

O PROCESSO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DAS TEORIAS DO GÊNERO TEXTUAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Jocélia da Silva Gurgel Freire (IFRN)

Jocelia.silva@ifrn.edu.br

João Bosco Figueiredo Gomes (UERN)

boscofigueiredo@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

É por meio da linguagem que nos relacionamos com os outros nas diversas situações comunicativas que afloram dos mais variados contextos. Pela linguagem, vamos construindo nossas relações interpessoais num amplo processo interativo que constitui todo o nosso sistema sócio-histórico-cultural.

Em todo momento, fazemos uso da linguagem para legitimar nossas práticas sociais e isso explica e torna evidente a necessidade de os estudos contemporâneos sobre linguagem conceberem a língua enquanto forma de ação social e atestarem que toda e qualquer atitude humana estará sempre atrelada às práticas discursivas.

Partindo desse pressuposto é que entendemos como sendo amplamente necessária a aquisição, por parte dos indivíduos, de conhecimentos que possibilitem sua inserção e posicionamento, nas mais diversas atividades discursivas que brotam da realidade social.

O trabalho que propicie o desenvolver de tais conhecimentos deve necessariamente fazer parte da didática de ensino dos professores de Língua Portuguesa contribuindo para que seus alunos, ao adquirirem determinados conhecimentos, possam atuar de modo mais crítico e participativo na sociedade. Com base nesta perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa preconizam um ensino de língua materna a partir da perspectiva teórica dos gêneros textuais, enfatizando para uma descrição linguística que aborde o texto a partir das mais variadas situações sócio-comunicativas.

Esses parâmetros possibilitaram uma mudança no foco de estudo. O texto passa a ser concebido como objeto de análise. Surgem, então, novas reflexões na área da linguagem, em especial no ensino de língua, concebendo os gêneros textuais como instrumentos para as interações sociais e para a reflexão sobre o desenvolvimento de competências de leitura e escrita.

Enfatizando a ideia de que ensinar uma língua significa ensinar a agir naquela língua, esse documento apresenta uma perspectiva da linguagem que se configura em um avanço, se comparada à visão estruturalista amplamente adotada na escola até bem recentemente, pois é orientada para a vida social. (MOTTA-ROTH, 2006).

Partindo dessa concepção, o professor pode contribuir com um estudo da língua mais consistente e significativo, criando estratégias promotoras de usos e análises relevantes sobre o funcionamento linguístico, tendo uma percepção da linguagem enquanto “uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros” (ANTUNES, 2009, p.49) e não como instrumento para transmissão do saber descontextualizado e fragmentado.

Os parâmetros de referência nacional difundidos pelos PCNs de língua portuguesa começam a adentrar o ambiente escolar e tornam-se visíveis nas discussões e orientações pedagógicas. No entanto, passar das discussões da teoria à prática pedagógica não se trata de uma tarefa fácil. É a partir de então que começa a surgir uma diversidade de interpretações, muitas vezes errôneas, acerca da transposição didática do gênero textual para o trabalho com o texto em sala de aula.

Trazer o texto como objeto de ensino para a sala de aula não é uma tarefa simples, mas um complexo processo de transposição didática que o trabalho com gênero textual exige. Após as orientações propostas pelos PCNs, muitos foram os livros e materiais didáticos que objetivavam fundamentar sua proposta de trabalho na teoria dos gêneros textuais, e passaram a se preocupar, portanto, com a elaboração de modelos didáticos de gêneros e sua transposição para a sala de aula.

Dentro dessa nova perspectiva de linguagem, os materiais didáticos parecem buscar apresentar uma concepção sócio-interacionista de aprendizagem, tendo como desafio proporcionar ao aluno um contexto em que ele possa articular conhecimentos e competências por meio de usos da linguagem em situações específicas, a fim de realizar uma dada atividade social, intentando possibilitar o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas (MOTTA-ROTH, 2006).

