

REFLEXÕES SOCIOCULTURAIS UTILIZAÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA¹

Gerson Rodrigues da SILVA
(Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)
gersonrodrigues@ufrj.br

Flavia Campos CARDOZO
(Universidade do Estado do Rio de Janeiro)
flaviac.cardozo@hotmail.com

Francis Paula Correa DUARTE
(Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)
fpcd79@gmail.com

Thaís de Paiva SANTOS
(Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)
thais_pvsantos@hotmail.com

Thatiana dos Santos Nascimento IMENES
(Universidade Federal do Rio de Janeiro)
thatysn@hotmail.com

*“A língua passa a integrar a vida através de gêneros (que a realizam)
e é igualmente através de gêneros que a vida entra na língua”.*
(Bakhtin)

Resumo: O presente artigo objetiva propor a reflexão sobre o ensino de gêneros textuais na escola. Levando-se em consideração o fato de o indivíduo submeter-se a inúmeras situações de letramento em seu cotidiano e utilizar-se da língua a todo o momento, mostra-se de extrema importância o conhecimento e o domínio de variados gêneros textuais para o efetivo exercício das atividades linguísticas e, para que, conseqüentemente, tenha sucesso comunicativo em eventos sociais dos quais participe ou que venha a participar. Procurou-se também um modelo de ensino e aprendizagem que envolvesse a importância da construção e desconstrução do texto no trabalho com gêneros textuais e, para isso, foram analisadas apostilas e apresentadas práticas em sala de aula. Finalmente, destacou-se que a interação e o diálogo entre alunos e professores deve ser algo fundamental para o desenvolvimento de qualquer aula envolvendo gêneros textuais pautada na leitura crítica buscando o caráter sociodiscursivo da linguagem.

Palavras-chave: Gênero Textual. Ensino. Formação Sociocultural. Prática Docente.

¹ Uma versão anterior de parte do texto foi apresentada nos anais do VI Sifefil

SOCIO-CULTURAL REFLECTIONS ON THE USE OF GENRE IN THE CLASSROOM

Abstract: Through this article, the authors propose a reflection on the teaching of speech genres at schools. Taking into account the fact that the individual takes part in several literacy events in their daily lives and uses language all the time, it is extremely important to develop knowledge about and be able to produce various speech genres for the effective use of language in order to achieve communicative success in social events. The authors also sought a teaching-learning model which incorporated the importance of construction and deconstruction of texts while working with genres. In order to do so, some handouts were analyzed and some activities based on this model were presented in a classroom. Finally, the teaching-learning experience showed that the interaction and dialogue between students and teachers is fundamental to the development of any class involving speech genres aligned to a critical reading standpoint which points to the social and discursive character of language.

Keywords: Speech genre. Learning. Socio-Cultural Education. Teaching Practice.

Introdução

Hoje em dia têm-se observado que a escola precisa ofertar não apenas o conhecimento metalinguístico, mas também fazer com que os alunos sejam capazes de, se não produzir, ao menos reconhecer textos inseridos em contextos diferentes daqueles a que já estão habituados. É sobre esse aspecto que ressaltamos a necessidade de a escola oferecer uma grande diversidade de gêneros, fato este que já nos parece corriqueiro nos livros didáticos.

Iniciaremos falando da importância que o ensino de variados gêneros textuais pode oferecer aos alunos, em seguida diferenciaremos, a partir do estudo da visão de alguns autores. Para que isso se realize da melhor maneira, estabelecemos, num primeiro momento, a diferença entre gênero e tipologia textual, termos bastante confundidos por pessoas que estudam o tema, uma vez que essa proposta tem sido foco nos documentos oficiais. Justificaremos nossa pesquisa com a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa que, apesar de datarem de 1998, já apresentavam o gênero como proposta desse trabalho e servem como base dos diferentes currículos nos Estados brasileiros.

Será analisada também uma experiência de prática docente, ou seja, como essa proposta dos parâmetros chega à realidade escolar, os desafios enfrentados pelo professor no ensino dos gêneros e exemplos de atividades em sala de aula. Para isso, será utilizada uma proposta de atividade com exemplo de produção retirada de sala de aula.

1. Gênero e tipologia textual

A respeito de gênero e tipologia textual, Marcuschi (2008, p.154,155) propõe definições esclarecedoras:

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição [...]. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor são modos textuais. [...] Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Tipos textuais constituem sequências de enunciados típicos como norteadores. Em um gênero pode ocorrer dois ou mais tipos, sendo assim, tipologicamente variado. Em um único conto, por exemplo, podemos encontrar sequências narrativas, descritivas, argumentativas e injuntivas. Por isso, definir um texto com sendo desse ou de outro tipo pode, para algumas pessoas parecer complicado “dada a inevitável confluência de traços de natureza vária no interior do texto” (GUIMARÃES, 2013, p.25). Então, a tipificação pode ser feita pela observação do tipo dominante, é preciso analisar o que faz o autor ao produzir aquele determinado texto, se tem a intenção de narrar, descrever ou argumentar.

Uma determinada sequência pode estar inserida na outra a fim de propiciar o alcance pleno do que o autor objetiva, uma trabalhará em função da outra. “Dispor de um repertório amplo de tipos de texto é uma necessidade para o ensino que salienta o caráter comunicativo da língua. Essa é a função assinalada com maior intensidade no sistema linguístico” (GUIMARÃES, 2013, p. 26).

Um gênero textual surge para suprir necessidades comunicativas, sejam elas orais ou escritas e, assim como surge, pode desaparecer. Nos últimos dois séculos,

os avanços tecnológicos, em especial os relacionados à comunicação por serem bastante utilizados nas atividades diárias, propiciaram o surgimento de novos gêneros textuais. Estes, entretanto, não são inovações absolutas. O que ocorre, conforme notado por Bakhtin (1997) é uma ‘transmutação’ dos gêneros ou uma assimilação de um gênero por outro gerando novos como, por exemplo, o *e-mail*, que se assemelha às cartas e bilhetes, mas que possui uma identidade própria.

Entendemos, como Schneuwly e Dolz (2004), que a prática de produção de textos em sala de aula não apresenta as mesmas condições de produção de gêneros específicos, como notícia, reportagem, dentre tantos outros. Entretanto, mesmo em se tratando de gêneros escolares e artificiais em essência, é importante para os alunos que pratiquem a produção escrita, no intuito de assimilar conteúdos que digam respeito à estrutura desses gêneros e mesmo à norma padrão.

