



Vértices (Campos dos Goitacazes)  
ISSN: 1415-2843  
ISSN: 1809-2667  
essentia@iff.edu.br  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
Fluminense  
Brasil

## O estudo dos tipos e gêneros textuais e suas contribuições para o processo de formação de professores

**Almeida, Jaqueline Maria; Luquetti, Eliana Crispim França; Silva, Liz Daiana Tito Azeredo da; Almeida, Luciana da Silva**

O estudo dos tipos e gêneros textuais e suas contribuições para o processo de formação de professores  
Vértices (Campos dos Goitacazes), vol. 21, núm. 2, 2019

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Brasil

**Disponível em:** <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=625766948012>

**DOI:** <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v21n22019p310-327>

Este documento é protegido por Copyright © 2019 pelos Autores



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

## O estudo dos tipos e gêneros textuais e suas contribuições para o processo de formação de professores

The study of types and textual genres and their contributions to the process of teacher training

El estudio de los tipos y géneros textuales y sus contribuciones al proceso de formación de profesores

*Jaqueline Maria Almeida*<sup>1</sup>  
Brasil  
jaquelinemalmeida@yahoo.com.br

DOI: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v21n22019p310-327>  
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=625766948012>

*Eliana Crispim França Luquetti*<sup>2</sup>  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro  
(UENF), Brasil  
elinafff@gmail.com

*Liz Daiana Tito Azeredo da Silva*<sup>3</sup>  
Brasil  
jolizdaiana@gmail.com

*Luciana da Silva Almeida*<sup>4</sup>  
Brasil  
lucy.salmeida@gmail.com

Recepción: 22 Octubre 2018

Aprobación: 09 Julio 2019

### RESUMO:

Este trabalho teve como objetivo contribuir com o processo de formação dos licenciandos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Para tanto foram realizados minicursos abordando a temática “tipos e gêneros textuais”, unindo teoria e prática durante a exposição do conteúdo. A fundamentação teórica foi realizada com base nos pressupostos da Linguística Textual. Para coleta e análise dos dados foram aplicados questionários antes e depois dos minicursos, visando estabelecer uma comparação do conhecimento dos participantes a respeito da temática proposta. Os minicursos foram realizados com os alunos de diferentes períodos do curso de Pedagogia, mas todos contemplavam o mesmo conteúdo didático, e vale ressaltar que os participantes ingressaram no ensino superior por diferentes maneiras: o primeiro grupo, doravante denominado por Pedagogia, ingressou no ensino superior da referida instituição através do Sistema de Seleção Unificada (SISU); já o segundo grupo, doravante denominado PARFOR, ingressou no ensino superior através do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR). Em relação ao desempenho das turmas, percebeu-se que os licenciandos em Pedagogia demonstraram um domínio mais significativo do conteúdo do que daqueles que cursam o PARFOR, apesar de estes serem profissionais já atuantes em sala de aula. Entende-se, portanto, que este trabalho contribuiu para uma reavaliação das atuais práticas pedagógicas no processo formativo desses profissionais.

### NOTAS DE AUTOR

- 1 Doutora em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (2014). Pós-Doutora pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) – Campos dos Goytacazes/RJ – Brasil. E-mail: jaquelinemalmeida@yahoo.com.br.
- 2 Doutora e Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora associada da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) – Campos dos Goytacazes/RJ – Brasil. E-mail: elinafff@gmail.com.
- 3 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) – Campos dos Goytacazes/RJ – Brasil. E-mail: jolizdaiana@gmail.com.
- 4 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) – Campos dos Goytacazes/RJ – Brasil. E-mail: lucy.salmeida@gmail.com.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tipos e gêneros textuais, Leitura e Produção de textos, Linguística textual, Formação de professores.

## ABSTRACT:

The aim of the present study was to contribute to the graduate training program of the students of the Pedagogy Course of the Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). For that purpose, mini-courses were carried out, addressing the theme "Types and Textual Genres", combining theory and practice during content exposition. The theoretical basis was the assumptions of Textual Linguistics. For data collection and analysis, questionnaires were applied before and after the mini-courses, in order to evaluate and compare the knowledge of the participants about the proposed theme. The mini-courses were carried out for students from different periods of the Pedagogy Course, but all of the mini-courses addressed the same didactic content. It is worth mentioning that the participants entered higher education in different ways: the first group, hereinafter referred to as Pedagogy, entered through SISU - Unified Selection System; the second group, referred to as PARFOR, has entered higher education through the National Teacher Training Plan (PARFOR). Regarding the performance of the classes, it was noticed that the students from the Pedagogy group demonstrated better understanding of the content compared to the students of PARFOR group, which caused some astonishment since PARFOR representatives are already education professionals. It is understood, therefore, that this work contributed to a re-evaluation of current pedagogical practices in the training process of these professionals.

**KEYWORDS:** Types and textual genres, Reading and production of texts, Textual Linguistics, Teacher training.

## RESUMEN:

Este trabajo tuvo como objetivo contribuir al proceso de formación de alumnos del Curso de Pedagogía de la Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Con este fin, se realizaron cursos cortos sobre el tema "tipos y géneros textuales", uniendo teoría y práctica durante la exhibición de contenido. La base teórica se basó en los supuestos de la lingüística textual. Para la recopilación y análisis de datos, se aplicaron cuestionarios antes y después de los cursos cortos, con el objetivo de establecer una comparación del conocimiento de los participantes sobre el tema propuesto. Los cursos cortos se llevaron a cabo con estudiantes de diferentes períodos del curso de Pedagogía, pero todos cubrieron el mismo contenido didáctico, y es notable que los participantes ingresaron a la educación superior de diferentes maneras: el primer grupo, en adelante llamado Pedagogía, ingresó a la educación superior de dicha institución a través del Sistema de Selección Unificado (SISU); mientras que el segundo grupo, en adelante denominado PARFOR, ingresó a la educación superior a través del Plan Nacional de Formación Docente (PARFOR). Con respecto al desempeño de las clases, se observó que los graduados en Pedagogía demostraron un dominio más significativo del contenido que los que asisten a PARFOR, a pesar de que ya son profesionales activos en el aula. Por lo tanto, se entiende que este trabajo contribuyó a una reevaluación de las prácticas pedagógicas actuales en el proceso formativo de estos profesionales.

**PALABRAS CLAVE:** Tipos y géneros textuales, Lectura y producción de textos, Lingüística textual, Formación de profesores.

## 1 INTRODUÇÃO

No presente artigo buscou-se apresentar uma reflexão sobre como ações de intervenção, como minicursos, podem contribuir positivamente para a formação docente, a fim de renovar práticas pedagógicas. A temática abordada para realizar a intervenção da presente pesquisa foi o tratamento dos *tipos e gêneros textuais* entre os licenciandos de diferentes períodos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Os envolvidos na pesquisa foram categorizados em dois grupos, definidos pela forma de ingresso no ensino superior: SISU e PARFOR, conforme explicitado nos procedimentos metodológicos.

De maneira geral, o ensino no Brasil, não só de Língua Portuguesa, mas de todas as disciplinas, é hoje um grande desafio para aqueles que estão em sala de aula, independentemente do nível de atuação. Apesar de o aluno ter pleno domínio da língua materna quando chega à escola, existem muitas lacunas em relação ao domínio do uso da linguagem, seja oral ou escrita, em suas especificidades, de acordo com cada contexto em que ela se realiza. O domínio da linguagem deve ser compreendido como uma habilidade, pois é através do domínio dessa ação que o sujeito vai se impor, como ser pensante e autônomo, na sociedade ou na comunidade onde vive.

Dessa forma, entende-se que a temática *tipos textuais*, apesar de presente nos livros didáticos e nos currículos escolares, implícita ou explicitamente, é paradoxalmente desconhecida tanto em sua forma conceitual como na prática pelos licenciandos e docentes dos anos iniciais que participaram da pesquisa.

Apesar de relativamente simples em termos de conhecimento estrutural da escrita, como pode ser visto nos resultados desta pesquisa, para muitos docentes a noção de *tipos textuais* não é clara, se misturando ao conceito de *gêneros textuais*. A confirmação deste fato se deu tanto na análise dos dados da pesquisa, coletados através de questionários, como na verificação de diferentes materiais técnicos, utilizados como aporte teórico, em que o assunto é tratado.

Partindo da premissa de que a distinção entre as noções de *tipo e gênero textual* é um conhecimento básico sobre o qual se ergue o domínio progressivo da produção textual e, conseqüentemente, da leitura, pois o conhecimento sobre as estruturas textuais auxilia na adequação de cada texto ao contexto social em que será empregado, entende-se que o *gênero* selecionado na produção de um texto influencia em sua leitura e, conseqüentemente, na interpretação que o leitor fará a respeito do conteúdo, e os *tipos textuais* necessários àquela construção emergem a partir da natureza do próprio *gênero*.

Dessa forma, foi interessante relacionar as possíveis variantes de explicação para a falta de conhecimento entre os licenciandos de Pedagogia da UENF. Porém, em todos os casos, durante os minicursos, os licenciandos perceberam que há um desconhecimento teórico e/ou prático, que ocasiona o não domínio dessa temática.

