

## VANTAGENS E FRAGILIDADES DA FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE AO ENSINO PAUTADO NOS GÊNEROS TEXTUAIS

Autora: Maria Sandra Pereira; Autor: Linduarte Pereira Rodrigues

Orientador: Linduarte Pereira Rodrigues.

*Universidade Estadual da Paraíba*

[sandrinha-pereira@bol.com.br](mailto:sandrinha-pereira@bol.com.br)

[linduartepr@gmail.com](mailto:linduartepr@gmail.com)

**Resumo:** Leitura e escrita são modalidades que fomentam o ensino da língua materna e para que o aprendizado seja de fato satisfatório, é necessário que o trabalho com tais modalidades seja atrelado aos gêneros textuais. Não é novidade que a formação docente, seja inicial ou continuada, influi diretamente no processo de ensino-aprendizagem, mas será que esta formação instrui o docente a abordar os gêneros textuais ou a utilizar apenas o texto como pretexto? Partindo dessa inquietação, o presente trabalho tem como objetivo promover uma reflexão sobre as vantagens e as fragilidades da formação docente frente ao ensino de língua materna, voltado para uma abordagem dos gêneros textuais. Observando-se o panorama histórico da formação de professores nacional, percebe-se que já houve uma evolução na investida de políticas públicas nessa área, porém é perceptível que ainda seja preciso melhorar. Para que o professor de língua materna possa executar um trabalho significativo, o mesmo precisa entrelaçar o viés gramatical ao contextual, para isso é necessário que este saiba diferenciar os conceitos de tipo textual, gênero textual e domínio linguístico. Dessa forma, o docente deve saber fazer, adequadamente, a escolha dos gêneros que adentrarão a sala de aula, seguindo determinados critérios que dialogarão com o objetivo de cada aula por ele planejada. Para essa pesquisa, pensou-se numa metodologia qualitativa de fonte bibliográfica baseada nos pressupostos teóricos de Antunes (2003), Ferrazeri Jr (2008) e Marcuschi (2008), no que se refere ao trabalho de Língua Materna e Gêneros Textuais; e no que diz respeito à Formação Docente Brasileira, utilizou-se a teoria de Oliveira (2013). Ao término do trabalho foi possível concluir que o professor de língua materna deve, além de atrelar o ensino dos gêneros a sua prática, atentar-se para inclusão dos novos gêneros, assim como de suas características e funcionalidade, pois dessa forma contemplará a contextualização em sua prática docente e se distanciará de um viés apenas gramatical, típico do ensino tradicional. A seleção do conteúdo dos textos que adentram a sala de aula também é de suma importância, temas que dialogam com a realidade do alunado, atrelados a determinados gêneros, auxiliam o trabalho docente, uma vez que há gêneros que facilitam o processo de escrita e outros que facilitam o processo de leitura.

**Palavras-chave:** Formação docente, gênero textual, sala de aula, professor, aluno.



## INTRODUÇÃO

O ensino de língua materna é uma temática muito em voga nos debates entre os professores da área. Este ensino é construído através de duas modalidades importantes: a leitura e a escrita; uma depende da outra e o trabalho com elas deve estar pautado nos gêneros textuais, para que o aluno possa produzir um aprendizado significativo, uma vez que os gêneros possuem características próprias e, principalmente, funcionais.

A formação docente, seja inicial ou continuada, influi diretamente no trabalho em sala de aula, direcionando os docentes a utilizar abordagens distintas que busquem facilitar o ensino de língua materna. Mas será que esta formação está de fato contribuindo para um ensino perpassado por gêneros textuais ou apenas contribui para um ensino que utiliza o texto como pretexto? As possíveis respostas para esse questionamento serão reflexões feitas através desse trabalho.

De início será apresentado um panorama histórico referente à implantação da formação docente nacional, para que se tornem compreensíveis as fragilidades existentes desde o período colonial. Depois haverá uma reflexão sobre as aulas de língua materna, o estudo dos gêneros textuais e a diferenciação entre: tipo textual, gênero textual e domínio discursivo; sendo esses últimos, conceitos fundamentais para a abordagem de textos em sala de aula. Por último, será apresentada uma reflexão sobre quais gêneros devem ser inseridos em sala de aula e quais critérios devem ser utilizados pelo professor para selecioná-los.