Este trabalho objetiva trazer algumas considerações acerca do processo de transposição didática das teorias dos gêneros textuais para sua aplicabilidade em sala de aula. Neste intuito, versa sobre as abordagens teóricas que entendem a linguagem como interação social, baseadas, sobretudo, em Bronckart (1999), Schneuwly e Dolz (2004) e, ainda, nas abordagens acerca da temática dos gêneros textuais presentes na perspectiva do ensino de língua discutidas em Marcuschi (2008, 2010, 2011). Acredita-se que um trabalho didático que priorize o ensino de língua materna a partir da perspectiva teórica dos gêneros textuais, enfatizando uma descrição linguística do texto a partir das mais variadas situações sócio-comunicativas e que entenda a língua como indeterminada e calcada em processos históricos e culturais, possa trazer importantes contribuições para a eficácia da aprendizagem de línguas no contexto escolar.

1. O TRATAMENTO DADO AO TEXTO NO CONTEXTO ESCOLAR

Entre as atribuições do ensino da Língua Portuguesa, costuma-se ressaltar a de fazer com que o discente se torne proficiente na própria língua. Para isso, torna-se necessário que ele desenvolva suas competências e habilidades linguísticas de modo satisfatório, ou seja, que possa fazer uso dos recursos linguístico-discursivos que a língua disponibiliza aos seus falantes.

Apesar desse papel relevante, o ensino da língua materna tem apresentado falhas no meio escolar. Ainda são frequentes as dificuldades enfrentadas por professores e alunos no tocante ao processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita dentro do contexto escolar. O que poderia justificar isso?

Sabemos que, durante muito tempo, o trabalho com textos na escola estava muito distante de uma abordagem da dimensão textual-discursiva. O que se podia verificar na verdade era o desenvolvimento de práticas de ensino que faziam uso de texto de forma equivocada. As propostas de atividades apresentadas pelo professor ou

pelos materiais didáticos, muitas das vezes, apresentavam falhas, eram descontextualizadas e vazias de significado para os discentes. A produção textual restringia-se ao trabalho baseado nas famosas composições e redações escolares, envolvendo três tipos textuais que eram únicos e absolutos: narração, descrição e dissertação. Ou, muitas vezes, o texto usado como pretexto para o ensino de gramática. Essa didática de ensino era responsável pela falta de proficiência entre os discentes, não garantindo o desenvolvimento de competências necessárias à leitura e à escrita.

E, hoje, após diversos estudos e pesquisas acerca do ensino de língua, será que esse contexto mudou? Podemos constatar que, embora tenhamos vivenciado mudanças significativas, as falhas no processo de ensino-aprendizagem no contexto da sala de aula ainda se fazem presentes.

Com a chegada do texto, a frase, que ocupou durante muito tempo o lugar de objeto de estudo e de análise de língua na escola, deixa de ser o foco de atenção. As classificações categóricas realizadas no âmbito da palavra e/ou da frase isolada cede lugar às dependências enunciativas e contextuais. Com a ampliação de paradigmas proporcionada pela textualidade, a linguística ficou exposta: “por um lado, a uma maior abrangência do fenômeno original da língua – o texto; por outro, às indeterminações de um objeto que, apesar de regular, se manifesta como heterogêneo, flexível e multifuncional”. (ANTUNES, 2009, p. 51).

No entanto, mesmo trazendo muitas indefinições, essa acentuada mudança paradigmática proporcionou maiores vantagens “que aquelas das abordagens centradas em unidades isoladas, descontextualizadas, rígidas, exatas e uniformes”. (ANTUNES, 2009, p. 51). A esse respeito, Bonini (2002) também vem enfatizar que, a partir dos anos 80, houve o que se chamou de virada pragmática que objetivou eliminar o caráter prescritivo da linguagem presente no contexto escolar e inserir ali uma perspectiva de linguagem que a concebe como um meio pelo qual o homem existe e age. Dessa forma, a frase e sua gramática ficam em segundo plano, enquanto se passa a considerar o texto, e sua enunciação, como a unidade básica do ensino.

Conforme Antunes (2009) postula, no intuito de “ensinar a partir e/ou através do texto”, vieram as simplificações inevitáveis. As propostas didáticas, contempladas em muitos dos materiais didáticos, que supunham estar alinhadas às novas perspectivas, continuaram, em muitos casos, descontextualizadas e vazias de significação. A virada pragmática não se tornou uma realidade na concepção de linguagem postulada pela escola, menos ainda nas práticas de produção textual.