## 2 A IMPORTÂNCIA DE UMA NOÇÃO BÁSICA SOBRE TIPOS E GÊNEROS TEXTUAIS

O trabalho de leitura e produção de um texto envolve escolha e utilização não só de recursos linguísticos, mas de fatores responsáveis pelo conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de palavras, e, para isso, é necessário sensibilidade e reflexão por parte do autor. Conforme apresentado de forma sintética e clara por Bonifácio e Maciel (2010), sobre a questão do estudo dos textos vale ressaltar que

O objeto de investigação da Linguística Textual não é mais a palavra ou a frase, mas sim o texto, uma vez que os textos são formas específicas de manifestação da linguagem. Dentro desta perspectiva, a Linguística textual ultrapassa os limites da frase e concebe a linguagem como interação. Assim justifica-se a necessidade de descrever e explicar a língua dentro de um contexto, considerando suas condições de uso. (BONIFÁCIO; MACIEL, 2010, p. 5).

Marcuschi (2012, p. 16) afirma ainda que a Linguística Textual “se justifica na medida em que mostra haver regras gerais que valem para fenômenos ou fatos que ultrapassam o âmbito da frase: regras que dominam extensões de várias ou muitas frases”. Em outras palavras, para o autor, a textualidade pode ocorrer apenas no universo cognitivo do leitor, de acordo com o domínio das situações por ele construídas e organizadas, mas não explicitamente desenvolvidas (MARCUSCHI, 2012).

Os textos, sejam verbais ou não verbais, proporcionam o trabalho com uma vasta e rica fonte de reflexão, ajudando o aluno a pensar, inferir, refletir sobre algo que pode não estar explícito. O trabalho com textos permite ainda que o aluno perceba a interferência de outros textos e até mesmo a intertextualidade com outras obras em relação ao texto base. Esse desenvolvimento cognitivo é importante não só no contexto escolar, mas também na vida cotidiana dos alunos.

Em se tratando dos estudos a respeito da tipologia textual e suas definições, de acordo com Travaglia (2002a, p. 202), a maneira estrutural e classificatória é considerada a melhor forma de ensino dos *tipos textuais*. O autor apresenta uma visão taxionômica da tipologia textual:

[...] a taxionomia dos elementos da língua, que é importante e fundamental na constituição das teorias linguísticas, termina se revelando pertinente para o ensino na medida em que os diversos tipos e/ou subtipos representam recursos diversos que funcionam diferentemente na constituição dos textos, como marcas linguísticas que contêm pistas e instrumentos de sentido. (TRAVAGLIA, 2002a, p. 202).

De acordo com a proposta do autor, cada tipo de texto é apropriado para um determinado tipo de interação específica. Desta forma, restringir o conhecimento do aluno a apenas alguns tipos de texto é o mesmo que

delimitar seus recursos comunicativos. Assim, o professor poderia estar, em alguns casos, delineando ou tolhendo o desempenho comunicativo do sujeito, aumentando sua eficiência em lidar com algumas situações comunicativas específicas, mas tornando-o limitado ou pouco capaz de realizar outras.

Para trabalhar com os textos de forma sistemática, de acordo com a proposta de Travaglia (2002b), o professor precisaria tomar duas atitudes: realizar o levantamento do aporte teórico sobre o assunto para saber qual direção seguir e definir que *tipos textuais* seriam mais necessários para trabalhar com os alunos. Ainda segundo o autor, existe uma ampla diversidade de textos e estes se adequam aos mais diversos contextos interacionais de comunicação, e cada uma dessas situações é única e necessita de diferentes tipos de textos em função dos diferentes contextos em que ocorrem.

A definição de Travaglia (2002a) sobre a tipologia textual se resume, *grosso modo*, à interação entre interlocutores que compartilham situações comunicativas e contextos que podem sofrer diversas variações. Essas variações podem, segundo o autor, estar ligadas às perspectivas do produtor do texto em relação ao objeto da fala, do acontecimento, do conhecimento compartilhado pelos interlocutores, e também pelo momento sócio-histórico da comunicação/diálogo. E todas essas variantes afetam a compreensão e a aceitação da mensagem pelo receptor, que pode ou não concordar com o assunto abordado, ou mesmo com a maneira como este foi tratado. É a partir dessas possibilidades de transformação do discurso que ocorre o posicionamento do receptor. O comportamento do receptor estabelecerá a utilização de um determinado tipo de texto.

Travaglia (2002b, p. 210) afirma que o ensino dos *tipos textuais*, mais do que os *gêneros textuais*, precisa ser trabalhado no ensino de língua materna “não só por serem fundamentais, mas também por serem pertinentes no que respeita à composição dos textos em geral”, uma vez que “o tipo é sempre definido pela relação entre propriedades e as marcas formais” (*Idem*). O autor considera que os principais *tipos textuais* a serem trabalhados são os descritivos, dissertativos, injuntivos e narrativos.

No que diz respeito ao estudo dos *gêneros textuais*, o autor afirma que um gênero

se caracteriza por exercer uma função social específica. As funções sociais dos gêneros, embora sejam ‘pressentidas’ e vivenciadas, quase sempre não são de fácil explicitação (...). A correspondência é um gênero identificável pela função social de permitir a troca de informações por um veículo específico. (TRAVAGLIA, 2002a, p. 205).

Já para Marcuschi (2008), o trabalho com *tipos textuais* é relativamente limitado. Isso pode gerar alguns problemas como, por exemplo, especificar o que são textos narrativos, já que na realidade estes se apresentam de formas diferentes, ou seja, em diferentes *gêneros*. Para Marcuschi (2008), são os *gêneros* que possuem características concretas. O autor afirma ainda que

[...] não é difícil constatar que nos últimos dois séculos as novas tecnologias, em especial as ligadas à área da comunicação, que propiciaram o surgimento de novos gêneros textuais. Por certo, não são propriamente as tecnologias per se que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias. [...]. Daí surgem formas discursivas novas, tais como editoriais, artigos, de fundo, notícias, telefonemas, telegramas, telemensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (e-mail), bate-papos virtuais (chats), aulas virtuais (aulas chats) e assim por diante. (MARCUSCHI, 2010, p. 20).

Há de se considerar que novos *gêneros textuais* são criados de acordo com a necessidade comunicativa dos falantes e, com os avanços tecnológicos que surgem cotidianamente, cada qual com sua função social e características específicas. Contudo, todos eles obedecem a alguma estrutura de escrita, podem sofrer algumas adequações, ou mesmo serem híbridos, como uma videoconferência, que tem caráter expositivo. Devido ao propósito comunicativo de seu uso, a videoconferência, por exemplo, pode englobar, concomitantemente, o caráter expositivo e também características argumentativas, podendo ambas ser classificadas como características estruturais do texto.

Desta forma, vale ressaltar que o conhecimento e a utilização adequada de cada estrutura textual podem tornar o texto mais coerente, atingindo assim o objetivo comunicativo de uma maneira mais consistente, o



que auxilia no desenvolvimento da competência comunicativa do falante, visto que o foco do estudo do texto é trabalhar a língua contextualizada, levando em conta suas condições de uso e não apenas recortes isolados (BONIFÁCIO; MACIEL, 2010). Contudo, diante de tantas teorias, muitas vezes com abordagens próximas sobre um mesmo conteúdo, não se deve estranhar que elas causem tantas incertezas nos professores, em especial entre aqueles que lecionam apenas no Ensino Fundamental I, cuja formação não contempla estudos aprofundados sobre o ensino de língua materna.

A partir dessa conceituação, Marcuschi (2008, p. 154) [grifo nosso] aponta para uma distinção entre *gêneros textuais* e *tipologias textuais*, pois o autor propõe que “vejamos de maneira mais sistemática como devemos entender os termos que estamos usando, já que eles raramente são definidos de modo explícito”.

Apesar de propor esse conceito, o autor afirma que “não devemos imaginar que a distinção entre *gênero* e *tipo textual* forme uma visão dicotômica, pois eles são dois aspectos constitutivos do funcionamento da língua em situações comunicativas da vida diária” (MARCUSCHI, 2008, p. 156). A proposta do autor é que não se deve encarar *tipos* e *gêneros textuais* como dicotômicos, mas sim como complementares, ou seja, um não existe sem o outro; não se pode analisá-los isoladamente, pois eles formam o texto como um todo.

“A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever” (BRASIL, 1997, p. 40). Nesse sentido, o trabalho com leitura de *gêneros textuais* diversos tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de bons escritores, pois a condição de se produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura e capacidade de intertextualização, entre outras atividades. Afinal, como afirma Kristeva, “Todo o texto constrói-se como mosaico de citações, todo o texto é absorção e transformação de um outro texto” (KRISTEVA, 1974 *apud* KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2007, p. 85).

Estudar a leitura de *gêneros textuais* e, conseqüentemente, a produção textual é importante para que se possa identificar como se dá a interação entre professores, alunos/leitores e textos, no contexto de sala de aula. Além disso, o conhecimento sobre os diferentes *gêneros textuais* é uma ferramenta imprescindível de socialização, de inclusão funcional dos indivíduos nas atividades sociais em que se inserem; é também uma ferramenta bastante produtiva para se trabalhar temas diversos, incluindo, no caso de ensino de Língua Portuguesa, o preconceito linguístico, a oralidade, a intertextualidade<sup>1</sup>, a ambiguidade, os efeitos de humor, os textos não verbais, entre outros. Como afirma Bakhtin (1986, p. 162), “O texto só ganha vida em contato com outro texto (com contexto)”.