### **1 A FORMAÇÃO DOCENTE BRASILEIRA: PANORAMA HISTÓRICO**

A formação de professores no Brasil, de acordo com as contribuições de Oliveira (2013), perpassou situações de fragmentação e desorganização do ensino, iniciando com a capacitação feita pelos jesuítas no período colonial, que embora fosse uma capacitação rígida com disciplinas de cunho filosófico e teológico e estes tivessem formação adequada para tal (mesmo que com o objetivo de catequizar os índios), eles foram expulsos pelo Marquês de Pombal em 1759. Após a expulsão deles, a formação de professores passou a acontecer através de aulas denominadas régias, destinadas à nobreza e ministradas por padres nos chamados engenhos, com disciplinas relacionadas à Letras, Gramática, Latim e Grego de maneira desajustada, ou seja, era um ensino sem objetividade. Mesmo com a Proclamação da Independência, esse ensino teve continuidade com forte influência religiosa; no Império, com a Constituição imperial através de um ato adicional, a

responsabilidade do ensino passou a ser do governo das províncias. Desta forma, de acordo com Oliveira (2013),

Continua a prática de ensino por *professores improvisados*, diríamos professores 'leigos', sem nenhuma formação específica para ensinar os conteúdos de diferentes disciplinas. Somente com a criação das Escolas Normais é retomada pelo poder público a formação de professores. (OLIVEIRA, 2013, p. 26)

Surge, assim, a primeira escola normal (a de Niterói), que tinha como objetivo formar professores para o ensino primário. Embora houvesse poucos recursos financeiros nas províncias que, por consequência, não permitiram um ensino estável, e, além da falta de estrutura física e do grande despreparo dos professores que não tinham uma formação didático-pedagógica, o marco da criação dessas escolas normais foi considerado um avanço, no que diz respeito a objetivar uma formação de professores para o ensino primário brasileiro. Logo após, em 1890 surgiu o *Pedagogium* – o primeiro Centro de Estudos Pedagógicos em nível superior – porém, essa proposta não foi efetivada, permanecendo apenas a formação de professores para o ensino primário. A respeito dessa temática, Oliveira (2013, p. 27) afirma que “O poder público não se responsabilizou pela educação superior. Esse papel foi assumido pela iniciativa privada, principalmente por congregações religiosas instaladas no Brasil”.

Apenas na chamada Era Vargas, o ensino superior ganhou mais atenção por parte do poder público, que passou a contribuir de forma significativa com a formação de professores desse nível de ensino. Com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na década de trinta, e, com o apoio dos institutos de educação, surge a formação de professores para a educação secundária e logo em seguida, o curso de Pedagogia foi efetivado. Anos depois, logo após o Golpe Militar de 1964, surge uma série de reformas, a destacar-se, segundo Oliveira (2013, p. 28), “[...] a Lei 5.540/68 da Reforma Universitária, a Lei 5.692/71 que regulamenta o então chamado ensino de 1º e 2º graus e a lei 9.394/96, que continua vigente no Brasil”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 destaca, em seu Título VI (que trata dos Profissionais de Educação), a formação docente em três itens fundamentais que, segundo Oliveira (2013, p. 28), são “[...] associação da teoria com a prática, capacitação em serviço (entenda-se formação continuada) e aproveitamento de experiências”. Embora, segundo a autora, no que diz respeito à questão das universidades e faculdades, essa formação deixa a desejar, o ensino valoriza modelos estrangeiros que na maioria das vezes não condizem com a realidade nacional.