2. Leitura e escrita como práticas sociais: as orientações dadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

Com o passar dos anos, o papel da escola na sociedade se diversificou muito. Passamos pela fase da escola elitizada, uma escola separatista, onde estudavam os mais abastados e o restante da população não tinha esse direito; passamos pela ampliação escolar, porém, com a classe popular sendo treinada para o mercado de trabalho, com cursos técnicos e profissionalizantes, entre outras situações. Hoje, a escola tem a orientação de fazer com que o aluno seja participativo, crítico e atuante na sociedade em que vive, ou seja, a educação se ampliou e atende às diversas classes sociais. Sua função primária é de ser igualitária e oferecer a mesma oportunidade a todos

A partir de meados da década de 1980, surgiu no Brasil o conceito de letramento, conforme mencionado por Magda Soares (2004). Essa ideia veio para amparar a noção de escola como incentivadora e promotora da linguagem enquanto prática social. Surgiu para ajudar a distinguir a educação, entendida como mera decodificadora do sistema linguístico, da educação voltada para o uso social da linguagem.

Por outro lado, é necessário também reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja: em um contexto de letramento e por meio de atividade de letramento; este por sua

vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2004, p.97)

O conceito de letramento relaciona-se ao ensino de gêneros textuais no que diz respeito à leitura e à escrita enquanto atos socialmente condicionados, inter-relacionados. Soares (2004, p.96) já afirmava ser essa uma atitude um tanto inovadora, diferentemente do ensino tradicional realizado nas escolas quando afirmava seu surgimento viria da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e que da escrita que fossem além do domínio do sistema alfabético e ortográfico, que normalmente se vê alcançado no processo de alfabetização

Com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa² (BRASIL, 1998) esta questão do trabalho com a leitura escrita a partir da função social da língua ganha maior relevância na prática pedagógica envolvendo o ensino de Língua Portuguesa. Os PCN-LP direcionam os trabalhos com língua para a questão das situações comunicativas privilegiando a formação cidadã do educando. É apontado que:

no processo de ensino e aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1998 p. 32).

Desta forma, o trabalho com texto em sala de aula passa a ganhar relevância no que se relaciona à leitura e à produção textual voltadas para a prática social do educando, segundo as orientações passadas pelo documento. Assim, o texto é visto da seguinte forma: "Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam". (PCN-LP, 1999, p. 21)

Com relação ao trabalho com Língua Portuguesa, é abordada nos PCN-LP a necessidade de explorar a concepção de língua defendida por Bakhtin (1997), que a entende como atividade social, como se busca no trabalho com gêneros textuais no contexto da sala de aula. Desta forma, é neste aspecto que os PCN-LP propõem o trabalho com os gêneros textuais sempre partindo do contexto relacionado com a

² PCN-LP de agora em diante.

interação social entre os educandos e o educador. Assim, percebe-se que há nas propostas dos PCN-LP a vertente sociointeracionista, relacionando questões de ensino/aprendizagem que visam proporcionar o domínio de diferentes habilidades comunicativas para a vida em sociedade.

Destaca-se que a finalidade principal da leitura é tornar os leitores sujeitos mais críticos e atuantes nos acontecimentos da sociedade em que estão inseridos. Assim, segundo estes parâmetros, o professor deve explorar a competência comunicativa dos educandos, não utilizando os textos na sala de aula como pretexto para memorização de regras e conceitos, mas construindo com a turma situações que dinamizem o trabalho com gêneros e assuntos gramaticais a partir da interação no contexto escolar. Destaca-se a grande afinidade com a teoria vygotskyana que privilegia o processo de interação na construção do conhecimento:

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos - letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases-que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica só pode ser o texto (BRASIL - PCN-EF, 1999, p. 23).

3. Os gêneros textuais e a formação sociocultural do aluno

Surge, então, uma nova proposta para o ensino da língua. Percebe-se que apenas o estudo de regras e conceitos não propiciava um bom desenvolvimento do aluno quando lhe eram exigidas competências em leitura e escrita e, com isso, mudam-se os currículos. O papel do professor como o único detentor do saber se desfaz e o discente, que até o momento era visto como um ser passivo no processo de ensino, passa, a partir dessa perspectiva, a participar da construção de seu próprio conhecimento. O docente, que se habituara a ensinar normas gramaticais e pouco conhecia a respeito dos gêneros textuais, se vê perdido em meio às mudanças.

O ambiente escolar precisa, neste momento, preparar o aluno para pensar e construir o seu próprio saber, bem como torná-lo capaz de atuar crítica e reflexivamente em sociedade. Trazer a realidade vivenciada no cotidiano para a escola se faz necessário, mas a diversidade de gêneros existentes é imensa e não se conseguiria dar conta de um ensino efetivo de todos. Além disso, a reformulação

da utilização do texto para o ensino torna-se de fundamental importância nesse processo. Conforme afirma Marcuschi (2008, p.52):

Sabemos que o problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo, não obstante as muitas alternativas e experimentações que estão sendo hoje tentadas. Com efeito, introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas.

A escassez dos livros didáticos e a má formulação destes, as inúmeras falhas em relação à formação docente, tais como a pouca ênfase dada à prática e a pouca oferta de cursos de formação continuada para atualização dos professores em exercício são alguns dos problemas que se fazem frequentes atualmente. A esse respeito Silveira (2009, p. 238) pontua:

(...) não se pode negar que é importante rediscutir a formação docente, tanto no que tange à formação inicial quanto à formação continuada, de maneira a garantir aos professores um espaço para a reflexão sobre os parâmetros teórico-metodológicos que norteiam a disciplina, mas também sobre a elaboração didático-pedagógica dos conteúdos. Uma coisa não pode se dar desvinculada da outra, sob pena de que os professores compreendam a teoria, mas não consigam ressignificá-la em termos de prática.

Trabalhar com gêneros é ter a consciência de um ato contínuo em sala de aula, a formação de um alicerce sociocultural de que diariamente nos apropriamos e desenvolvemos saberes diversos: seja numa sala de aula ou numa “leitura de mundo”, mas pode-se questionar: E aquele que se torna um aliado de tais processos? E aqueles que nunca lhes foi dado ou não tem consciência de tal direito?

De acordo com Di Pierro e Galvão (2007), muitos veem o cidadão sem o domínio da leitura e da escrita como um ser abstrato, alienado e amorfo; porém, esquecem de suas experiências de vida, saberes pessoais e que, antes mesmo do processo de aquisição da leitura e escrita, é excluído por questões sociais, familiares e torna-se “cego” por um sistema que oprime e domina.

Ao longo dos séculos, compreendeu-se que ler e escrever significaria o depreender de bases adequadas para a vida e que o processo de educação não era apenas composto de aptidões meramente intelectuais, mas sim, uma integração de elementos que permitiriam ao homem sentir-se parte integrante da sociedade, inserido efetivamente. O trabalho com gêneros discursivos, sob essa égide, desenvolveu-se como essencial na formação das pessoas, mas, por vezes, muito

subestimou-se a construção de uma postura atenta e crítica em relação às ideias e informações que se obtêm por meio dos textos ou seja, muitos leem, mas raramente o fazem por prazer, valorizam a leitura apenas como apresentação de meras informações e não para crescimento pessoal.