Todavia, conforme apontado por Bezerra (2015, p. 63), “a inserção da categoria de gênero como norteadora do ensino de língua não se fez sem problemas para a compreensão e apropriação de estudantes de graduação e pós-graduação e docentes da educação básica”, em outras palavras, existem diversos conceitos e suas respectivas implicações e aplicações que coexistem, mas ainda não estão completamente estabelecidos ou amadurecidos. Ainda de acordo com o autor,

Herdeiros que somos de uma tradição de estudo e ensino do texto como categoria abstrata e difusa, centrada no conceito de tipos ou sequências textuais, depois de quase duas décadas de discussões mais intensas sobre gêneros, ainda nos deparamos com certas confusões em sua conceituação. Esses equívocos, (...) de variada procedência, não se circunscrevem aos professores da educação básica ou aos estudantes de graduação, mas são igualmente verificáveis no discurso acadêmico em nível de pós-graduação, além, é claro, de se encontrarem abundantemente em formas mais populares de publicação na Web, tais como blogs e sites dedicados a temáticas educacionais

Entre os equívocos a que gostaria de me dedicar aqui, destaco a confusão entre gênero e texto, gênero e suporte, gênero e domínio discursivo, gênero e forma/estrutura e gênero e tipo textual. (BEZERRA, 2015, p. 63).

Existem diversas pesquisas sobre o ensino da língua materna nas séries iniciais, mas muitas questões ainda não foram respondidas. O estudo dos *gêneros*, sobretudo na educação brasileira, tem mostrado a importância de se trabalhar com a diversidade textual em sala de aula, pois “[...] o estudo dos *gêneros textuais* é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais” (MARCUSCHI, 2008, p. 151). Todavia é importante ressaltar que, conforme apontado

por Bezerra (2015), existem muitas pesquisas relativamente superficiais nos diversos níveis de ensino, desde a educação básica até o contexto acadêmico em nível de pós-graduação, cujos conteúdos teóricos encontram-se disponíveis especialmente na *Internet*. Daí a importância de se avaliar de forma ainda mais criteriosa qual o melhor embasamento teórico a ser utilizado em sala de aula, em todos os níveis de ensino.

De acordo com Marcuschi (2008), quando se trata de *gênero* (orais ou escritos), o mais importante é a função social que cada um exerce e não apenas a forma, já que eles são definidos por sua composição, estilo e, principalmente, por seus propósitos comunicativos. Os *gêneros textuais*, de certa forma, traduzem as várias formas de interlocução entre indivíduos de comunidades diferentes, mas que vivem numa mesma sociedade. Porém, ao fazer um paralelo entre as definições, encontra-se uma linha tênue entre esses conceitos – *tipo* e *gênero* –, que não são de fácil interpretação para um leitor com pouco conhecimento do assunto. A partir dessa comparação, pode-se perceber que o autor define os conteúdos de uma forma semanticamente muito próxima.

QUADRO 1.  
Comparação entre *tipos* e *gêneros textuais* na perspectiva de Marcuschi (2008)

Tipos	Gêneros
<i>Designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente de textos}</i>	<i>Refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes.</i>
<i>Definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilos}.</i>	<i>Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais.</i>
<i>O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor são modos de organização textual.</i>	<i>Objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.</i>

Fonte: Elaboração dos autores, com base em Marcuschi (2008, p. 155)

Corroborando essa ideia, Santos (2012, p. 35) afirma que esses conceitos não são claros para os próprios educadores:

A tradição escolar costuma enfatizar a análise das tipologias textuais, em vez de focar nos gêneros. Essa atitude vem mudando nos livros didáticos mais recentes, mas ainda é comum que professores abordem as tipologias como sinônimos de textos, o que é um grave equívoco: os textos são predominantemente organizados conforme uma tipologia, porém em geral mais de uma aparece na constituição deles. (SANTOS, 2012, p. 35).

É importante que o professor tenha em mente que o mais importante é promover o conhecimento de maneira mais prática, mais próxima à realidade do aluno, de maneira que esta possa ser levada para a sala de aula. É importante ter conhecimento sobre o tema que se vai ensinar, pois só assim o professor terá formas diferentes de apresentar o conteúdo, mudando seu discurso ou mesmo sua metodologia quando perceber que não está atingindo seus alunos (TRAVAGLIA, 2008).

De acordo com Marcuschi (2001, p. 42), o ensino da língua materna através da abordagem do conceito de *gêneros textuais* (textos falados e escritos) é muito mais produtivo e didático.

O gênero tem existência concreta expressa em designações diversas, constituindo, em princípio, conjuntos abertos. Podem ser exemplificados em textos orais e escritos tais como: telefonema, sermão, [...], e-mail, artigo científico, tirinha de jornal, piada, etc. (MARCUSCHI, 2001, p. 42).

A partir das propostas elencadas para embasar a presente pesquisa, consideramos que todas as propostas possuem suas particularidades e apontamentos bastante consistentes, todavia a proposta apresentada por Marcuschi (2001, 2008, 2010, 2012) contempla de maneira mais significativa a abordagem da presente pesquisa. Nesse sentido, o mais importante não é ensinar decodificar a língua, mas sim as várias leituras possíveis de um mesmo texto, apresentar ao aluno os diversos usos da língua (e suas formas comuns

e elaboradas) tanto na comunicação escrita como na comunicação oral. Em se tratando do ensino de textos, “O núcleo do trabalho será com a língua no contexto da compreensão, produção e análise textual” (MARCUSCHI, 2008, p. 55).

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DE DADOS

Os sujeitos participantes da pesquisa são alunos de diferentes períodos do curso de licenciatura em Pedagogia da UENF e todos foram convidados a participar da pesquisa, porém, conforme demonstrado na Tabela 1, nem todos optaram pela participação. Ressalta-se que todos os procedimentos adequados para atender às normas de ética de pesquisa, como assinatura do termo de consentimento, foram cumpridos.

Os participantes foram separados em dois grupos, uma vez que eles ingressaram no ensino superior por diferentes maneiras: o primeiro grupo, doravante denominado por *Pedagogia* ingressou no ensino superior da UENF pelo SISU – Sistema de Seleção Unificada; já o segundo grupo, doravante denominado *PARFOR*, ingressou no ensino superior através do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), que contempla professores: a) graduados não licenciados; b) licenciados em área diversa da atuação docente; e c) de nível médio, na modalidade Normal.

TABELA 1.  
Turmas participantes da pesquisa

PEDAGOGIA			
Período	Quantidade de alunos por turma	Quantidade de alunos participantes da pesquisa	Quantidade de alunos que responderam aos <i>dois</i> questionários
1º	36	16	9
3º	21	12	8
5º	21	14	9
7º	11	6	6
Subtotal	89	48	32
PARFOR			
Período	Quantidade de alunos por turma	Quantidade de alunos participantes da pesquisa	Quantidade de alunos que responderam aos <i>dois</i> questionários
2º	23	9	5
5º	22	18	11
Subtotal	45	27	16
<b>TOTAL</b>	<b>134</b>	<b>75</b>	<b>48</b>

Fonte: Dados da Secretaria do Curso de Pedagogia – UENF e da pesquisa

O minicurso foi aplicado em seis turmas do curso de Pedagogia da UENF, sendo quatro turmas do curso Regular e duas turmas do PARFOR, tinha duração de quatro horas e consistia em apresentar, através de uma aula expositiva, de forma objetiva e abrangente, o conceito e diferentes exemplos de textos, dos *tipos textuais*, dos *gêneros textuais* e algumas propostas de como se trabalhar a temática. O minicurso foi ministrado durante o período letivo, em três aulas cedidas pelo professor regente das turmas, na própria sala de aula. Além do minicurso, foram aplicados questionários contendo o mesmo conteúdo, antes e depois do minicurso, a fim de verificar o conhecimento já existente a respeito da temática *tipos . gêneros textuais*, e se uma intervenção, ainda que com uma pequena carga horária, poderia auxiliar na melhoria desse conhecimento.

Todas as ações foram realizadas pela autora: a aplicação dos questionários, antes e depois do minicurso, e o próprio minicurso. A opção pelo questionário se deu partindo do pressuposto que este é um instrumento



escolhido para levantar dados referentes às observações dos alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia da UENF, caracterizando uma etapa de investigação e análise desta pesquisa. Segundo Kauark (2010), uma das vantagens da utilização do questionário é que este instrumento permite a obtenção imediata dos dados. Vale ressaltar que não houve treinamento, nem exercícios de fixação, apenas nos concentramos em pontuar a diferença conceitual sobre *tipos e gêneros textuais*, principalmente através de exemplos escritos e orais. Apesar de a previsão inicial da duração dos minicursos ser de quatro horas, em algumas turmas o tempo foi excedido, pois os participantes interagiram mais, fazendo perguntas e tirando dúvidas sobre o assunto apresentado e também sobre assuntos relacionados.

O objetivo do comparativo entre os dois grupos foi analisar o conhecimento dos alunos a respeito da temática *tipos e gêneros textuais*, uma vez que por serem professores (e futuros professores) da educação básica, ou seja, responsáveis pela formação inicial dos alunos como leitores e autores, esse conteúdo é necessário e muito abordado nessa etapa da educação. Além disso, a outra variável analisada foi a questão da experiência em sala de aula, já que os alunos do PARFOR são professores já atuantes. Todavia, é importante ressaltar que independente da modalidade de ingresso, ambos os grupos (Pedagogia e PARFOR) referem-se a um mesmo curso de graduação, com os mesmos critérios de conteúdo e metodologia para a formação de professores.