Apenas na década de setenta, com o surgimento de institutos de educação na França, o processo de formação de professores se reconfigurou, abordando assim novas roupagens de propostas pedagógicas para melhor qualificar o professor, seja em sua formação inicial ou continuada. Atrelados a essas melhorias educacionais, também surgiram os institutos de pesquisa, que focaram na elaboração de muitos trabalhos nesta área de Formação de Professores. Embora, aqui no Brasil, tenha sido promissor o número de trabalhos científicos voltados para essa área, vários autores teceram críticas ao analisar o distanciamento existente entre a pesquisa e a formação de professores, principalmente, por esse último se conceber de forma tecnicista e funcionalista. Baseando-se em Candau (1987), Oliveira (2013) afirma que

[...] a formação de professores no início da década de 1970 se caracterizava por uma formação tecnicista, influenciada pela psicologia comportamental e da tecnologia educacional. Ainda segundo essa autora, até o final dessa década predominava na formação dos professores aspectos funcionais e operacionais. (OLIVEIRA, 2013, p. 29)

Com respostas a essas críticas, na década de oitenta surgiu “[...] um movimento de forte rejeição à tecnologia educacional na formação dos professores” (OLIVEIRA, 2013, p. 30). Logo após, surgiu um movimento que buscava redemocratizar o país contra o regime autoritário, que se instalou desde a década de sessenta. Como consequência, houve a desvalorização da liberdade de expressão e, com ela, o sistema educacional sofreu uma deterioração com a redução de recursos financeiros que desencadeou a desvalorização do professor. A respeito dessa deterioração, Oliveira (2013) deixa claro que:

Essa deterioração se deu não só por falta de um maior investimento na educação, mas para criação de faculdades isoladas de ensino. Com o aumento de alunos nas escolas foi dada permissão a pessoas sem formação específica para lecionarem nessas escolas, os chamados 'professores leigos'. É curioso constatar que na vasta literatura sobre formação de professores pouco se tem falado sobre a existência do 'professor leigo', ou seja, aquela pessoa sem preparação específica para ensinar ou mesmo para formar professores. Fato esse encontrado desde a expulsão dos jesuítas no Brasil, cujo ensino foi assumido por padres, com a missão de evangelizar ou catequizar a população nas províncias. Diga-se de passagem, os jesuítas tinham essa missão, mas também tinham formação para exercer o magistério. (OLIVEIRA, 2013, p. 30)

A partir dos anos noventa, o poder público passou a dar mais importância para a formação de professores, priorizando as políticas educacionais. Porém é notório que ainda seja preciso fazer

mais, pois é possível observar que ainda há muita desvalorização na carreira profissional dos professores, uma vez que, o poder público não costuma investir muito no processo de formação e de aperfeiçoamento destes profissionais.

## **2 AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS GÊNEROS TEXTUAIS**

Numa reflexão feita por Antunes (2003) é perceptível que o ensino de língua materna desde o Ensino Fundamental, em muitos casos, ainda é marcado pela perspectiva reducionista, no que diz respeito ao estudo de palavras e frases descontextualizadas, reduzindo assim uma compreensão mais relevante da linguagem. Em relação à mudança desse processo, a autora ressalta que várias ações institucionais estão sendo desenvolvidas, porém os resultados ainda não ultrapassam as práticas de ensino isoladas. Antunes (2003) cita algumas dessas ações institucionais:

É possível documentar, atualmente, uma série de ações que as instituições governamentais, em todos os níveis, têm empreendido a favor de uma escola mais formadora e eficiente. Tais ações, apesar de todos os seus limites, acontecem tanto na área da formação e capacitação dos professores como na outra, não menos significativa, das avaliações. Basta referir o trabalho que resultou na elaboração e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com todos os seus posteriores desdobramentos; ou o trabalho empreendido pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que objetiva avaliar o desempenho escolar de alunos de todas as regiões do país e, a partir daí, oferecer, ao próprio Governo Federal e aos Estados, subsídios para a redefinição de políticas educacionais mais consistentes e relevantes. (ANTUNES, 2003, p. 21)

Convém reconhecer que os PCN abordam, em suas concepções teóricas, a língua numa perspectiva interacional e discursiva, dessa forma, defendem que o indivíduo deve dominar essa língua, pois esse domínio nada mais é do que uma das condições para que o mesmo possa ter plena participação em seu meio social. E ainda frisam que os conteúdos de língua portuguesa devem se pautar em torno de dois eixos, que são: o uso e a reflexão; o uso, no caso, da língua oral e escrita, e a reflexão destes usos. Antunes (2003, p. 22) complementa dizendo que “Nenhuma atenção é concedida aos conteúdos gramaticais, na forma e na sequência tradicional das classes de palavras, tal como aparecia nos programas de ensino de antes”. Ou seja, propostas para que ocorram mudanças, mesmo que de forma lenta, já estão sendo sugeridas; os PCN desprezam a prática do ensino reducionista e propõem práticas interacionais e discursivas.