Para desenvolver tal atividade, faz-se necessário garantir ao aluno leitor situações de aprendizagem voltadas para o caráter libertador do ato de ler em que “o leitor se conscientiza de que o exercício de sua consciência sobre o material escrito não visa o simples reter ou memorizar, mas o compreender e o criticar” (SILVA, 1991, p. 80).

É preciso construir o significado para o texto e não somente compreendê-lo tarefa que não se constitui com tanta facilidade em se tratando da leitura de textos em sala de aula. Para tanto, é necessário adotar práticas que priorizem, em vez de fórmulas decoradas, o entendimento e a compreensão do que está sendo ensinado para, conseqüentemente, adotar posturas que possibilitem fazer uso desse conhecimento na vida prática, uma vez que tão importante quanto aprender a compreender é utilizar essa compreensão para se tornar uma pessoa apta a exercer sua cidadania e a fazer parte do mundo e do mercado de trabalho.

Para Brandão e Micheletti (1997, p. 18), “Se um texto é marcado por sua incompletude e só se completa no ato de leitura, se o leitor é aquele que vai fazer ‘funcionar’ o texto, na medida em que o opera através da leitura, o ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva”. O leitor precisa se ver como peça fundamental no processo de leitura e, na interação leitor-texto-autor, interligar-se às demais atividades propostas em outras disciplinas, não devendo a leitura ser responsabilidade só do professor da disciplina de Língua Portuguesa.

Tal postura proporciona um ensino-aprendizagem mais contextualizado e voltado para o desenvolvimento do raciocínio crítico do estudante em qualquer uma das áreas de conhecimentos. Observamos que a leitura deve se apresentar como uma necessidade, um gosto para despertar o prazer no estudante para que ele possa aprender cada vez mais além de desenvolver suas competências leitoras dentro e fora da escola.

Para Kleiman (1998, p.61):

o ensino da leitura é um empreendimento de risco se não estiver fundamentado numa concepção teórica firme sobre os aspectos cognitivos envolvidos na compreensão de texto. Tal

ensino pode facilmente desembocar na exigência de mera reprodução das vozes de outros leitores, mais experientes ou mais poderosos do que o aluno.

Ou seja, se o trabalho com a leitura de gêneros na sala de aula não estiver embasado em uma concepção bem definida de leitura, ou seja, se não houver teoria suficiente e objetiva bem definida acerca do que pretende por meio dessa atividade, há o risco de distanciar-se do que se pretende que é utilizar a leitura para formar cidadãos cada vez mais críticos e reflexivos.

Assim, uso da leitura, dos mais variados gêneros, como prática social tem caráter relevante no processo emancipatório do sujeito, uma vez que os conteúdos informacionais que circulam diariamente na cadeia global são prioritariamente escritos. Por isso, um sujeito que não tenha acesso a esses conteúdos provavelmente ficará à margem da informação e do conhecimento.

Takahashi (2000, p. 45) afirma que “a educação é o elemento-chave na construção de uma sociedade baseada na informação, no conhecimento e no aprendizado”. Considerando que a leitura é um dos pilares da educação, urge a necessidade de se reconhecer o papel da escola na formação do leitor, pois é através da leitura que o indivíduo terá acesso a uma enorme gama de informações e conhecimentos que possibilitará a ele interagir na sociedade de forma crítica, autônoma e consciente, exercendo plenamente seu papel de cidadão.

4. O ensino de gêneros textuais e a prática docente

Todo conhecimento é fruto de uma construção social, ou seja, a partir da interação entre os usuários da língua e passado de geração a geração. E é a partir dessa interação social e comunicativa na relação professor/aluno que ocorrem construções essencialmente relevantes e compartilhadas por todos os envolvidos, pois o primeiro espaço destinado à ampliação do conhecimento linguístico é a escola, apesar de, a todo instante, estarmos em contato com diferentes situações de letramento.

Constatamos com isso, sendo seres sócio-históricos, que nossas atividades e eventos são mediados pela linguagem. Assim, o ensino de gêneros na sala de aula direciona-se a um estudo não diferente, ou seja, concreto, social e que possa propiciar a nossos alunos uma variedade de situações comunicativas práticas, em que eles possam estar envolvidos globalmente e de forma crítica.

Buscamos, em nossos estudos, que a aula de língua portuguesa não apenas ensine a norma padrão, mas que confronte textos visuais, falados e escritos a fim de contribuir com uma reflexão efetiva sobre o funcionamento da língua para, dessa maneira, fazer com que nossos alunos se familiarizem com as várias situações de comunicação a que serão submetidos ao longo de suas vidas sociais. É preciso que ocorra um desenvolvimento global dos discentes em relação às habilidades linguísticas, discursivas e escritas e que o professor propicie uma intermediação em diferentes esferas de interesse da comunicação e dos discursos, numa transposição de gêneros e âmbitos sociais como mecanismos e objetos de estudo em sala de aula.

De acordo com Lopes-Rossi (2005, p. 82): “A leitura de gêneros na escola não pressupõe sempre a produção escrita. Esta, no entanto, pressupõe sempre atividades de leitura para que os alunos se apropriem das características dos gêneros que produzirão”. Nesse olhar, o aluno necessita familiarizar-se e produzir diferentes gêneros como artigos de opinião, editoriais, contos e charges, por exemplo, e, com seu uso, identificar-se como um cidadão capaz de mostrar seus pontos de vista e interferir na sociedade a qual está inserido.

O presente artigo norteia-se nesse âmbito da relação do sujeito com a sociedade mediada pela linguagem e, para isso, recorre ainda a Schneuwly e Dolz (2004) que afirmam serem as práticas da linguagem dimensões particulares de funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais em geral, uma vez que, nos dias atuais, não faz sentido pensar o conhecimento e o uso do gênero apenas por códigos, memorização ou algo desvinculado da realidade que nos cerca.

O trabalho pode partir de uma conversa com a turma, através da qual o/a professor[a] coleta informações, gostos e preferências para surgir assim a proposta construída em conjunto de um projeto que será desenvolvido para uma determinada finalidade. Por exemplo, conscientizar os discentes da importância de se conservar e manter a escola limpa, da necessidade de se respeitar as diferenças, dos males que o *bullying* pode causar a muitas pessoas, ou seja, ao final desse projeto, todos terão concluído uma grande pesquisa que passa por inúmeras fases e caminhos.

Nesse grande percurso, a partir da afinidade e envolvimento de todos com a temática e também construindo objetivos claros e coerentes com a realidade vivenciada, o educador terá várias oportunidades de trazer textos que permitam lidar com universo de letramentos diversos. Assim, a utilização de diferentes gêneros

textuais na sala de aula passa a ser algo inserido na realidade dos educandos, como afirma Paulo Freire (1995), partindo da prática dialógica na construção do conhecimento. Do mesmo modo, o processo envolvendo leitura, letramento e o trabalho com gêneros textuais será resultado de uma construção social onde todos na sala de aula farão parte desse processo. Os gêneros textuais serão apresentados, vivenciados e trabalhados ao longo do constante diálogo entre professor/alunos; alunos/alunos no lugar social (sala de aula).