Para estabelecer o comparativo entre as respostas dos alunos participantes dos dois grupos, em relação ao tema apresentado, foi preparado um minicurso para ser aplicado nas seis turmas selecionadas, sendo quatro turmas de Pedagogia e duas turmas do PARFOR. A opção de aplicar o minicurso para alunos de diferentes períodos se deu por se tratar de uma pesquisa que buscou compreender o cenário como um todo, uma vez que esse conteúdo não compreende uma disciplina específica dentro da grade do curso de graduação, ou seja, é visto apenas dentro do conteúdo da disciplina *Leitura e produção de textos*, oferecida no primeiro período da graduação; logo todos os participantes da pesquisa já haviam visto o conteúdo trabalhado nos minicursos.

Vale ressaltar que em todas as perguntas analisadas a mesma resposta pode pertencer a duas categorias diferentes, de acordo com seu conteúdo semântico. Isso porque todas as respostas dos alunos foram categorizadas contemplando o conteúdo semântico em relação ao conteúdo questionado. A partir dessa categorização, foram elaborados os quadros apresentados na análise, em relação à temática *tipos e gêneros textuais*. Vale também enfatizar que a pesquisa teve uma abordagem quali-quantitativa, logo a quantidade de ocorrências (representada por *n*) é secundária, pois nosso foco foi o conteúdo dessas ocorrências.

### 3.1 Conceito de tipo textual

Na primeira questão, foi solicitado aos alunos que definissem com suas palavras o que entendiam por *tipos textuais*. Em relação ao conceito de *tipos textuais*, os critérios de categorização se dividiram conforme apresentado na Tabela 2.

TABELA 2.  
Distribuição percentual quanto ao conceito de tipos textuais (ANTES do minicurso)

Distribuição percentual quanto ao conceito de <i>tipos textuais</i> (n= 49)		
Categorias	n	%
Referência à ESTRUTURA, estilos, denominação dos <i>tipos textuais</i>	9	18,4
Referência ao OBJETIVO, intenção dos <i>tipos textuais</i>	2	4,1
Uso de EXEMPLOS de TIPOS <i>textuais</i>	9	18,4
Uso de EXEMPLOS de GÊNEROS <i>textuais</i> ao invés de <i>tipos</i>	5	10,2
Não sabe (NS), não respondeu (NR)	24	49,0
<b>Total</b>	<b>49</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Antes do minicurso, as respostas ficaram divididas de maneira equilibrada entre Estrutura 19% e Exemplos de *tipos textuais* com 18%. Mas é necessário ressaltar que 49% das respostas correspondem a alunos que não sabiam ou não responderam à questão. Houve também uma parcela relativamente significativa, 10% dos licenciandos, que responderam com exemplos de *gêneros textuais*, o que eles entendiam serem os *tipos textuais*. Isso demonstra o quanto a questão relativa a esta temática não é clara.

Depois do minicurso, a maior incidência de respostas ficou dividida entre Estrutura 45% e Exemplos de *tipos textuais* com 34%. Em relação à Estrutura, houve um aumento de 18% para 45% nas respostas, e em relação aos Exemplos de *tipos textuais*, de 18% para 34% das respostas. Quanto aos alunos que não sabiam ou que não responderam à questão, a redução foi de 49% para 15% das respostas.

Percebeu-se que houve uma redução do desconhecimento do assunto e um aumento significativo em relação ao saber conceitual. Observamos que, apesar de uma quantidade considerável de licenciandos (19%) não dominarem o conceito técnico, muitos utilizaram exemplos para responder à questão, ou seja, aparentemente desconhecem o termo técnico, mas possuem conhecimento da aplicação do conceito e representava-o através dos exemplos nas respostas.

Contudo, o quantitativo de alunos que responderam que o conceito de *tipos textuais* está relacionado à estrutura, estilos, denominação dos *tipos textuais* aumentou de 23% para 57% depois do minicurso. E aqueles que talvez tenham ficado em dúvida em relação ao termo técnico, mas construíram suas respostas corretamente dando exemplo de *tipos textuais*, aumentaram de 10% para 17%, conforme pode ser percebido nos gráficos 1 e 2.

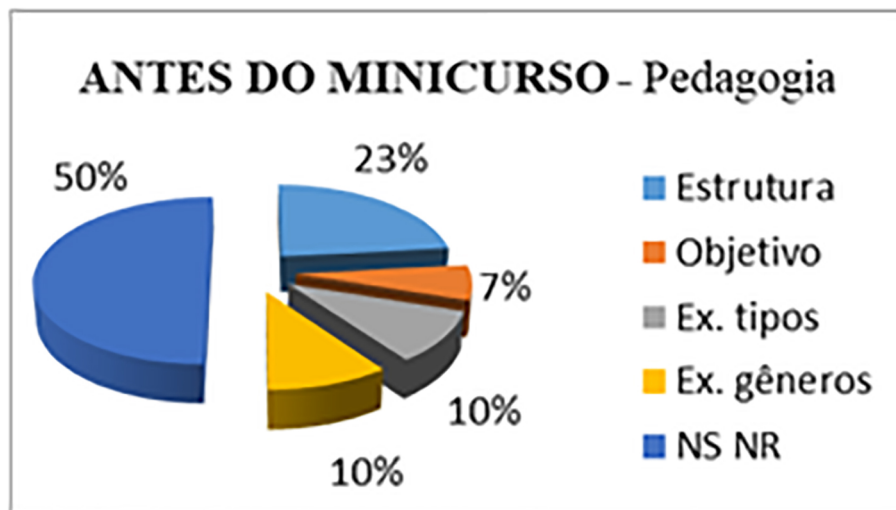


GRÁFICO 1.  
Conceito de tipo textual (n=30)

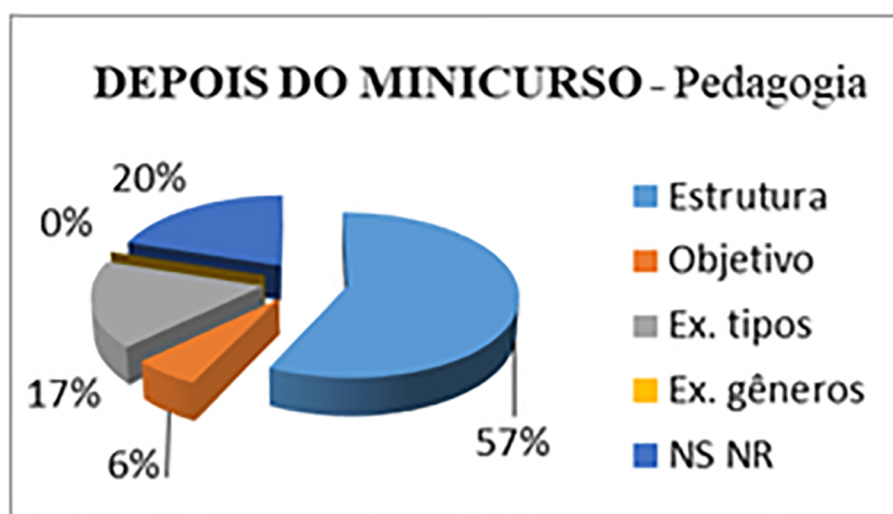


GRÁFICO 2.  
Conceito de tipo textual (n=35)

Fonte: Dados da pesquisa

Nos gráficos 3 e 4, apresentamos os resultados referentes às turmas do PARFOR. Parecido com o que houve nas turmas de Pedagogia, antes do minicurso a maior ocorrência, 47%, foi de alunos que não responderam ou não sabiam responder a respeito do assunto. No entanto, depois do minicurso, esse número foi reduzido de 47% para apenas 6%, muito mais significativo que nas turmas de Pedagogia.

Os alunos que responderam que o conceito de *tipos textuais* está relacionado à estrutura, estilos, denominação dos *tipos textuais* antes do minicurso foi de 10% e, depois do minicurso, esse número subiu para 22%.

O número mais significativo foi em relação à utilização de exemplos para responder a respeito do conhecimento que eles tinham sobre o tema. Antes do minicurso, esse número representava 32%; depois do minicurso, subiu para 67%, ou seja, praticamente dobrou, demonstrando que o conhecimento foi apreendido, (talvez não o conhecimento técnico, científico, mas ao menos o prático).

Nas turmas do PARFOR não houve ocorrências de exemplificação de *gêneros textuais* para responder acerca dos *tipos textuais*, fato notável em relação à turma de Pedagogia.

Contudo, na turma do PARFOR, apesar de terem respondido menos sobre o conceito propriamente dito, houve uma diminuição significativa da falta de conhecimento do tema, de 47% para 6%. O aumento de respostas que dizem respeito aos exemplos de *tipos textuais* demonstra que os termos técnicos talvez sejam uma dificuldade, ainda assim o conhecimento prático, que seria a classificação dos textos, foi aprendido. O número de acertos em relação ao conceito subiu de 10% para 22%; e o de exemplos aumentou de 32% para 67%.

