ademais, recomenda-se que os professores de Língua Portuguesa estejam em sintonia uns com os outros e que trabalhem visando à progressão do ensino no avanço de cada ano letivo, levando em consideração os gêneros já ensinados nos anos anteriores e dando continuidade ao ensino de novos gêneros, que seus alunos ainda não tiveram a oportunidade de conhecer e que se fazem necessários ensinar em determinadas etapas da Educação Básica. Para isso, aconselha-se que os professores se apoiem nos gêneros indicados pela BNCC e no modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2014), podendo usá-lo tal como é, ou fazendo adaptações, ou até mesmo criando seus próprios modelos de sequência didática, mas sempre visando ao ensino da compreensão e da produção do gênero.

A fim de que o ensino dos gêneros textuais seja efetivado, propõe-se que sejam oportunizadas aos professores formações continuadas, que os ajudem a reconhecer e a utilizar como base de suas práticas pedagógicas a concepção de linguagem mais adequada, atualmente, para que, assim, tomem conhecimento de métodos, técnicas e estratégias que podem ser utilizados para o ensino dos gêneros textuais, para que eles tomem conhecimento de documentos oficiais que orientam a educação brasileira e para que possam conhecer meios mais satisfatórios de recuperar alunos que estão com níveis de aprendizagem não correspondentes ao ano escolar a que pertencem.

Quanto às dificuldades enfrentadas pelos professores, propõe-se que sejam criadas políticas educacionais que visem à valorização do profissional docente e que busquem dar aos professores recursos e boas condições para que eles possam potencializar o uso da linguagem em seus alunos, a fim de que estes últimos tornem-se aptos a enfrentar as diversas situações sociocomunicativas com as quais poderão se deparar. Seria importante que também fossem oferecidas à comunidade, à gestão e à administração escolar formações que lhes permitissem reconhecer e aceitar os novos rumos que o ensino da Língua Portuguesa precisou seguir.

A partir dos resultados obtidos e das discussões realizadas neste estudo, acredita-se que se torna possível fomentar reflexões sobre a formação inicial e formações continuadas de professores de Língua Portuguesa, que tanto influenciam no modelo de ensino-aprendizagem adotado pelos docentes, bem como de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no contexto pesquisado e no Brasil. Ademais, acredita-se, também, que se abrem caminhos para novas

OLIVEIRA, L. L. de; SILVA, W. S. A. D.

pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e sobre a formação de leitores e produtores de textos que dominem o uso da língua em sua modalidade oral e escrita e em quaisquer contextos e situações de uso, por meio do ensino de gêneros textuais.

Referências bibliográficas

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

_____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. *Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas*. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2017.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2021.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e Organização: Roxane Rojo, Gláís Sales. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 149-185.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e Organização: Roxane Rojo, Gláís Sales. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 33-38. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5388957/mod_resource/content/1/GERALDI%20C%20Jo%20Wanderley.%20et%20al.%20%28orgs.%29.%20O%20texto%20na%20sala%20de%20aula.%203.%20ed.%20S%20C%20Paulo%20C%2081tica%20C%201999.%200.pdf. Acesso em: 17 nov. 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva. MACHADO, Ana Rachel. BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 19-38.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROJO, RHR; CORDEIRO, G. S. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer (Apresentação). In: _____ (Orgs. e trads.). *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado de Letras, p. 7-18, 2004.

ROJO, Roxane Helena R.; BARBOSA, Jacqueline. Gêneros discursivos: o que são? In: *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 15-52.

_____. Gêneros do discurso, multiletramentos e hipermodernidade In: *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 115-145.