



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA**

CAMILA MARIANO DE SOUSA

**GÊNEROS DISCURSIVOS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA
ABORDAGEM DOS PCNs PARA O 3º E O 4º CICLOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

CAJAZEIRAS - PB

2015

CAMILA MARIANO DE SOUSA

**GÊNEROS DISCURSIVOS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA
ABORDAGEM DOS PCNs PARA O 3º E O 4º CICLOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Letras, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras – Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Fátima Maria Elias Ramos

CAJAZEIRAS- PB

2015

CAMILA MARIANO DE SOUSA

**GÊNEROS DISCURSIVOS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA
ABORDAGEM DOS PCNs PARA O 3º E O 4º CICLOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao Curso de Licenciatura Plena
em Letras, do Centro de Formação de
Professores, da Universidade Federal de
Campina Grande, como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciada em Letras –
Língua Portuguesa.

Aprovado em: 11/12/2015

BANCA EXAMINADORA

Fátima Maria Elias Ramos

Prof. Dra. Fátima Maria Elias Ramos – UFCG – CFP – UAL
Orientadora

José Wanderley Alves de Sousa

Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa – UFCG – CFP – UAL
Examinador

Abdoral Inácio da Silva

Prof. Esp. Abdoral Inácio da Silva – UFCG – CFP – UAL
Examinador

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras – Paraíba

S725g Sousa, Camila Mariano de
Gêneros discursivos e ensino de língua portuguesa: uma abordagem dos PCNs para o 3º e o 4º ciclos do ensino fundamental. / Camila Mariano de Sousa. - Cajazeiras: UFCG, 2015.
42f.
Bibliografia.

Orientador (a): Prof.(a).Fátima Maria Elias Ramos.
Monografia (Graduação) – UFCG.

1.Gêneros discursivos. 2. Língua Portuguesa- ensino. 3. Parâmetros Curriculares Nacionais. I. Silva, Francisco Fábio Marques da.
II. Título.

UFCG/CFP/BS CDU -808.5

Aos meus pais, Josefa Mariano e Carlos Alberto e ao meu irmão, Kaio Alberto, pelo amor e pelo apoio que sempre me deram.

DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela saúde e por me dar ânimo para superar obstáculos.

Aos meus pais, Josefa Mariano e Carlos Alberto, pelo amor e por saber que sempre posso contar com eles.

Ao meu irmão, Kaio Alberto, pelo incentivo e companheirismo.

Aos meus amigos, pessoas muito queridas que conheci na graduação: Alexander, Beatriz, Fabiana, Fernanda, Francisca, Joana e Maria, pela parceria e por todos os momentos que compartilhamos durante esses anos de convivência.

À minha orientadora, Professora Dra. Fátima Maria Elias Ramos, pelo comprometimento e por suas significativas orientações.

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana [...]. Os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação.

MIKHAIL BAKHTIN

RESUMO

Nos últimos anos, a noção de gêneros discursivos/textuais passou a ser bastante investigada pelos teóricos da linguística, tendo em vista sua importância para o estudo e o ensino-aprendizagem da língua enquanto atividade interativa. Nesta perspectiva, o presente trabalho buscou analisar de que forma os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa para o terceiro e o quarto ciclos do Ensino Fundamental abordam a questão dos gêneros, tendo como objetivo maior destacar as contribuições e lacunas apresentadas pelo referido documento, no que diz respeito à tal abordagem. Para tanto, optamos tomar como base teórico-metodológica a noção de gêneros discursivos e a pesquisa bibliográfica, apoiando-nos em autores como: Bakhtin (2003), Bronckart (2012), Koch (2004), Marcuschi (2011), Soares (2004), entre outros. Diante do estudo realizado, percebemos que os PCNs, ao abordarem os gêneros, apresentam diretrizes relevantes para o ensino de Língua Portuguesa, a fim de que os professores desenvolvam, em sala de aula, a competência comunicativa dos alunos. No entanto, observamos também que tal documento deixa lacunas em alguns aspectos da proposta, por isso se faz necessário que os docentes, em especial, os que não tiveram uma formação recente, busquem outros meios, outros recursos para atualizar sua prática didático-pedagógica e, assim, saberem trabalhar com os gêneros ao ensinar a Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa. Gêneros Discursivos. Parâmetros Curriculares Nacionais.