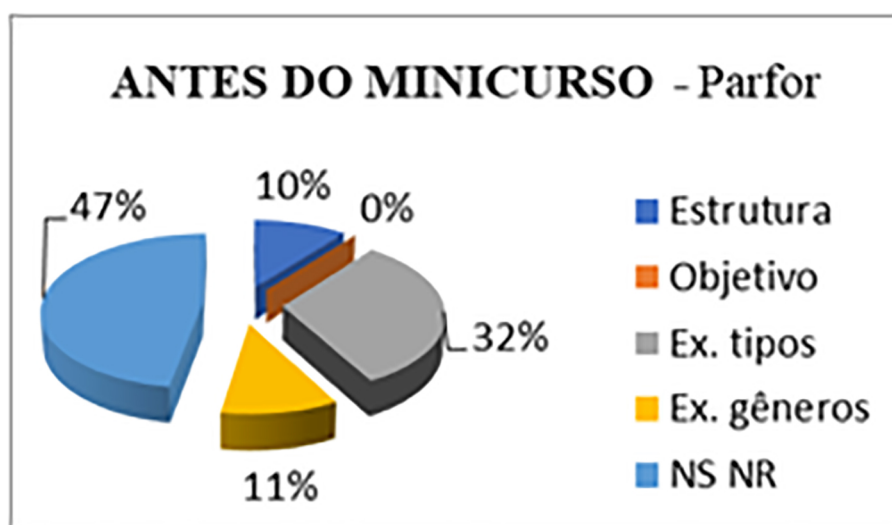


GRÁFICO 3.  
Conceito de tipo textual (n=19)

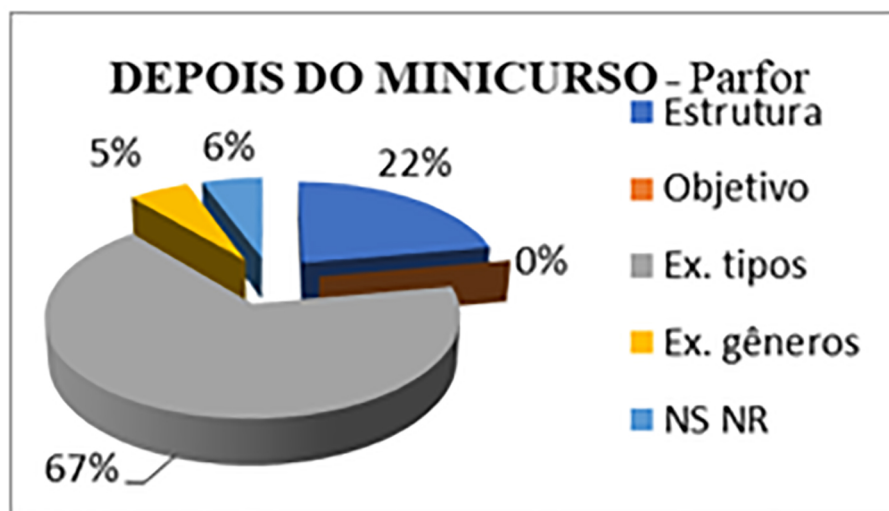


GRÁFICO 4.  
Conceito de tipo textual (n=18)

Fonte: Dados da pesquisa

É importante ressaltar que tanto para os conceitos de *tipos textuais*, como para o de *gêneros textuais*, os alunos utilizaram categorias muito próximas de conceituação, quase sempre levando em consideração a “forma de se construir um texto”. Isto só reforça nossa hipótese de que a falta de consistência na conceituação de fato existe e é um problema. Em função dessas evidências, acreditamos que a melhor forma de analisar se as categorizações conceituais utilizadas pelos alunos eram coerentes com seu conhecimento foi através da análise dos gráficos relativos à exemplificação de cada tema.

Também foi solicitado aos alunos que exemplificassem três *tipos* e três *gêneros textuais*. O objetivo dessa questão foi verificar se o conhecimento conceitual dos alunos acerca dos *tipos textuais* era, em alguns casos, inconsistente por desconhecimento dos termos técnicos ou se de fato esses licenciandos não possuíam esse conhecimento.

Em relação à exemplificação de *tipos textuais*, os critérios de categorização ficaram divididos conforme apresentado na Tabela 3.

TABELA 3.

Distribuição percentual quanto à exemplificação de tipos textuais (antes do minicurso)

Distribuição percentual quanto à exemplificação de tipos textuais (n= 55) – geral		
Categorias	n	%
Uso de exemplos de <i>tipos textuais</i>	19	34,5
Uso de exemplos de <i>gêneros</i> ao invés de <i>tipos textuais</i>	16	29,1
Não sabe, não respondeu	20	36,4
<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Através da análise das respostas relativas à exemplificação, verificamos que, de maneira geral, conforme gráficos 5 e 6, de fato, existe uma “confusão” na classificação do que são *tipos* e do que são *gêneros textuais*. Essa “confusão” pode estar ligada ao fato de que os *tipos textuais* dificilmente são encontrados isolados ou puros, como um manual de instrução, por exemplo, que pode conter trechos injuntivos, mas também descritivos (TRAVAGLIA, 2002a, 2008).

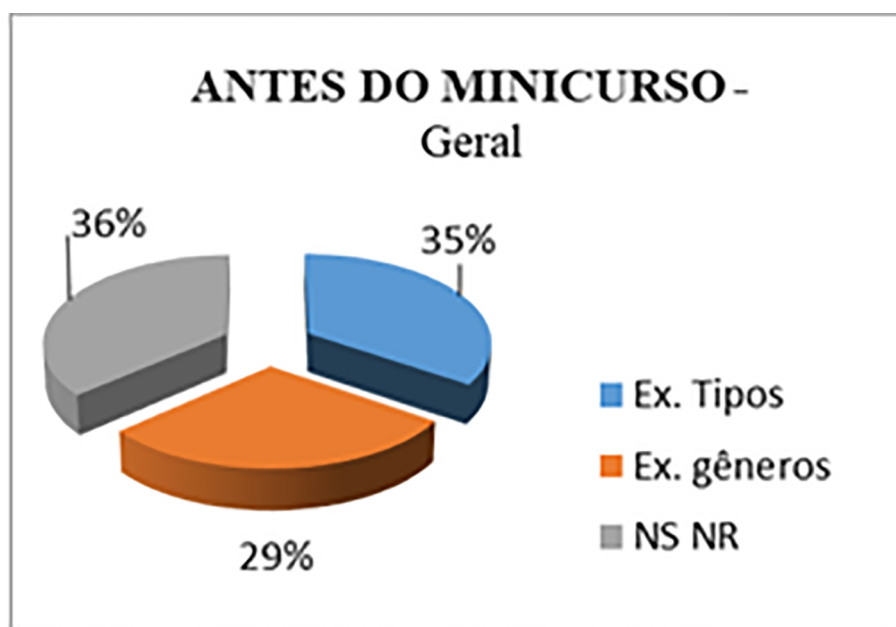


GRÁFICO 5.  
Exemplos de tipos textuais (n=55)



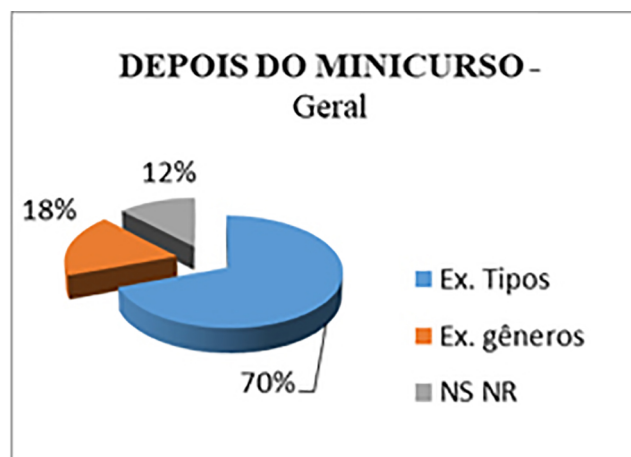


GRÁFICO 6.  
Exemplos de tipos textuais (n=49)

Fonte: Dados da pesquisa

Antes do minicurso, 29% das respostas dadas eram exemplos de *gêneros textuais*, sendo que foi solicitado que eles exemplificassem *tipos textuais*. O número relativo à exemplificação de *tipos textuais* (35%) foi muito próximo ao de *gêneros*, reforçando nossa hipótese de que existe uma confusão tanto conceitual, quanto prática sobre o tema. Mas o número de maior destaque (36%) se refere aos licenciandos que não souberam ou não quiseram responder. Depois do minicurso, 70% das respostas foram corretas ao exemplificarem os *tipos textuais*. Apesar da redução do número de respostas de 29% para 18%, citando *gêneros textuais* ao invés de *tipos*, esse número ainda é considerado muito alto. O número de respostas de pessoas que não souberam ou não quiseram responder também caiu de 36% para 12%, mas também é considerado bastante alto, o que reforça a dificuldade de compreensão ou discernimento sobre o tema.

Percebeu-se que nas turmas de Pedagogia houve um melhor desempenho quando solicitados a exemplificar os *tipos textuais*. A exemplificação de *tipos* subiu de 38% antes do minicurso, para 82% depois do minicurso.

O número de licenciandos que não sabiam ou não quiseram responder caiu de 32% antes, para apenas 3% depois da aplicação do minicurso. Esses dados demonstram que as turmas da Pedagogia tiveram um melhor desempenho em relação à compreensão do tema proposto.