A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. [...] Desta forma, a compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. (BAKHTIN/VOLÓSHINOV, 2004 [1929], p. 132)

Desta maneira, é fundamental que o trabalho envolvendo gêneros textuais possa partir de um projeto no qual o tema central seja escolhido pela turma. Neste contexto social e educativo, o professor irá mediar a apresentação e a inserção de diferentes textos a partir de uma metodologia que vise o trabalho com Língua Portuguesa para ampliar a competência comunicativa dos educandos. É na interação e pela interação que usamos a língua, portanto, os gêneros textuais como produtos dessa interação não devem ser ensinados nas escolas de forma mecânica e baseados em exposição de regras numa sequência rígida e fechada de estudo, como se cada um viesse num determinado tempo que a escola ou um currículo rígido e inflexível determina. Sem diálogo e interação entre os alunos e o professor o trabalho com gêneros textuais na sala de aula torna-se algo baseado em memorização e repetição de construções sem nem mesmo compreender o sentido e uso daquele gênero na sociedade.

Portanto, ao apresentar um texto para a leitura, a conversa deve ser um dos aspectos norteadores da aula envolvendo Gêneros Textuais – destacando assim o livro didático, quando possível, onde ele se encontrar – por exemplo, chamando a atenção para as ilustrações, quando houver, levando os alunos a perceberem certas inferências em trabalho de pré-leitura, conversando sobre o assunto relacionado à temática do projeto, dentre outras questões.

A leitura dos livros pode e deve ser acompanhada de uma conversa orientada para a melhor compreensão do que foi lido, e para chamar a atenção dos alunos para os aspectos da construção dos textos de natureza literária, visando a um letramento mais elaborado de um modo geral. O conversar sobre o livro pode incidir, inclusive, na observação e análise de

aspectos dos recursos linguísticos que é bom conhecer para uma adequada compreensão de textos. (TRAVAGLIA, 2013, p. 8)

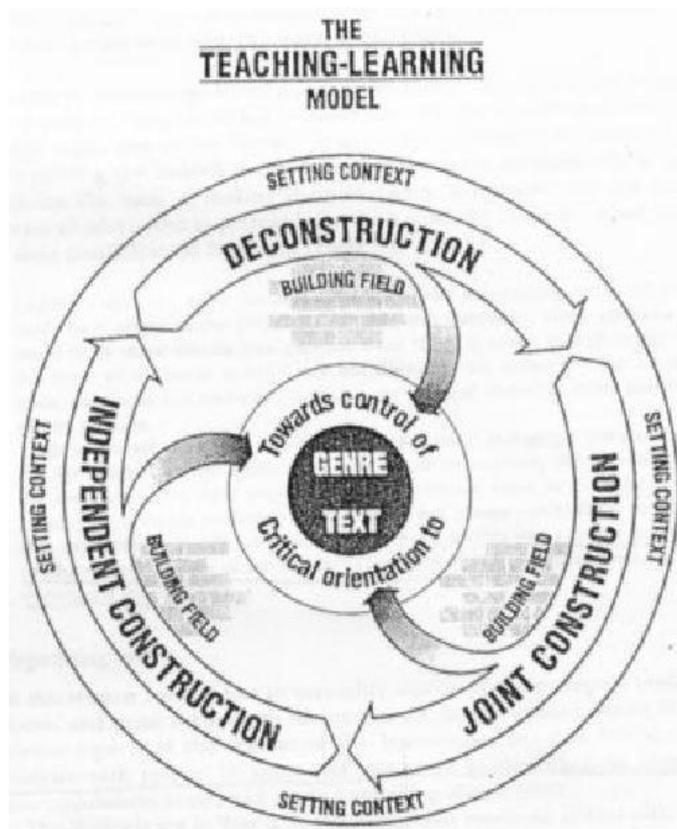
Assim, a interação na sala de aula assume papel de destaque no trabalho aqui proposto com gêneros textuais. A própria realização da linguagem oral e escrita ocorre por meio deles. Desta maneira, criar projetos com temas de interesse dos alunos é possibilitar que diferentes gêneros perpassem o diálogo construído em sala de aula. O uso dos gêneros está ligado às situações comunicativas que são construídas na própria interação. Segundo Bazerman (2005, p. 106), “cada pessoa, através da comunicação por gêneros textuais, aprende mais sobre suas possibilidades pessoais, desenvolve habilidades comunicativas e compreende melhor o mundo com que está se comunicando”.

Desta maneira, o educador ao trabalhar com textos, deverá levar o educando a perceber que os gêneros utilizados terão determinadas características ou outras dependendo da necessidade sociodiscursiva a que estiverem relacionados. Quando conhecemos um gênero, conhecemos uma forma de realizar, linguisticamente, objetivos específicos em situações particulares (MARCUSCHI, 2002). Por conseguinte, é notório que, na perspectiva de uma abordagem sociointeracionista, como se pode perceber, o que é proposto neste artigo é a aprendizagem e trabalho com gêneros partindo das próprias relações sociais vivenciadas e construídas no fazer pedagógico em sala de aula, pois

A familiarização com os gêneros e registros, correspondentes aos sistemas de que as pessoas participam, permite que o indivíduo, de alguma forma, compreenda a complexidade das interações e equacione seus atos comunicativos em relação às ações comunicativas de muitas outras pessoas. (BAZERMAN, 2006, p. 76).

Está destacada abaixo uma representação de um modelo de ensino e aprendizagem desenvolvido na Austrália que é baseado na construção e desconstrução do texto no trabalho com gênero textual. É importante observar que a ordem do texto não precisa ser rígida, mas que é estudado e construído na interação o contexto conforme é explanado neste artigo e é denominado de negociação conjunta. Conforme Geraldi (2013, p. 120), é exercendo a linguagem que o aluno se preparará para deduzir ele mesmo a teoria de suas leis.

Para Martin (1999), citado em Ticks (2003, p. 34), este modelo foi criado pensando-se em uma “pedagogia baseada no gênero”.



1994 DSP Secondary Curriculum Model (Rothery and Stenglin, 1994, p. 08 *apud* Martin, 1999, p. 131)

Por conseguinte, esta ilustração serve para reforçar mais a reflexão conduzida neste artigo e abordada nos PCN-LP sobre o ensino de gêneros na sala de aula com relação a importância da interação no trabalho com diferentes textos, voltados para um ensino/aprendizado baseado em práticas comunicativas.

5. Análise de um caderno pedagógico do município do Rio de Janeiro

Após várias reflexões a respeito do ensino de gêneros nas escolas, faremos uma análise de como esse conceito está sendo aplicado no material utilizado pela Secretaria de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro do primeiro bimestre de 2014, já disponível na internet para consulta. Devido à grande extensão do número de apostilas, esta análise se restringirá a um único ano escolar, o 8º ano do ensino fundamental.