Rojo e Cordeiro (2004) também enfatizam que a ideia de tomar o texto como base para o ensino-aprendizagem de língua já circula no Brasil há algum tempo e tem sido muito bem aceita. Mas, o que tem acontecido é que a tomada do texto como referência para o trabalho com o ensino de língua tem se dado de modo controverso, equivocado, inadequado ora pelos professores ora pelos materiais didáticos.

Em meio a essa problemática, sentiu-se a necessidade de realinhar o ensino com o texto de modo a aproximar as atividades de leitura e escrita das necessidades enfrentadas no dia a dia, ou seja, que possibilitassem ao aluno a participação efetiva em atividades da vida social que envolvesse o ler e escrever.

Surge, então, a importância de se trabalhar, em sala de aula, o texto a partir do seu funcionamento e em seu contexto de produção, superando a experiência frustrante

de estudo de língua que, segundo Antunes (2009, p. 53), nada tem de discursivo, de textuais, de interativos, de funcionais. É a partir desse panorama teórico-metodológico que surge a relevância do ensino que priorize o trabalho com a diversidade de gêneros textuais e que venha focar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais”(ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 10).

Uma perspectiva de ensino de língua que se baseia na noção de gênero fundamenta-se num conceito de língua como interação, concebe a escrita como prática social e compreende que todo texto realiza um propósito particular em uma situação específica. Uma proposta didática pautada nos gêneros reconhece o aprendizado da língua escrita como social e os gêneros como construções sócio-históricas, compreendendo que o domínio e a apropriação desses gêneros sempre se realizam nas interações entre os membros de uma sociedade. Sendo assim, “a aprendizagem da escrita não é algo que se dá de modo espontâneo, mas se constrói através de uma intervenção didática sistemática e planejada”. (SANTOS, 2007, p.22).

Assim sendo, os estudos e pesquisas realizados recentemente vêm destacando a necessidade de se adotar um ensino cuja abordagem principal seja levar o aprendiz ao domínio da compreensão e da produção de diferentes gêneros orais e escritos, conforme os diversos propósitos comunicativos com que esses gêneros circulam socialmente.

2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE OS GÊNEROS TEXTUAIS E SUA APLICABILIDADE NO PROCESSO DE ENSINO

A transposição didática de estudos de gêneros textuais para seu uso em sala de aula não se constitui numa tarefa fácil. Para buscar esclarecer esse processo de utilização e aplicação didática das teorias dos gêneros, faz-se imprescindível apresentarmos as contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD).

Versaremos agora acerca das contribuições que a análise interacionista sociodiscursiva (ISD) assume para a metodologia do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa. O ISD aliado ao dispositivo *sequência didática* busca oferecer princípios e estabelecer referências para orientar o docente na construção dos objetos de ensino, visando ao desenvolvimento de capacidades que permitem ao discente agir com eficácia e de forma consciente na interação com os outros, com o conhecimento e com o contexto em que se inserem. (BARROS; NASCIMENTO, 2007).

A proposta do ISD, assim como na abordagem vygotskyana, considera que os conhecimentos, mobilizados pelos sujeitos, são resultados das experiências inter e intra-subjetiva desses, mediada por formas simbólicas. O processo histórico de socialização do qual resultam as propriedades das condutas humanas é possibilitado pela emergência e pelo desenvolvimento de instrumentos semióticos. Segundo a posição interacionista, seria uma ilusão tentar interpretar as especificidades das condutas humanas, fazendo referência direta seja “às propriedades do substrato neurobiológico humano (...), seja como o resultado da acumulação de aprendizagens condicionadas pelas restrições de um meio preexistente”. (BRONCKART, 1999, p. 21-2).

Dentre as relações existentes entre as abordagens assumidas pelo interacionismo de Vygotsky com a perspectiva do ISD encontra-se ainda o fato de ambas destacarem o entorno social como sendo responsável por promover a socialização da criança, na medida em que atribui significação a ação deste ser, contribuindo assim “para sua

inserção, pela via da linguagem, nas práticas sociais, nas e pelas quais constrói seus conhecimentos”. (MATENCIO, 2007, p.56).