Nas turmas do PARFOR, o número não foi tão significativo. Apesar de já atuarem em sala de aula, o discernimento entre os *tipos* e *gêneros textuais*, aparentemente, não ficou claro para as turmas. Houve um aumento de exemplos corretos (antes) de 28% para 44% (depois), mas os números não foram tão significativos. Muitas respostas ainda permaneceram em branco, assim como foram citados *gêneros textuais* ao invés de *tipos* (25%) mesmo depois do minicurso. Uma das possíveis inferências é que, por se tratar de profissionais já atuantes na rede pública de ensino, eles lecionam tendo praticamente apenas o livro didático como suporte, e reproduzem muitas das atividades sem questioná-las. Em outras palavras, ensinam o que o livro apresenta, sem necessariamente compreender o que estão ensinando, numa espécie de reprodução de conteúdo.

Ao comparar o desempenho dos dois grupos percebeu-se que o curso de Pedagogia apresentou um maior número de acertos das respostas dos questionários. Houve um aumento de exemplificação correta de 38% para 82%. Nas turmas do PARFOR esse número subiu de 28% para 44%.

### 3.2 Conceito de gêneros textuais

Quando passamos ao conceito de *gêneros textuais*, o diagnóstico sobre o conhecimento do tema fica muito parecido com o de *tipos textuais*. O Quadro 5 apresenta um paralelo da categorização conceitual das respostas, apontando a aproximação semântica entre elas. Em relação à conceituação de *gêneros textuais* os critérios de categorização se dividiram conforme o Tabela 4.

TABELA 4.  
Distribuição percentual quanto à conceituação de gêneros textuais (antes do minicurso)

Distribuição percentual quanto ao conceito de <i>gêneros textuais</i> (n= 50) – geral		
Categorias	n	%
Referência a como compor, trabalhar, elaborar, produzir o texto	7	14,0
Uso de exemplos de <i>gêneros textuais</i>	6	12,0
Referência a formas, estilos, denominação do texto	10	20,0
Uso de exemplos de <i>tipos textuais</i> ao invés de <i>gêneros</i>	3	6,0
Não sabe, não respondeu	24	48,0
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Ao analisar a categorização feita pelos licenciandos, observamos que houve uma proximidade semântica em relação às duas conceituações dos *tipos . gêneros textuais*, conforme o comparativo no Quadro 2. Isso demonstra e confirma que a falta de explicitação e consistência conceitual gera inconsistência no conhecimento e no uso dos *tipos . gêneros textuais*.

QUADRO 2.  
Comparativo semântico de categorização de tipos e gêneros textuais

Categorização de <i>tipos textuais</i>	Categorização de <i>gêneros textuais</i>
Referência à estrutura, estilos, denominação dos <i>tipos textuais</i>	Referência a como compor, trabalhar, elaborar, produzir o texto
Referência ao objetivo, intenção dos <i>tipos textuais</i>	Referência a formas, estilos, denominação do texto
Uso de exemplos de <i>tipos textuais</i>	Uso de exemplos de <i>gêneros textuais</i>
Uso de exemplos de <i>gêneros textuais</i> ao invés de <i>tipos</i>	Uso de exemplos de <i>tipos textuais</i> ao invés de <i>gêneros</i>

Fonte: Dados da pesquisa

Em função dessa proximidade semântica de categorização, definimos que a melhor forma de verificar o conhecimento das turmas a respeito desses temas foi através da análise de exemplificação. Se os exemplos forem categorizados de maneira correta, pode-se considerar que há conhecimento prático, de aplicação em sala de aula e talvez falte apenas conhecimento dos termos técnicos. No entanto, se a categorização for incorreta, confirma-se o fato da falta de conhecimento ou confusão tanto em relação ao conceito como à aplicação do conteúdo.

Em relação ao conhecimento sobre *gêneros textuais*, no que se refere aos dados coletados antes de o minicurso ser ministrado, se somarmos o número de respostas relativas ao conceito (14%) e aos exemplos (12%), apenas 26% dos participantes tinham algum conhecimento sobre o que são os *gêneros textuais*. Contudo, ao realizarmos a mesma operação com os dados colhidos depois de o minicurso ser aplicado a soma

desse mesmo número subiu de 26% para 74%. Ou seja, pode-se afirmar que houve aquisição de conhecimento sobre o tema.

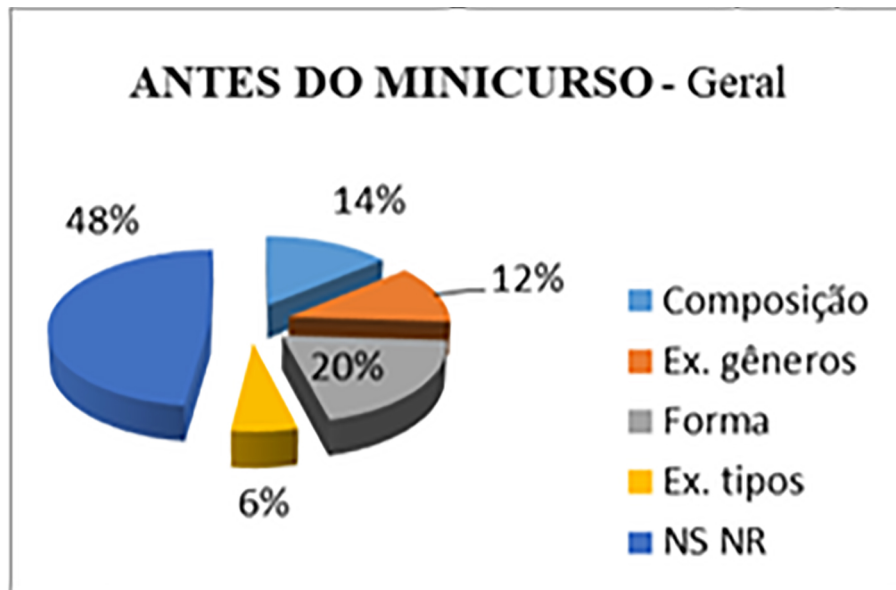


GRÁFICO 7.  
Conceito de gênero textual (n=50)

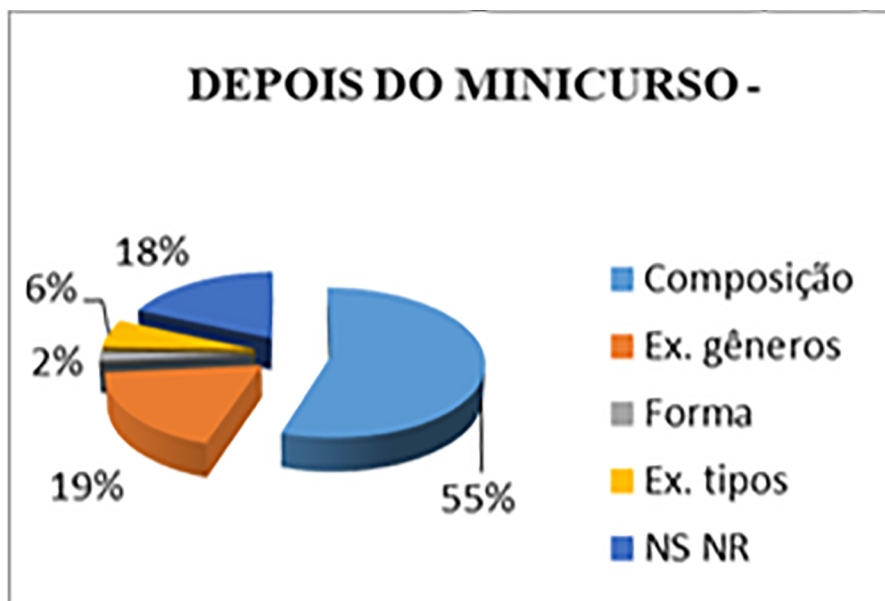


GRÁFICO 8.  
Conceito de gênero textual (n=49)

Fonte: Dados da pesquisa

Ao comparar o conhecimento sobre o conceito de *gêneros textuais* entre Pedagogia e PARFOR, as turmas de Pedagogia apresentaram maior índice de conhecimento em relação ao PARFOR.

Antes do minicurso, 21% dos licenciandos de Pedagogia utilizaram o conceito de *gêneros textuais* para responder à questão, enquanto nenhum licenciando do PARFOR respondeu utilizando o conceito. Porém, os licenciandos que responderam a mesma questão exemplificando os *gêneros textuais* foram de 9% nas turmas de Pedagogia e 19% nas turmas do PARFOR. A partir desses dados, pressupomos que há falta de conhecimento dos termos técnicos, mas em contrapartida, existe o conhecimento prático sobre o tema.

Depois do minicurso (Gráfico 10), houve uma melhoria considerável em relação à compreensão do conceito de *gêneros*. Nas turmas do curso de Pedagogia houve um aumento de 21% para 70%, e em relação ao uso de exemplos para demonstrar o conhecimento sobre o tema não houve aumento na quantidade de respostas, que permaneceu em 9%.