No que diz respeito ao SAEB, o norte também não é diferente. Os descritores que são utilizados para elencar as matrizes de referência, que são utilizadas para a elaboração das questões avaliativas, contemplam as habilidades e competências em compreensão e não consideram questões que foquem definições e classificações gramaticais. Segundo Antunes (2003, p. 22), “Todas essas competências são avaliadas em textos, de diferentes tipos, gêneros e funções”. Nenhum descritor sequer, se assemelha aos quesitos utilizados nos programas de ensino tradicional da língua, nada de classificações das orações coordenadas e subordinadas, por exemplo.

Partindo do que já foi fundamentado até aqui, o ensino de língua materna deve estar entrelaçado ao viés da diversidade textual e, para que isso ocorra, as práticas docentes devem estar embasadas em gêneros textuais de cunhos diversos. O tópico abaixo apresenta uma abordagem do estudo destes gêneros e como estes podem auxiliar o ensino de língua portuguesa em sala de aula.

## **2.1 O Estudo dos Gêneros Textuais**

Os gêneros textuais permeiam a sociedade há muito tempo e o trabalho com estes em sala de aula torna-se cada vez mais fundamental e ao mesmo tempo complexo, visto que as formações docentes ou a falta delas influem, diretamente, nesse trabalho. O estudo referente aos gêneros textuais vem aumentando, consideravelmente, nos últimos tempos e de acordo com essa temática Marcuschi (2008) afirma que:

O estudo dos gêneros textuais não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática iniciou-se em Platão. O que hoje se tem é uma nova visão do mesmo tema. Seria ingenuidade histórica imaginar que foi nos últimos decênios do século XX que se descobriu e iniciou o estudo dos gêneros textuais. Portanto, uma dificuldade natural no tratamento desse tema acha-se na abundância e diversidade das fontes e perspectivas de análises. Não é possível realizar aqui um levantamento sequer das perspectivas teóricas atuais. (MARCUSCHI, 2008, p. 147)

Portanto, o estudo dos gêneros textuais não é algo inédito, pelo contrário, é bastante antigo; o momento atual apenas remete a uma imersão vasta de trabalhos nessa área, focando uma nova roupagem para o tema. Nessa vasta quantidade de trabalhos variados, Marcuschi (2008, p. 146) diz que “[...] não se pode esquecer que muita coisa publicada é de grande valiosidade, mas boa parte é repetida e pouco proveitosa”.

Para fundamentar, satisfatoriamente bem, um trabalho docente é preciso que o professor de língua materna esteja não apenas a par dessa “explosão” no estudo dos gêneros, mas que seja seletivo para desfrutar do que há de melhor nessas pesquisas. Então, para que isso ocorra é necessário que o professor saiba utilizar em sua prática, adequadamente, os conceitos de: tipo textual, gênero textual e domínio discursivo.

## **2.2 Tipo textual, Gênero textual e Domínio discursivo**

Partindo do princípio de que “[...] a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual” (MARCUSCHI, 2008, p. 154), entendendo-se gênero textual aqui num viés sócio-interativo da produção linguística, faz-se necessário que o professor possa distinguir as noções de: tipo textual, gênero textual e domínio discursivo; para facilitar assim sua prática docente no que diz respeito ao âmbito contextual. Para Marcuschi (2008) é necessário compreender esses conceitos de maneira sistemática.

Os tipos de texto não se caracterizam como textos materializados, pelo contrário, assemelham-se mais a sequências linguísticas/retóricas são, em outras palavras, modos textuais. Os tipos textuais possuem categorias limitadas que, diferente dos gêneros textuais, não tendem a aumentar, são elas: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Quando uma destas categorias é predominante em um determinado texto concreto, afirma-se que esse é um texto argumentativo ou narrativo ou expositivo ou descritivo ou injuntivo. Como contribuição para esse conceito, Marcuschi (2008, p. 154), brevemente, pontua que: “Tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}”.