Faremos uma análise comparando as Orientações Curriculares (SME-RJ, 2013) propostas e como esse ensino de gêneros está sendo desenvolvido nesse Caderno Pedagógico, embasando-nos no estudo prévio acerca do ensino de gêneros relacionado ao longo deste artigo. Exploraremos a ideia de trabalho com

texto e trabalho com gêneros para verificar como este conteúdo está sendo desenvolvido.

Segundo as orientações curriculares do município, este caderno apresenta como conteúdos básicos para serem trabalhados ao longo do ano os seguintes:

- O texto verbal e não verbal;
- A organização de informações no texto;
- A estrutura dos diferentes gêneros discursivos, a saber: e-mails, blogs, crônicas, contos, notícias, reportagens, cartas de leitores, charges, propagandas, poemas, músicas, textos teatrais;
- As relações entre textos: intertextualidade;
- O texto oral como prática discursiva: as características do texto oral;
- Variantes linguísticas: sociais, de gênero, geográficas, de registro, de tempo;
- Características das modalidades oral e escrita da língua;
- Articulação e mecanismos textuais.

Observamos que o material foge da demanda do ensino considerado tradicional na educação. Seu enfoque está totalmente voltado para a análise textual, deixando totalmente de lado a análise gramatical propriamente dita, crítica essa de muitos professores da rede, mas essa questão não é o foco deste estudo.

Atentando para o item que trata dos gêneros, percebemos que apresenta uma grande variedade dos mesmos, que serão estudados ao longo do ano. Muitos deles já fazem ou farão parte do cotidiano do aluno. Dessa maneira, mostra coerência com a proposta do ensino de texto enquanto prática social.

Este tópico apresenta a proposta de “desenvolver a leitura, em níveis mais profundos, de diferentes gêneros discursivos, fazendo uso das estratégias de leitura.” (SME-RJ,2013, p.13) além de buscar, com o trabalho efetivo em sala de aula, desenvolver com as crianças determinadas habilidades. O documento também sugere atividades que facilitarão a aquisição/desenvolvimento dessas capacidades, que são apresentadas a fim de nortear o professor para que alcance o objetivo proposto:

Habilidades:	Sugestões de atividades
Antecipar / identificar o assunto de um texto a partir do gênero, do suporte, das características gráficas, do título, subtítulo e imagens.	Observação do suporte e das características gráficas da seção de sinopses de filmes em jornais, para que os alunos identifiquem o assunto dos textos.

Localizar informações explícitas em um texto dissertativo / argumentativo.	Leitura de coluna de jornal com opinião (sobre esportes, questões da cidade), para que os alunos localizem os argumentos apresentados.
Inferir informações e outros conteúdos implícitos em textos dissertativo/argumentativo e literários.	Leitura de uma entrevista para que os alunos possam inferir as informações no nível do “não dito” do texto.
Reconhecer as estruturas textuais de diferentes gêneros estudados.	Comparar textos de diferentes gêneros sobre o mesmo tema, explicitando as formas de tratamento dado ao tema em virtude do gênero.

O Caderno Pedagógico de 8º ano analisado não contempla todos esses requisitos citados acima, visto que foi elaborado para utilização apenas no 1º bimestre de 2014. Entretanto, focaremos na abordagem dos gêneros textuais e como eles serão apresentados ao longo do bimestre.

O caderno inicia dando boas-vindas aos alunos e traz a crônica *Excluída* de Martha Medeiros. Antes do texto, em um quadro, há um informativo com algumas das características desse gênero: a utilização de linguagem informal no texto. Caixas explicativas são puxadas da crônica para dar informações a respeito dos tempos verbais encontrados (passado para exprimir os fatos narrados e o presente ao refletir sobre a situação apresentada); palavras que podem ser desconhecidas dos alunos; efeitos de sentido causados pelo uso de determinados sinais de pontuação, destaque em palavras e recursos expressivos como figuras de linguagem. Além desses, há também menção sobre alguns elementos de coesão textual. Os exercícios criados a partir desse texto buscam apenas o aprendizado pelos alunos do uso de expressões ou palavras para se alcançar efeitos de sentido pretendidos pelo autor do texto. Paralelamente a esses conteúdos, segue-se uma caixa fazendo a distinção entre fato e opinião, com mais alguns exercícios que contemplem esse conteúdo. Observou-se que a atividade fica restrita ao ensino de texto, com apenas uma informação acerca das características da crônica.

O segundo texto é um poema (*Ensino*, de Adélia Prado), usado também para trabalhar a distinção fato versus opinião. Não é feita sequer a comparação de estruturas entre os dois textos para uma melhor orientação sobre gêneros. Curiosamente, para fechar o bloco de exercícios, há uma proposta de produção textual, na qual os alunos irão criar o parágrafo inicial de uma crônica. A única informação dada é o alerta de o gênero ser produzido em linguagem informal.

Os textos que se seguem são dois cartazes que partilham do mesmo tema: trabalho infantil e o direito de ser criança. Seus respectivos exercícios pretendem fazer com que os alunos reflitam sobre a função deles. Além de conter mais uma proposta de produção textual, onde as crianças terão de elaborar “uma mensagem verbal que relacione as duas situações e seja adequada à finalidade do cartaz” (Caderno Pedagógico 8º ano, 2014, p. 13).

O texto seguinte é um artigo de opinião (*A arte de ser criança*, Frei Betto) que partilha do mesmo tema dos cartazes. Esta seria uma ótima oportunidade para explorar as diferenças características de dois gêneros textuais, mas restringe-se apenas a trabalhar a temática, a forma e a linguagem (verbal, não verbal e mista) dos dois textos comparados. Não é citada a intencionalidade dos textos, o veículo de comunicação, o espaço dentro do próprio veículo, o público a que se dirigem, entre outras informações relevantes para o estudo dos gêneros. Não podemos deixar de falar que há uma nota que apresenta a habilidade a ser desenvolvida com este tópico: Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos. A atividade atende a este item, mas poderia também atender a vários outros.

A atividade se repete com outros dois diferentes textos (uma música e uma nota que tratam do amor) e é seguida de exercícios que estimulam os alunos a compararem-nos e verificarem as diferenças explicitadas (forma, linguagem e tema). Seguindo a ideia de variação de gêneros, encontramos também tiras e uma anedota, mas, novamente, não é explanada a diversidade do gênero. Dessa vez, para tratar de dados implícitos no texto, um dos requisitos propostos pela orientação curricular e pelos chamados descritores³ da língua portuguesa.

Em alguns casos, aparecem, como orientação ao professor, notas identificando as habilidades que serão desenvolvidas naquelas atividades. Nos exercícios que se seguem, retomando alguns textos anteriores, há o estudo de elementos de coesão a fim de evitar a repetição de palavras, ou seja, o uso de pronomes e palavras ou expressões que são utilizadas para evitar a repetição dos termos, com alguns exercícios de fixação.