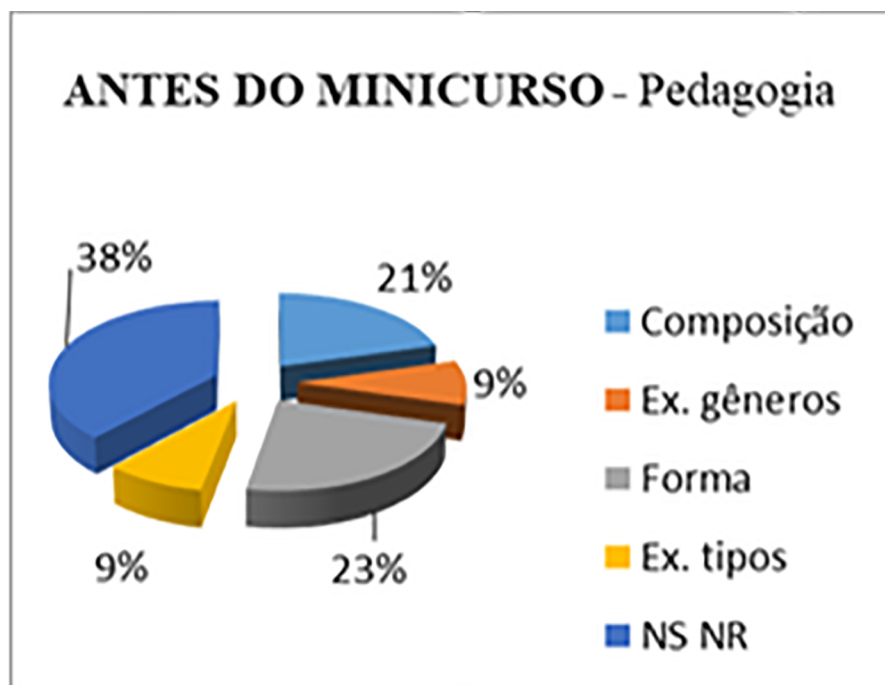


GRÁFICO 9.  
Conceito de gêneros textuais (n=34)

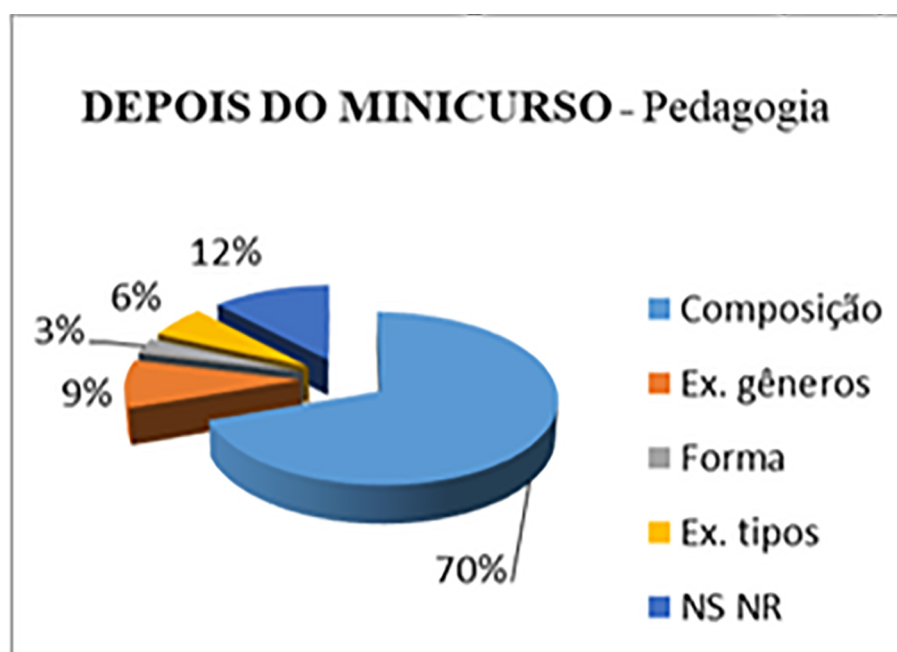


GRÁFICO 10.  
Conceito de gêneros textuais (n=33)

Fonte: Dados da pesquisa

Já nas turmas do PARFOR, depois do minicurso (Gráfico 12) o número da utilização de conceituação de *gêneros textuais* foi de 0% (zero) para 25%, mas devemos enfatizar que mesmo em relação ao uso da exemplificação para demonstrar o conhecimento sobre o tema houve um aumento na quantidade de respostas, de 9% para 38%.

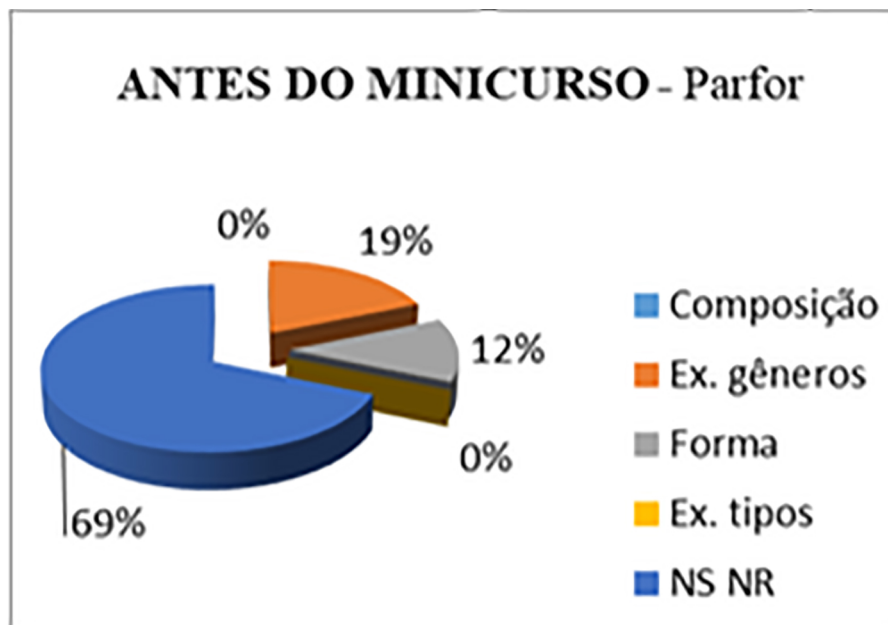


GRÁFICO 11.  
Conceito de gêneros textuais (n=16)

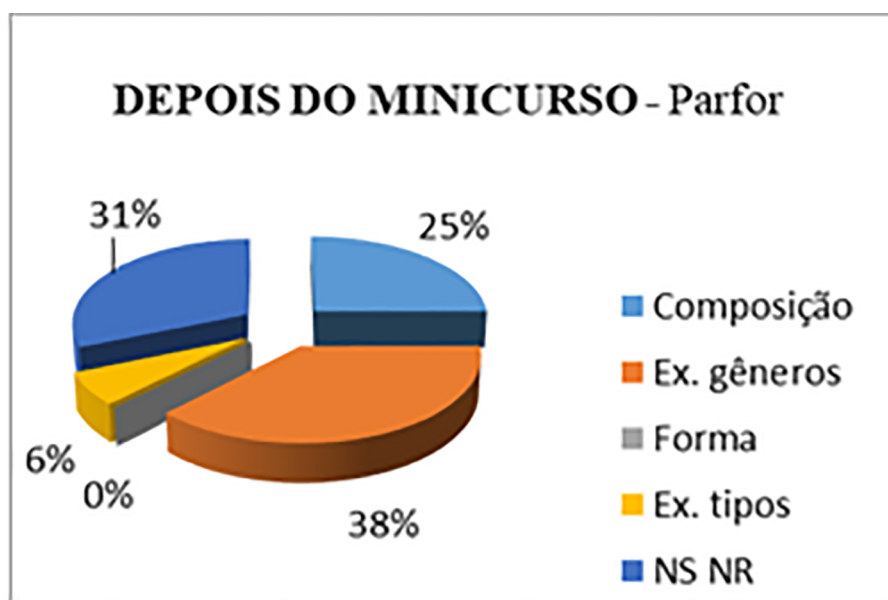


GRÁFICO 12.  
Conceito de gêneros textuais (n=16)

Fonte: Dados da pesquisa

Esses dados evidenciam que de fato existe um desconhecimento, tanto conceitual, como prático, acerca dos *tipos . gêneros textuais*. Mesmo com o consenso entre os autores de que os *tipos textuais* mais utilizados são os narrativos, descritivos e dissertativos; ainda assim, percebemos certo desconhecimento do assunto entre



esses licenciandos, apesar de alguns já atuarem como alfabetizadores, ou seja, já trabalharem textos narrativos, descritivos e dissertativos em sala de aula.

Assim como solicitado aos alunos que exemplificassem três *tipos textuais*, também foi solicitado que eles exemplificassem três *gêneros textuais*. O objetivo também foi de verificar se o conhecimento prático dos alunos sobre os *gêneros textuais* era, em alguns casos, inconsistente, ou se era apenas desconhecimento dos termos técnicos para a classificação desse tema.

Ao analisarmos as respostas cujo comando foi “Cite três exemplos de *gêneros textuais*”, percebemos que tal qual ocorreu com a mesma pergunta feita em relação aos *tipos textuais*, os licenciandos não tinham muito claro quais os exemplos de texto que se encaixavam nessa classificação.

Antes do minicurso apenas 52% dos licenciandos exemplificaram corretamente os *gêneros textuais*, 10% deles classificaram os *tipos* como *gêneros textuais* e 38% não souberam ou não responderam. Depois do minicurso, houve uma mudança significativa nesses dados. O número de exemplificações corretas em relação aos *gêneros textuais* subiu de 52% para 88%. O número de classificações de *tipos* como *gêneros textuais* caiu de 10% para 8%.

O número de licenciandos que não souberam ou não responderam caiu de 38% para 4%, demonstrando que se houver uma explanação do conteúdo de forma didática e uma construção do conhecimento de maneira dialética, as confusões e o conhecimento incipiente podem ser bastante reduzidos.