Os gêneros textuais são textos que se materializam em situações comunicativas diversas no dia a dia. Eles são textos que possuem características definidas e que são compostas de maneira funcional, apresentam objetivos enunciativos e estilos que foram e são concretizados na integração com forças históricas, sociais, técnicas e institucionais. Para Marcuschi (2008, p. 155), em contrapartida aos tipos, os gêneros são “[...] entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas.”. Dessa forma, é possível elencar vários exemplos de gêneros textuais, como: bula de remédio, telefonema, notícia jornalística, cardápio de restaurante, lista de compras, inquérito policial, bate-papo por computador, aulas virtuais, blogs, horóscopo, reunião de condomínio, resenha, resumo, piada, conversação



espontânea, crônica, aula expositiva e assim por diante. Em suma, “[...] os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Quanto ao domínio discursivo, ele não constitui um gênero em específico, mas origina vários deles, uma vez que sabemos que os gêneros são institucionalmente marcados. O domínio discursivo se constitui através de práticas discursivas e nelas pode-se identificar um conjunto de gêneros textuais que, algumas vezes, são próprios e/ou específicos como situações comunicativas que são instauradas em relações de poder. Marcuschi (2008, p. 155) afirma que o domínio discursivo é constituído bem mais por “[...] uma 'esfera da atividade humana' no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica *instâncias discursivas* (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.)”.

Dentro de um gênero textual, geralmente, apresentam-se dois ou mais tipos textuais, o que denomina-se heterogeneidade tipológica nos gêneros textuais. Enquanto a noção de tipo textual carrega características de sequências linguísticas utilizadas para nortear o texto em si, a noção de gênero textual aborda critérios comunicativos, dinâmicos e sócio-históricos variáveis; e a noção de domínio discursivo não lida exatamente com textos, mas sim com formações históricas e sociais das quais resultam os discursos de ordens diversas (religiosos, jurídicos, jornalísticos e etc.).

Ainda de acordo com os pressupostos de Marcuschi (2008) é necessário que os professores consigam abordar em suas aulas a diferenciação entre tipo textual, gênero textual e domínio discursivo de forma clara, pois apenas assim os alunos poderão reconhecer e diferenciar gêneros que sofram intergenericidade, que o autor define como “[...] um gênero com função de outro” (MARCUSCHI, 2008, p. 167); ou até a heterogeneidade tipológica, como mencionado no parágrafo anterior.

### **3 OS GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA**

Há uma imensidão de gêneros textuais que nos cercam e com o advento da tecnologia, ou seja, com a inclusão dos gêneros digitais, os gêneros costumam se multiplicar cada vez mais rápido, seja pela intergenericidade entre eles, seja pelo surgimento de novos gêneros. Sem esquecer os textos híbridos, aqueles que entrelaçam a linguagem verbal e a linguagem visual, por exemplo, resultando também em diversos gêneros textuais, como por exemplo, os gêneros em quadrinhos. Em meio a tanta diversidade, o professor deve selecionar alguns para trabalhar em sala, partindo

disso surgem questionamentos do tipo: Há gêneros mais adequados para ser utilizado em sala de aula? Um gênero é mais ou menos importante que outro? Em relação a essa temática e abordando os PCN, Marcuschi (2008) relata que:

Os próprios PCNs têm grande dificuldade quando chegam a este ponto e parece que há gêneros mais adequados para a produção e outros mais adequados para a leitura, pois tudo indica que em certos casos somos confrontados apenas com um consumo receptivo e em outros casos temos que produzir os textos. Assim, um bilhete, uma carta pessoal e uma listagem são importantes para todos os cidadãos, mas uma notícia de jornal, uma reportagem e um editorial são gêneros menos praticados pelos indivíduos, mas lidos por todos. (MARCUSCHI, 2008, p. 206)

Portanto, tudo dependerá do objetivo que o professor tenha em uma determinada aula, ou seja, se ele pretende promover situações que exijam dos discentes trabalhar, em específico, com leituras ou desenvolver produções escritas. Obviamente, é necessário que os alunos aprendam as características dos gêneros textuais, sua funcionalidade, para que consigam assim, identificá-los em suportes diversos; porém, antes disso, é de suma importância, que os gêneros textuais sirvam de apoio para o processo de leitura e escrita da língua materna. Por isso, como Marcuschi deixa claro na citação acima, alguns gêneros auxiliam mais no processo de escrita do alunado, enquanto outros ajudam mais no processo de leitura. Dessa forma, o professor deve levar em consideração esses critérios na seleção de gêneros, que o mesmo abordará em suas aulas.