Assim, o ISD se insere dentro de uma dimensão psicossocial que concebe a linguagem como um instrumento semiótico pelo qual o homem existe e age e os fatos de linguagem como “traços de condutas humanas socialmente contextualizadas” (BRONCKART, 1999, p. 23). É por meio dessas abordagens psicossociais que o interacionismo se instaura, sobretudo, nos trabalhos centrados nas interações verbais e na análise dos gêneros e tipos textuais provenientes de Bakhtin.

Na perspectiva teórica do ISD admite-se que o organismo humano se reapropria das propriedades instrumentais e discursivas de um meio sócio-histórico para daí emergirem as capacidades conscientes que possibilitam uma reestruturação do funcionamento psicológico e que possibilitam, por exemplo, uma ação de linguagem. Sendo assim, a tese sustentada pelo ISD é a de que é a “**atividade** nas formações sociais (unidade sociológica) que constitui o princípio explicativo das **ações** imputáveis a uma pessoa (unidades psicológicas)”.(BRONCKART, 1999, p. 30).

O processo de textualização na abordagem do ISD expõe a língua em funcionamento nos processos sociais e o texto é entendido como resultado de ações simbólicas, ou dito de outra maneira, o texto é resultado de ações e atividades de linguagem, envolvendo o sistema verbal e não verbal. Assim como destaca Bronckart (1999, p.35) “a semiotização dá lugar ao nascimento de uma **atividade** que é propriamente **de linguagem** e que se organiza em **discursos** ou em **textos**”. Esses textos diversificam-se em gêneros, sob o efeito da diversificação das atividades não verbais com as quais eles interagem.

No quadro do ISD os processos de textualização ganham vida a partir da relação entre ação individual e sua significação na atividade de interação, fazendo-nos compreender a implicação dos aspectos sociocognitivos presentes nessa relação. Isso implica em afirmar que a “textualização envolve tanto o planejamento de ações situadas em uma atividade quanto o recurso elementos linguageiros que possam concretizá-los”. (MATENCIO, 2007, p.57).

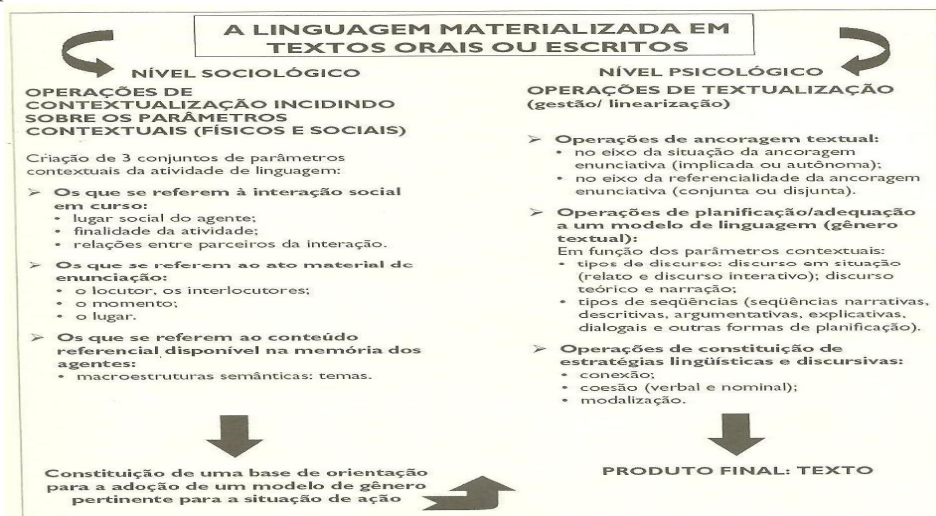
A ação humana em geral se constitui, externamente, como um recorte da atividade social operada pelas avaliações coletivas e, internamente, como produto da apropriação, pelo agente produtor, dos critérios dessa avaliação. No que diz respeito às ações de linguagem e aos textos que as concretizam, Bronckart (1999, p. 67) propõe que primeiramente se faça

a análise do estatuto dessas ações semiotizadas e de suas relações de interdependência com o mundo social, de um lado, e com a intertextualidade, de outro. A seguir, a análise da arquitetura interna dos textos e do papel que nela desempenham as características próprias de cada língua natural. Enfim, a análise da gênese e do funcionamento das operações mentais e comportamentais implicadas na produção e no domínio dos textos.