No curso de Pedagogia, antes do minicurso, 65% dos licenciandos exemplificaram corretamente os *gêneros textuais*, 15% deles classificaram os *tipos* como *gêneros textuais* e 20% não souberam ou não responderam. Depois do minicurso, o número de exemplificações corretas em relação aos *gêneros textuais* subiu de 65% para 88%. O número de classificações de *tipos* como *gêneros textuais* caiu de 15% para 9%, e o número de licenciandos que não souberam ou não responderam caiu de 20% para apenas 3%.

Na turma do PARFOR, antes do minicurso, 25% dos licenciandos exemplificaram corretamente os *gêneros textuais*. Nenhum deles classificou os *tipos* como *gêneros textuais*, e expressivos 75% não souberam ou não responderam. Depois do minicurso, o número de exemplificações corretas em relação aos *gêneros textuais* subiu de 25% para 88%. E o número de licenciandos que não souberam ou não responderam caiu substancialmente de 75% para apenas 6%, demonstrando que de fato houve aprendizado e esclarecimentos sobre o tema.

Vale ressaltar que ao analisarmos as respostas, antes de o minicurso ser aplicado, por categoria de curso, notamos que no grupo do PARFOR houve maior incidência de respostas em branco ou incorretas (75% corresponde a 12 dos 16 alunos que responderam à questão). Dado a ser considerado preocupante, uma vez que estes são os participantes da pesquisa que já atuam em sala de aula. De acordo com as análises, é possível afirmar que, após o minicurso ser aplicado, aparentemente, o conteúdo foi apreendido pelos licenciandos.

Como foi explicitado nesta seção de análise dos dados, a noção a respeito da temática *tipos . gêneros textuais* não está clara entre os licenciandos da UENF. Esses resultados provêm de uma pesquisa quali-quantitativa e local, mas perante toda a “confusão” entre os teóricos, pensamos que, provavelmente, o conflito conceitual consequentemente deva se refletir na prática. Desta forma, podemos inferir que é bastante difícil para os professores ensinar e praticar a leitura e produção textual se desconhecem o conteúdo com que vão trabalhar. E, aparentemente, no que diz respeito a essa temática, o desconhecimento ou a falta de conhecimento, não se restringe apenas aos sujeitos analisados na UENF, tampouco apenas aos alfabetizadores.

#### 4 CONCLUSÃO

A formação docente é um tema de constantes pesquisas em função dos enfrentamentos no processo de ensino em nossa sociedade. No processo formativo, a preocupação com as licenciaturas dá-se no âmbito das estruturas institucionais e dos seus currículos e conteúdos, reputando ao professor e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho pedagógico, diante dos dilemas encarados no sistema educativo.

Em relação ao desempenho das turmas, ao se estabelecer um comparativo entre as respostas dos alunos em relação ao tema abordado, percebeu-se que os licenciandos em Pedagogia demonstraram um domínio mais significativo do conteúdo do que daqueles que cursam o PARFOR. Uma possível explicação é que os licenciandos em Pedagogia são mais jovens e cursaram o ensino médio, cujo conteúdo analisado nesta pesquisa provavelmente foi trabalhado mais recentemente. Entretanto, certamente há outras explicações como particularidades de cada grupo, crenças, valores, formação acadêmica, tempo para estudo, condições de trabalho, entre outros critérios que não foram abordados na presente pesquisa, mas que podem ser temas para outras pesquisas futuras.

Existe uma crítica ao ensino tradicionalista, frequentado, senão por todos, pela maior parte dos licenciandos do PARFOR. Apesar de já serem profissionais atuantes em sala de aula, existe um *deficit* de conhecimento no que diz respeito aos *tipos . gêneros textuais*. Ao se pensar que esses profissionais atuam cotidianamente “ensinando” esses conteúdos sem distinção, foi preocupante ver que o desconhecimento de fato existe, e ainda pensar em como esses profissionais podem ensinar um assunto que, a princípio, não dominam. Todavia, também é importante ressaltar que não há apenas um conceito de *gênero* na literatura científica, mas vários, a depender da perspectiva teórica que o fundamenta, logo os resultados apresentados referem-se ao ponto de vista abordado na presente pesquisa.

Vale enfatizar que não foi objetivo da presente pesquisa sugerir um estudo dicotômico a respeito dos *tipos . gêneros textuais*, pois o instrumento de avaliação da pesquisa visava apenas entender, de forma ampla, o cenário de compreensão dos futuros docentes do curso de Pedagogia da UENF a respeito dessa temática, já que se entende que as práticas de ensino de leitura e produção textual devem ser pautadas no conhecimento desse conteúdo. Dessa forma, ressalta-se que, nas práticas de ensino em sala de aula, os futuros docentes devem trabalhar esses construtos de forma imbricada. Entretanto, para isso precisam, enquanto professores, ter o conhecimento conceitual sobre os *tipos . gêneros textuais*, pois, para ensinar, é preciso dominar o conteúdo a ser trabalhado.

O presente trabalho nos permitiu constatar que existe a preocupação de se trabalhar os *gêneros textuais* e, muitas vezes, os *tipos textuais* são deixados em segundo plano, desconsiderando-se que na verdade eles são a base da construção textual. O estudo sobre uma melhor didática de apresentação e trabalho com o reconhecimento dos *tipos textuais* dentro dos diversos *gêneros textuais*, usados dentro e fora da sala de aula, pode indicar novos caminhos de ensino da leitura e produção de textos, incentivando os alunos a desenvolverem conscientemente suas habilidades linguísticas, pois para se escrever um bom texto é necessário conhecer também as suas regras estruturais.

É válido destacar que cursos de formação complementar, ainda que com pequena carga horária, podem fazer diferença no processo de formação docente, ressaltando que esse processo deve ser contínuo, e não apenas continuado por um período isolado, pois o saber nunca está completamente formado; ele é construído com o acréscimo ininterrupto de conhecimento.

A partir da análise comparativa dos dados, evidenciamos que de fato há uma parcela de desconhecimento ou “confusão” a respeito dos *tipos . gêneros textuais*. Dessa forma, foi interessante relacionar as possíveis variantes de explicação para essa falta de conhecimento entre licenciandos de Pedagogia da UENF. Porém, em todos os casos, durante os minicursos, os licenciandos perceberam que há um desconhecimento que ocasiona o não domínio dos *tipos textuais*. Portanto, nosso foco foi sobre esse desconhecimento, em especial, para verificar se uma intervenção formativa específica sobre *tipos textuais* reduziria esse desconhecimento ao mesmo tempo em que ampliaria o domínio de seu uso articulado com os *gêneros textuais*.

Assim é importante proporcionar aos professores, seja de nível fundamental I ou II, ou, ainda, do nível médio, uma formação bastante consolidada tanto em relação às bases teóricas no campo da linguística textual, para que os egressos sejam capazes de observar muito mais do que os *tipos* ou *gêneros* do texto, mas, sobretudo “como” e “por que” eles foram utilizados desta ou daquela maneira, naquele determinado contexto. Ou seja, qual a intenção do autor ao produzi-lo e como o faz para atingir seu público-alvo.

O trabalho também demonstrou a importância da formação continuada para fortalecer a formação inicial e subsidiar a formação continuada em prol de uma situação contextualizada, que faça sentido tanto para o educador como também para o educando. Essa foi uma parcela de assunto que pode ser trabalhado como conteúdo para a formação complementar, ficando assim a sugestão de um aprofundamento desse e de outros assuntos para a complementação da formação tão necessária de novos professores em pesquisas futuras.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. de Michel Lahud *et al.* São Paulo: Hucitec, 1986.
- BEZERRA, B. G. Equívocos no discurso sobre gêneros. In: DIONISIO, A. P.; CAVALCANTI, L. P. (org.). **Gêneros na linguística e na literatura**: Charles Bazerman, 10 anos de incentivo à pesquisa no Brasil. Recife: EDUFPE: Pipa Comunicações, 2015. p. 63-79.
- BONIFÁCIO, C. A. M.; MACIEL, J. W. G. Linguística Textual. In: ALDRIGUE, A. C. S.; LEITE, J. E. R. (org.). **Linguagens**: usos e reflexões. João Pessoa: Editora da UFPB, 2010. v. 7, p. 99-148.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, SEF, 1997. 126 p.
- KAUARK, F.; MANHÃES, F. de C.; SOUZA, C. H. M. (org.). **Metodologia da pesquisa**: guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.
- KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 23-50.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. *et al.* **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.
- MARCUSCHI, L. A. **Linguística textual**: o que é e como se faz? São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- SANTOS, L. W. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.
- TRAVAGLIA, L. C. Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino de língua materna. In: BASTOS, N. M. O. B. (org.). **Língua Portuguesa**: uma visão em mosaico. São Paulo: EDUC, Editora da PUC SP, 2002a. p. 201-214.
- TRAVAGLIA, L. C. Composição tipológica de textos como atividade de formulação textual. **Revista do GELNE**, v. 4, n. 1-2, p. 29-34, 2002b.
- TRAVAGLIA, L. C. *et al.* (org.). **Gêneros de texto**: caracterização e ensino. Uberlândia: EDUFU, 2008.

## NOTAS

- <sup>1</sup> A intertextualidade é constitutiva do processo de produção e compreensão de textos. Implica as diferentes maneiras pelas quais um texto, oral ou escrito, é dependente do conhecimento de outros textos previamente existentes para poder ser produzido e compreendido (BRASIL, 1997, p. 28).