³Em Língua Portuguesa (com foco em leitura) são avaliadas habilidades e competências definidas em unidades chamadas descritores, agrupadas em tópicos que compõem a Matriz de Referência dessa disciplina.

Ao término deste bloco de atividades, o caderno pedagógico convida os alunos a continuarem a desenvolver habilidades de leitura, com uma nova crônica e exercícios de análise textual. Posteriormente, temos mais alguns outros gêneros textuais com imagens ilustrativas (poemas, e-mails, fragmentos de romance, poema concreto e um texto codificado de internet, usando linguagem típica da web). O uso desses dados é para trabalhar com os alunos a variação linguística.

Somente após esses conteúdos é que teremos o estudo dos gêneros propriamente ditos. Entretanto, o material ficará restrito apenas ao estudo da crônica. Até o final do caderno, há mais uma série de crônicas, que, ora serão trabalhadas integralmente, ora serão trabalhadas por partes, dependendo do que se objetiva alcançar. Não há a análise contrastiva com outros gêneros e a produção textual também é deixada de lado.

Na análise das crônicas, é salientado o caráter informal do gênero, ao tratar de fatos corriqueiros, sua linguagem ser informal, a intertextualidade que pode ocorrer dentro dos textos, a importância do contexto para que haja uma adequada interpretação textual, e a possibilidade de o gênero seguir um determinado tipo textual: crônica narrativa, lírica, argumentativa, que dependerá da intenção do autor.

É feita uma comparação detalhada entre a estrutura narrativa e a estrutura argumentativa. Na estrutura narrativa, estudam-se os elementos básicos de uma narrativa (personagens, espaço, tempo, foco narrativo), o desenvolvimento do discurso (situação inicial, conflito gerador, clímax e desfecho). Já na estrutura argumentativa, são avaliados o tema, os fatos, personagens (se tiver), e os argumentos apresentados para defesa do ponto de vista do autor. Neste segundo tipo de texto, são usadas muitas crônicas esportivas.

Os exercícios convidam os alunos a não somente analisar o discurso, mas também a analisar a questão dos gêneros, separando em partes, sintetizando os dados em quadros a serem preenchidos pelos alunos, reconhecendo no texto as partes de desenvolvimento do discurso, os elementos da narrativa, etc. Nessa parte final, aparecem somente mais dois gêneros textuais diferentes da crônica: um gráfico e uma biografia, porém sendo pouco ou quase nada explorados.

Apesar de o material analisado apresentar diversos gêneros textuais, seguindo a orientação educacional vigente, que propõe o ensino de língua como uma prática social, o caderno pedagógico não enfatiza o trabalho com gêneros variados, fazendo uma comparação e observando características que os

diferenciam. Somente crônica tem seu estudo aprofundado. A presença de outros gêneros só serviu para o trabalho de análise e interpretação textual. Não que isso não seja importante, é uma tarefa tão importante quanto o trabalho com gêneros, mas perdeu-se uma grande oportunidade de explorar as características que diferenciam um gênero do outro ao contrastá-los, nas suas diferenças, e não apenas nas suas igualdades.

[...] o trabalho com textos e a exploração da constituição dos gêneros são parceiras inseparáveis para a realização de um trabalho de qualidade já que, como dissemos ao longo deste trabalho, não podemos separar um do outro, pois a textualidade se manifesta num gênero textual específico e, obviamente, os gêneros se materializam em textos. (SANTOS, MENDONÇA, CAVALCANTE, 2007, p. 40-41)

6. Em sala de aula: estudo de caso

A respeito das atividades de sala de aula foram apresentados e analisados exemplos de projetos com gêneros textuais. O primeiro, intitulado “As viagens de Gulliver: Porque eu sou do tamanho do mundo”, foi realizado numa escola municipal do interior do Estado do Rio de Janeiro, Volta Redonda, para turmas do 7º ano do ensino fundamental e justificou-se pela necessidade em se desenvolver e aprimorar a proficiência da leitura e da capacidade interpretativa do educando.

Durante o processo ensino-aprendizagem foram verificadas deficiências em atividades que necessitavam de crítica e reflexão acentuadas, bem como análises comparativas entre textos, os exercícios intertextuais e argumentativos mostravam-se com rendimento irregular e, frente a isso, o projeto articulou diferentes estratégias para a sensibilização, a compreensão e levar ao desenvolvimento crítico e argumentativo da leitura.

O processo de aquisição do conhecimento não pode ser um ato repetitivo e mecânico, deve promover um exercício progressivo no qual as experiências dos educandos sejam valorizadas durante o ensino e são, portanto, construções sócio-históricas produzidas em situações particulares e influenciadas por interesses diversos. Como afirma Paulo Freire(1995), em *A importância do ato de ler*, a leitura é um ato político, ou seja, reflexão e cidadania são processos que devem ser trabalhados, pretendendo-se assim desenvolver e auxiliar na construção interpretativa do educando.

Foram realizadas atividades preliminares como forma de sensibilização do educando frente à importância da leitura da obra *As viagens de Gulliver*, ou seja, incentivou-se pela curiosidade a respeito da obra que foi lida, forneceram-se informações e promoveram-se pesquisas sobre a vida e obra do autor, a fim de demonstrar o caráter lúdico do trabalho. Ao iniciar a atividade de leitura, ofereceu-se a possibilidade para que o educando modelasse sua própria leitura e, para isso, foram abordados os métodos indutivo, a exploração intensiva e extensiva do texto e a analítico-sintética da estrutura da obra.

A primeira etapa propiciou ao educando perceber as diferentes hipóteses de significação, sem, contudo, oferecer-lhe respostas prontas. Portanto, sua função foi conduzir a observação do aluno para aqueles pontos que, na nossa percepção, poderiam deixar de ser notados por ele. Isto determinou que, muitas vezes, as atividades elaboradas poderiam se tornar um pouco mais longas, em função da necessidade de subdividir cada atividade em partes, por meio das quais o educando fosse capaz de ir articulando os diferentes elementos, chegando a conclusões parciais, até que, por fim, chegasse a uma conclusão maior, que sintetizasse todo aquele percurso.

A segunda etapa, levou-se em conta que a compreensão efetiva do texto se faz por meio da compreensão de suas diferentes partes e das relações existentes entre elas. Assim, foi proposto que todo o texto fosse mapeado em profundidade, de modo a levar o educando a refletir sobre as diferentes hipóteses de leitura. Para essa análise, entretanto, não interessaram apenas as "ideias principais" do texto; ao contrário, interessaram os pormenores, passagens e expressões que nos causassem certo mal-estar, porque não depreendíamos exatamente o que faziam ali. Foi nelas que esteve a chave que nos permitiu desvendar os diferentes significados do texto. E sobre elas recaiu a atenção do professor na elaboração do roteiro de leitura. Enquanto houve uma só passagem ainda obscura, houve uma hipótese de significação ainda não considerada.