Ao se voltar para a análise das condições de produção dos textos, Bronckart (1999) vai enfatizar que o agente ao participar de uma produção de texto deverá mobilizar suas representações acerca dos mundos (físico, social e subjetivo) a partir de duas direções distintas. Na primeira delas, as representações são requeridas como contexto da produção, ou seja, a situação comunicativa da qual o agente participa no

momento, pois esses conhecimentos vão exercer um controle pragmático ou ilocucional sobre alguns aspectos da organização do texto. Na segunda delas, temos as representações sobre os três mundos requeridas como conteúdo temático ou referente, neste caso, a influência ocorre no que se refere aos aspectos locucionais ou declarativos da organização textual.

QUADRO 01: MODELO DELINEADO POR BRONCKART PARA O ISD



Cristovão; Nascimento (2011, p.37).

Sendo assim, para definirmos a ação de linguagem em seu primeiro nível (sociológico), devemos focar a situação social de produção do enunciado/texto que atua como determinante na base de orientação para a ação de linguagem que se materializa na produção do texto. Essa operação, ao incidir sobre o contexto, “será traduzida nas escolhas de unidades semânticas e sintáticas de uma língua que constituirão ‘marcas’ da construção pelo enunciadador dessa base de orientação” (CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2011, p. 37). A ação de linguagem descrita a partir de seu segundo nível, o psicológico, integra cada um dos parâmetros do contexto de produção e dos elementos do conteúdo temático mobilizados pelo agente-produtor. A gestão e linearização do texto são determinadas pelas operações psicológicas que incidem sobre os parâmetros contextuais.

Numa ação de linguagem, cabe ao agente a tarefa de adaptar o modelo de gênero adotado aos valores do contexto sociossubjetivo e do conteúdo temático daquela situação específica. Esse processo de adaptação “incidirá sobre a composição interna do texto assim como sobre as modalidades de gestão dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos”. (BRONCKART, 1999, p. 102).

De acordo com o ISD, o gênero pode ser considerado como um instrumento que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para o aprendiz. Nessa perspectiva, devemos considerar que se apropriar dos gêneros constitui uma tarefa necessária e fundamental para socialização e inserção prática do agente-aprendiz nas atividades comunicativas humanas.

A escolha, por parte do agente-produtor, do gênero disponível na intertextualidade, pressupõe algumas capacidades da parte desse agente. Segundo o ISD, toda e qualquer ação de linguagem implica, da parte do sujeito, diversas

capacidades, ou seja, o agente deve adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidade discursiva) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursiva). Ao realizar a sua escolha, o agente possibilita a adoção e a adaptação de um “gênero (já existente) às condições de sua utilização e aos valores particulares do contexto sociossubjetivo e do conteúdo temático que a ele estão indexados”. (CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2011, p. 39).

Segundo Schneuwly e Dolz (2004), cabe à escola a tarefa de possibilitar ao aluno condições para que ele possa desenvolver e dominar as capacidades citadas, proporcionando a este aprendiz sua inserção social. Neste intuito, o trabalho com gênero na escola é considerado fundamental, pois proporciona a materialização das práticas de linguagem nas atividades dos aprendizes, permitindo-lhes agir com a linguagem de modo mais eficaz, na medida em que possibilita a esse aluno-aprendiz uma melhor compreensão do funcionamento textual e da utilização de um texto numa determinada situação comunicativa.

Com o intuito de sugerir o estudo do gênero como norteador do trabalho realizado com o ensino de língua na escola, os participantes do Grupo de Genebra, dentre eles Schneuwly e Dolz (2004), apresentam alguns procedimentos e encaminhamentos acerca do modo de pensar e fazer o ensino de gênero em sala de aula. Para esses autores, a escola sempre trabalhou com gêneros, já que cabe a ela a missão de ensinar a escrever, a ler e a falar. Contudo, na realidade escolar, reside uma particularidade: “há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem”. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.65).

O papel do gênero como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem, deve levar em consideração o seguinte:

a) toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo (...), para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero e que são transferíveis para outros gêneros. (...); b) (...) o gênero (...) sofre, forçosamente, uma transformação. (...) ele é gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar. Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras (...) a fim de melhor dominá-las.(SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.69).