Outro critério que deve ser levado em consideração na seleção dos gêneros textuais que devam adentrar a escola com o professor é a temática destes, pois estudar o que realmente faz parte do dia a dia do aluno facilita o aprendizado do mesmo; uma vez que os conjuntos culturais são de suma importância na construção de sentidos do aprendiz e, em relação a essa questão, Ferrarezi (2008) contribui da seguinte forma:

As pontes que fazem a ligação entre os sinais mais próprios da língua (sons na forma de palavras e de melodias entonacionais), os sinais de natureza estritamente gramatical (morfologia e ordem) e os outros sinais adotados como pertinentes no processo de comunicação (como o aparato gestual entre os outros elementos significativos do processo de enunciação) e os elementos e eventos dos mundos que são representados pela língua. Na verdade, cada sentido é composto por um conjunto de traços de significado culturalmente construídos, atribuídos e relevantes para uma comunidade, que esta mesma comunidade utiliza para fazer representar, por meio de sinais, os elementos ou eventos de um mundo qualquer. (FERRAREZI JUNIOR, 2008, p. 22 *apud* FERRAREZI JUNIOR, 2005, p. 40)

Nada mais oportuno do que abordar temáticas do local ao qual a escola está inserida, buscar motivar os alunos a se informar de maneira aprofundada de temas que os rodeiam (lendo notícias, reportagens, e etc.) e desafiá-los a criar ações que possam ajudar sua comunidade a sanar problemas de ordens diversas (elaborar panfletos de incentivo a economia de água, desenvolver cartazes, palestras e vídeos sobre temas sociais polêmicos, como: O bullying; A violência contra a mulher; A redução da menor idade penal, entre outros). Dessa maneira, o trabalho de leitura e de escrita estará arraigado na imersão de gêneros diversos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A formação docente é de suma importância para a prática do professor, seja ela inicial ou continuada, porém foi possível perceber que desde a época colonial a formação docente nacional passou por grandes fragilidades que afetam diretamente o professor e conseqüentemente o aluno. Através do panorama histórico, notou-se que houve uma melhoria com o passar do tempo, políticas públicas começaram a ser criadas para favorecer essa área. Todavia é possível observar que muito ainda precisa ser feito.

O trabalho do professor de língua materna deve ser pautado nos gêneros textuais e o mesmo precisa diferenciar os conceitos de tipo textual, gênero textual e domínio discursivo, para que assim possa utilizar uma didática que o permita contextualizar o ensino e não prender-se ao viés gramatical com um ensino tradicional. Também é preciso que o docente fique atento a imersão de novos gêneros que cresce a cada dia, para que além de fazer com que o alunado aproprie-se de suas características, o mesmo possa apropriar-se da funcionalidade dos gêneros.

Da mesma forma que um texto não deve ser utilizado apenas como pretexto para mascarar um ensino tradicional, o professor também precisa ter cuidado com os textos que leva para sua sala de aula, porque além de informar, os gêneros devem fazer sentido na vida dos alunos. Para que o ensino seja significativo, o professor precisa seguir critérios para a seleção dos gêneros que facilitem o processo de leitura, outros que facilitem o processo de escrita e devem ser cuidadosos com as temáticas escolhidas; textos que estejam ligados ao dia-a-dia dos alunos, que sejam polêmicos, pois farão com que os mesmos sintam-se mais interessados em debater (trabalho com oralidade), redigir (trabalho com escrita) e se informar (trabalho com leitura e pesquisa). Ou seja, o

trabalho pautado nos gêneros textuais permite ao professor vantagens para trabalhar de forma produtiva e satisfatória, uma vez que, a formação deste contribui diretamente nesse processo.

## REFERÊNCIAS

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

FERRAREZI JR, Celso. **Semântica para a educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Formação de professores: produção de conhecimento – sequência didática**. Rio de Janeiro, Vozes, 2013.