O terceiro e último método deu-se a partir da análise do texto, passo a passo. Obedeceu-se não à ordenação dos acontecimentos, mas à sua apresentação no texto. Sempre que necessário, foi desejável que a estrutura do texto também fosse alvo dessa análise. Mas o conhecimento das partes não encerrou, por si só, o conhecimento do todo. Portanto, após a análise, foi necessário que o roteiro de leitura se tornasse capaz de amarrar essas partes, o que levou o educando a

elaborar um sentido geral para o texto. O trabalho de síntese, que encerrou o material, não pode, no entanto, fechar as possibilidades de significação do texto. Foi fundamental, por isso, que todo o material fosse elaborado com o cuidado de deixar em aberto espaços capazes de acolher as leituras divergentes.

Concomitante à leitura, solicitou-se a elaboração dos “diários de bordo”, realizados nos próprios cadernos, nos quais os educandos anotaram suas impressões pessoais acerca da leitura e o debate de cada parte apresentada, ressaltando-se que após correção foram reescritos e ilustrados. Após o término da etapa de leitura e elaboração dos diários, assistiu-se ao filme *As viagens de Gulliver* (adaptação do ano de 2010). Assim, traçamos um paralelo entre a linguagem literária e cinematográfica. Após um debate em sala de aula, elaboramos um quadro comparativo com as semelhanças e diferenças entre os dois.

Também foram favorecidas as questões interdisciplinares ao solicitar à professora de produção de texto trabalhos que envolveram a temática desenvolvida na área de leitura como, por exemplo: “O que é preciso para ser um gigante na vida?”, o que traz a problemática para a realidade dos educandos e que poderia desenvolver a escrita. Pesquisaram-se imagens sobre o texto, produziram-se desenhos, histórias em quadrinhos e maquetes sobre os diferentes lugares visitados por Gulliver e foram criadas outras viagens que julgaram ser interessante para o protagonista.

Outras atividades com gêneros originaram-se a partir de uma excursão ao CCBB – Rio de Janeiro sobre Tarsila do Amaral e o projeto Memória e História Pessoal, numa escola da cidade de Barra Mansa, interior do Estado do Rio de Janeiro para turmas do 9º ano do ensino fundamental.

A primeira, após a visita à exposição, gerou uma série de cartas endereçadas para a própria Tarsila, nas quais os alunos apresentaram suas impressões tanto do ambiente (novo para a grande maioria dos alunos) e principalmente em relação às obras modernistas, que mesclaram inclusive com aspectos de suas próprias vidas.

A segunda, Memória e História Pessoal, foi um debate que se tornou também produção de texto para que os alunos expusessem sua realidade de forma livre e reflexiva e que demonstrou muitas vezes um desabafo, uma reflexão e principalmente, possíveis chances de modificar suas realidades. Alguns, inclusive, mencionaram a realidade física, a cidade de onde vieram, o bairro onde vivem e o reflexo de tais situações em seu cotidiano.

A leitura e análise desses textos nos apresentam que ensinar é que, principalmente, a própria realidade se mostra como um ato de percepção que acontece em diversos ambientes de convívio social: casa, rua, locais religiosos e em especial na escola. Nesta, acontece o processo de educação formal. A escola mostra-se como o local que secundariza a educação do indivíduo por intermédio do ensino formal. E esta instituição objetiva informar e formar indivíduos capazes, críticos e reflexivos.

Mostrou-se relevante ainda configurar que o conjunto de atividades desenvolvidas (exposições e cartas, por exemplo) não estão apenas num plano de transmissão e reprodução de comentários ou apenas engessadas, mas sim de forma contextualizada, utilizando a realidade do educando, o que facilitaria o processo de ensino-aprendizagem entre os educandos e educadores, obtendo-se resultados esperados com o ensino. Vejamos a seguir alguns exemplos de produções realizadas pelos alunos.

Lembranças ✍️

Oii, eu sou Nathália, tenho quinze anos
 moro com minha mãe e meus irmãos,
 estudo de manhã no Eup. Brizola 292.
 Às vezes minha madrinha a tarde
 na Blanchete. Minha mãe quando era
 criança perdeu a perna, e deficientes físicos não
 trabalham, meus irmãos também estudam
 de manhã só quem em escolas diferentes.
 O Rian tem onze anos estuda no Marcelo
 Andrade e Laura o 4º ano e o quem tem oito anos
 estuda no Independência e Luz está cursando
 o 2º ano.
 Eu gostava muito de ler minha boi-
 viamos na sala dela todos os dias, mas agora
 morando com papai do céu.
 Toda vez que eu entro lá no quintal
 da minha casa, fico triste pois estudo lá.
 Um dia ela, mãe de Deus levou, ele sabia
 o quanto ela estava sofrendo aqui e também
 estava conseguindo deitar a história de lá
 pois sei que onde ela está é melhor do que
 onde eu estou agora.

Nathália 28/08/12 Quarta-feira
 Essa é a minha história real.

Imagem 01: Texto com o tema História e Memória Pessoal



Barra Mansa, 11 de abril de 2012.

Prezada Tarsila,

Um mulher com bastante aptidão, tanto para o novo país, quanto a sua família. Mesmo em outro país, recordava o que viveu no Brasil! Sempre!

É essa criatividade, a vontade de tornar as obras do Brasil mais modernizadas, com mais cores, cores fortes. Eu imagino que as obras antes das suas, sejam mais simples, cores mais apagadas.

É pelo visto, parece que você sempre foi uma família, um emocional, indo eu gostei bastante.

Acho que o país deve muito à você, por ter demonstrado um pouco de como o Brasil realmente é, seu interior e de um forma que inspirou a todos. Este admira muito por isso!

O Brasil agradece.

Um abraço, Jacqueline Carvalho, turma: 901

Imagem 02: Produção de carta a partir da exposição das obras de Tarsila do Amaral

Considerações finais

O artigo levou em consideração o atual contexto sociocultural que a educação está vivenciando, mais especificamente no ensino de Língua Portuguesa, voltado para o trabalho com gêneros textuais nas escolas públicas brasileiras, pois é notória a presença de novos gêneros e novas formas de comunicação que vem permeando toda sociedade e, por conseguinte, todo território escolar. Sendo assim, este texto procurou dar conta de uma reflexão a partir de pesquisadores da área e situações escolares com as quais muitos educadores se deparam no contexto escolar moderno.

Portanto, optamos por começar explanando a questão das diferenças entre gênero textual e tipo textual, pois muitas vezes o trabalho com essas diferenças pode causar dúvidas e gerar inseguranças nos educandos no momento de uma produção textual, por exemplo.

É preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente [...] Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos nele a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 1992, p. 285)

Desta forma, foi ressaltada a importância da diversidade de gêneros com que os educandos devem estar não só em contato, como também saber articular com proficiência e funcionalidade discursiva as variadas formas de comunicação. Assim, foram explanados os desafios que a escola deve estar preparada para trabalhar de forma que esses alunos se tornem cidadãos críticos e que consigam estar sincronizados com práticas sociais nas diversas situações comunicativas e socioculturais.

Foi abordada também a importância da leitura para que o aluno seja capaz de se apropriar e interagir com o gênero estudado a fim de produzir seu próprio texto com mais segurança e criatividade. Destacou-se que a leitura tem um papel singular no trabalho com gêneros, pois é através dela que o leitor tem a capacidade de ampliar seu processo de letramento no que tange o domínio de situações discursivas, linguísticas e sociais próprias e necessárias a familiaridade com um determinado gênero, ou mesmo, segundo Bakhtin (1992) na “transmutação” dos gêneros e na assimilação de um gênero por outro surgindo assim novos.

Desta maneira, é fundamental a enunciação, a compreensão e o diálogo no processo da linguagem, observando também o pensamento freiriano no que diz respeito à importância do discurso dialógico na interação entre professores e alunos nos contextos escolares. Portanto, na prática docente envolvendo gêneros textuais foi sugerida a criação de projetos construídos a partir do interesse e das necessidades da própria turma. Para metodologia, o educador teria a oportunidade de buscar formas que interligassem diversos gêneros textuais compatíveis com as expectativas e anseios da turma. A aprendizagem deixaria de ser algo com a finalidade de decorar regras e conceitos gramaticais, mecanismos fechados de produção e trabalho com gêneros, para ser algo voltado para o interesse dos educandos.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicológico de sua produção, mas pelo fenômeno da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações, a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 123)

Assim, foi abordada a necessidade de o texto deixar de ser pretexto para imposição de conceitos estanques e vazios de funcionalidade para os alunos para se tornar algo agradável que envolva a participação crítica e social dos mesmos no contexto da sala de aula. Para Geraldí:

O aluno, acostumado, desde as primeiras ocupações sérias da vida, a salmodiar, na escola, enunciados que não percebe, a repetir passivamente juízos alheios, a apreciar, numa linguagem que não entende, assuntos estranhos a sua observação pessoal; educado, em suma, na prática incessante de copiar, conservar, e combinar palavras, com absoluto desprezo do seu sentido, inteira ignorância da sua origem, total indiferença aos seus fundamentos reais, o cidadão encarna em si uma segunda natureza, assinalada por hábitos de impostura, de cegueira, de superficialidade. (2003, p. 120)

Desta maneira, foi destacada a necessidade da pré-leitura como a observação de inferências, de questões discursivas e socioculturais que podem ser exploradas, da própria capa do livro onde consta, por exemplo, o conto trabalhado, os sentidos subjetivos, dentre outras, coisas que podem contribuir para o interesse do aluno para o que ainda será lido. Ressaltou-se também um modelo de ensino e aprendizagem desenvolvido na Austrália que envolve a importância da construção e desconstrução do texto no trabalho com gêneros textuais.

Pensando na leitura e na escrita como práticas sociais, foi ressaltada a importância que os Parâmetros Curriculares Nacionais têm como norte para o trabalho com gêneros textuais. Os próprios PCN-LP trabalham, como foi visto, destacando as situações comunicativas como bases para uma aprendizagem significativa e direcionada para a formação ética e cidadã dos educandos. Por conseguinte, a interação e o diálogo entre alunos e professores deve ser algo fundamental para o desenvolvimento de qualquer aula envolvendo gêneros textuais pautada na leitura crítica buscando o caráter sócio-discursivo da linguagem.

Referências

BAKHTIN, M.M. **Estética da Criação Verbal**. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____/VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad.: M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004 [1929].

BAZERMAN, C. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Escrita, Gênero e Interação Social**. São Paulo: Cortez, 2006.

BRANDÃO, H; MICHELETTI, G. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. vol. II. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Fundamental - Língua Portuguesa**. Brasília: SEF/MEC, 1998.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. Em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GALVÃO, A. M. de O.; DI PIERRO, M. C. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

GERALDI, J. (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

_____, J. W.et. al. (Org.) **O texto na sala de aula: leitura e produção**. São Paulo: Ática, 2003.

- GUIMARÃES, E. **Texto, discurso e Ensino.1**. São Paulo: Contexto, 2013.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: Teoria e Prática**. Campinas: Pontes, 1998.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B., BRITO, K. S. (Orgs) **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2006.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARTIN, J. Mentoring semogenesis: 'genre based' literacy pedagogy. In: F. CHRISTIE (E.d.) **Pedagogy and shaping of consciousness: linguistics and social processes**. London and New York: Continuum, 1999.
- SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M.C.B. **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SANTOS, L. W. dos (Org.) **Gêneros textuais nos livros didáticos de Português: uma análise de manuais do ensino fundamental**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. E-book disponível em: <http://www.leonorwerneck.com/media/EBOOK.pdf>.
- SCHENEUWLY, B, DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís SalesCordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- SILVA, E. T. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma pedagogia da leitura**. 5ª ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1991.
- SILVA, V. M. T. **Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura**. Goiânia: Cânone Editorial, 2008.
- SILVEIRA, M. I. M. Ateliê de crônicas & portfólio. **Leitura**. UFAL, 2009.
- SOARES, M. Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos. **Revista Pátio** – 29 de fevereiro de 2004, Artmed Editora.
- TAKAHASHI, T. (Org). **Sociedade da informação no Brasil: livro verde**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.
- TICKS, L. **Contribuições da análise de gênero para o estudo de conceitos de linguagem em livros didáticos e no discurso de professores de inglês**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Curso de Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2003.

TRAVAGLIA, L. C. **Na trilha da gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento.** São Paulo: Cortez, 2013.

VELIAGO, R. Escrever quando não se sabe. **Cadernos TV escola.** Brasília: BRASIL/MEC/SED, 1999.

VYGOTSKY, V. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Artigo recebido em: 8 de maio de 2015

Artigo aprovado em: 15 de junho de 2016

Sobre os autores:

Gerson Rodrigues da Silva é graduado em Letras pela Universidade Federal Fluminense (1996), Especialista em língua portuguesa pela Universidade Federal Fluminense, Mestre em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2002) e Doutor em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2008).

Flavia Campos Cardozo possui graduação em Letras Português/Inglês pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ.

Francis Paula Correa Duarte é Mestre em Língua Portuguesa pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ (2015). Pós-graduada (Especialização) em Saberes e Práticas da Básica em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (2013).

Thaís de Paiva Santos possui graduação em Letras pelo Centro de Ensino Superior de Valença (2008) e especialização em Ensino de leitura e produção textual pela Universidade Federal Fluminense (2013).

Thatiana dos Santos Nascimento Imenes possui graduação em Letras - Português e Latim pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2003).