Assim, o trabalho com gênero no contexto escolar pode sofrer uma variação em decorrência da dinâmica ensino-aprendizagem. Essa variação pode ser descrita pela elaboração de modelos didáticos de gêneros que consiste em “explicitar o conhecimento implícito do gênero, referindo-se aos saberes formulados, tanto no domínio da pesquisa científica quanto pelos profissionais especialistas”. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.69).

Levando em consideração a diversidade de saberes envolvidos na elaboração de modelos, Schneuwly e Dolz(2004, p.70) descrevem a aplicação de três princípios para o trabalho didático, princípios estes que são interdependentes, devendo, portanto, manterem-se em constante processo interativo, são eles:

- a) Princípio de *legitimidade* (referência aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas);
- b) Princípio de *pertinência* (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem);
- c) Princípio de *solidarização* (tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados).

Acerca dessas considerações, podemos concluir que a apropriação do gênero enquanto instrumento e o desenvolvimento de capacidades de linguagem que a ele estão associadas se torna mais fácil na medida em que a definição das dimensões de ensino desse gênero se tornar mais clara e precisa.

Os autores genebrinos sugerem ainda que a escola desenvolva um currículo para o ensino de língua que tenha como fundamentação básica o trabalho com gêneros e que, por meio de um sistema de progressão, os discentes sejam capazes de se apropriarem dos mais variados e complexos conhecimentos e práticas de linguagem.

Schneuwly e Dolz (2004) apresentam uma concepção de currículo em oposição à de programa escolar. Para eles, enquanto no primeiro os conteúdos são definidos em função das capacidades e das experiências dos aprendizes e na sua relação com os objetos de aprendizagem, no segundo o objetivo enfatizado é a matéria a ensinar que é definida a partir da estrutura interna dos conteúdos.

Visando orientar o trabalho do professor, esses autores propõem o desenvolvimento de uma “sequência didática” que possibilite “confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.43). Neste sentido, as sequências didáticas são vistas como instrumentos capazes de guiar as intervenções dos docentes, fazendo com que estes possam favorecer a mudança e a promoção dos discentes a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem.

3. OS GÊNEROS TEXTUAIS NA PERSPECTIVA DO ENSINO DE LÍNGUA DISCUTIDAS EM MARCUSCHI

Marcuschi (2011) afirma que hoje a noção de *gênero*, após a “crise” com a crítica do romantismo à estética clássica, ampliou-se para toda a produção textual.

Essa laicização progressiva da categoria levou a que se diluísse a noção de gênero, a ponto de podermos indagar que categoria é essa a que chamamos de *gênero textual*. Mesmo assim, é inegável que a reflexão sobre gênero textual é hoje tão relevante quanto necessária, tendo em vista ser ele tão antigo quanto à linguagem, já que vem essencialmente envolto em linguagem.(MARCUSCHI, 2011, p. 17-18).

O autor destaca que o estudo da língua deve-se enquadrar numa perspectiva de atividade e acontecimento social e não enquanto um mero sistema de formas. Destaca também que esse estudo se constitui numa área fértil e interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais.

Segundo Marcuschi(2010, p. 23), a língua

é tida como uma forma de ação social e histórica que, ao dizer, também constitui a realidade, sem contudo cair num subjetivismo ou idealismo ingênuo. Fugimos também de um realismo externalista, mas não nos situamos numa visão subjetivista. Assim, toda a postura teórica aqui desenvolvida insere-se nos quadros da hipótese sócio-interativa da língua. É neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo.

Então, se o estudo com gênero consiste no estudo da prática de ação da linguagem, então a flexibilidade é uma característica do gênero, pois a própria natureza da linguagem é flexível e variável. Marcuschi (2011, p. 19) argumenta que “assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se. Em suma, hoje a tendência é observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, interativo, cognitivo”. Sendo assim, o autor defende que os gêneros não são “**modelos estanques nem estruturas rígidas**, mas **formas culturais e cognitivas de ação social** corporificadas de modo particular na linguagem”(p.18) e considera os gêneros como entidades dinâmicas.

Cumpre-nos ainda acrescentar o destaque que o autor dá à abrangência que o trabalho com gêneros comporta na atualidade, pois, mediante as recentes inovações tecnológicas, vai surgindo uma considerável quantidade de novos gêneros que passam a fazer parte das situações comunicativas do dia a dia, como bem enfatiza:

Hoje, em plena fase da denominada *cultura eletrônica*, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente o computador pessoal e sua aplicação mais notável, *Internet*, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita. (MARCUSCHI, 2010, p. 20).

Contudo, o autor nos adverte que devemos atentar para o fato de que os novos gêneros surgem não como “inovações absolutas (...) sem ancoragem em outros gêneros” (p. 21). Na verdade o que acontece é muito mais uma adaptação do gênero a uma nova realidade comunicativa, uma “transmutação” dos gêneros como destaca a teoria bakhtiniana. Cada novo gênero emergente possui sua própria identidade como também estabelece uma nova relação com os usos da linguagem, dessa forma,

Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo *hibridismo* que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua. Esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons e imagens e formas em movimento. (MARCUSCHI, 2010, p. 21).

Marcuschi (2008) vem reforçar essa necessidade de pesquisarmos os materiais didáticos ao destacar que o ensino de língua portuguesa conforme se apresenta nesses materiais demonstra que encontramos uma “relativa variedade de gêneros textuais presentes nessas obras. Contudo, uma observação mais atenta e qualificada revela que a essa variedade não corresponde uma realidade analítica. (...) São poucos os casos de tratamento dos gêneros de maneira mais sistemática”(p.207).

Isso acarreta sérios problemas para o aluno que, quando solicitado para atuar, fazendo uso da linguagem, em uma situação sócio-comunicativa (no caso da nossa pesquisa, uma produção textual escrita em um processo seletivo), não consegue obter êxito nessa atividade, pois o estudo desse aluno acerca dos gêneros foi, no mínimo, restrito e de modo assistemático.

Segundo Marcuschi (2010), devemos sempre ter em mente “a ideia de que o trabalho com gêneros será uma forma de dar conta do ensino dentro de um dos vetores da proposta oficial dos PCNs” (p.38), no entanto esse trabalho deve ser planejado e desenvolvido, pois se trata de uma tarefa complexa e que exige muita clareza.

Não podemos e nem devemos adotar o trabalho com gêneros textuais apenas por ser uma orientação oficial contemplada nos PCNs, visto que se trata de uma proposta de ensino que, quando realizada de modo desarticulado e mal planejado, em nada contribui para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos indivíduos, tornando-se apenas em mais um trabalho uniforme e descontextualizado como tantos outros praticados nas salas de aula.

CONCLUSÃO

Diante dessas considerações, podemos constatar que ao trabalhar com gêneros textuais, criamos as condições necessárias para que o aluno possa desenvolver suas capacidades linguísticas e discursivas e para o reconhecimento da significação e funcionalidade das atividades e conteúdos apresentados em sala de aula, para sua vivência social. Seguindo essa perspectiva de trabalho, o professor contribui para uma educação realmente comprometida com o pleno exercício da cidadania.

Creemos que este trabalho tenha nos oportunizado desenvolver uma maior reflexão sobre a prática docente, fazendo com que professores e alunos compreendam e dominem os mais variados gêneros e os seus aspectos relativos ao processo de ensino-aprendizagem de língua materna.

REFERÊNCIAS

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

BARROS, E. M. D. de; NASCIMENTO, E. L. *Gêneros textuais e livro didático: da teoria à prática*. In: Revista Linguagem em (Dis)Curso, v. 7, n. 2, maio/set. 2007.

BONINI, A. *Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística*. In: Perspectiva, Florianópolis, v.20, n.01, p. 23;47, jan./jun.2002. Disponível em: http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2002_01/06_resumo_bonini.pdf. Acesso em 25 de janeiro de 2012.

BRASIL. *PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais para 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros Textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

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

MOTTA-ROTH, D. *O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais*. In: Revista Linguagem em (Dis)Curso, v. 6, n. 3, set/dez. 2006.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação – Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SANTOS, C. F. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALVANTE, M. C. B. (org.). *Diversidade textual, os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Campinas: Mercado de Letras, 2004.