ABSTRACT

The last few years, the concept of discursive/textual genres has become very investigated by theoretical linguists, in view of its relevance to study and of the teaching and learning of the Portuguese language as interactive activities. In this perspective, the present work has sought to analyse how the Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) of the Portuguese Language for the third and fourth cycles of the Elementary School deal the issue of the genres, has as the greatest objective to highlight the contributions and showed gap, regarding to document, as regards the such approach. Therefore, we choose to take as methodological theoretical basis the concept of discursive genre and the bibliographic research supporting us in the authors such as: Bakhtin (2003), Bronckart (2012), Koch (2004), Marcuschi (2011), Soares (2004), among others. Face of the study conducted, we realized that the PCNs, when address genres, present relevant guidelines to the Portuguese Language Teaching, in order to the teachers develop, in the classroom, the communicative competence of the students. However, we also noted that the document leaves gaps in some of the proposal aspects, for this reason it is necessary that teachers, mainly, who did not a recently formation, seek another means, others resources to update the pedagogical didactic and, how know with genres to teach Portuguese Language.

KEYWORDS: Portuguese Language Teaching. Discursive Genres. Parâmetros Curriculares Nacionais.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL.....	13
1.1 DO CONTEXTO COLONIAL AO INÍCIO DO SÉCULO XXI.....	13
1.2 DA ANÁLISE DA FRASE AO USO DOS GÊNEROS.....	18
2 CONCEPÇÕES CORRENTES DE GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	22
3 ABORDAGEM DOS GÊNEROS DISCURSIVOS NOS PCNs DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O 3º E O 4º CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
REFERÊNCIAS	41

INTRODUÇÃO

Desde a inclusão da disciplina Língua Portuguesa no currículo escolar no final do século XIX até este início do século XXI, o ensino de língua portuguesa tem passado por muitas mudanças não só quanto aos conteúdos, mas também quanto aos modos de ensinar. Com as novas teorias linguísticas que foram surgindo e, conseqüentemente, com as críticas feitas ao ensino normativo, novas concepções de língua passaram a ser refletidas no ensino de tal disciplina.

Durante muitos anos, a exploração da gramática normativa predominou nas aulas de língua portuguesa. Nesta prática de ensino, inicialmente, a frase era tida como objeto de estudo e era utilizada fora de seu contexto de uso. Com as contribuições de teorias linguísticas que visam a língua em sua função interativa, as palavras e as frases deixariam de ser analisadas isoladamente e só teriam sentido sendo vistas como partes de textos, já que é através destes que acontece a interação entre as pessoas. Assim, o texto passou a ser tomado como base para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa. No entanto, ao trabalhar com o texto em sala de aula, os professores o tomavam apenas para analisar elementos da gramática e só exploravam suas características estruturais, deixando de lado o seu contexto de produção. Diante da noção de língua como atividade social, bem como da ideia de que seu funcionamento não se esgota em aspectos formais, mas que tem uma forte relação com as variadas práticas sociais em que a utilizamos, a noção de gênero passa a ser vista como mais adequada para trabalhar com a língua em seu funcionamento, sendo reconhecida até mesmo pelas propostas curriculares oficiais no Brasil, no final da década de 90.

Desse modo, nos últimos anos, as teorias sobre os gêneros discursivos /textuais as quais têm sido bastante estudadas, assumiram um caráter de grande relevância para teóricos que estudam a interação humana e também para os que trabalham com o ensino de língua. Tal relevância pode ser compreendida ao estudarmos a definição e a funcionalidade dos gêneros, os quais estão ligados a todas as esferas da atividade humana e se fazem presentes nas variadas situações comunicativas do nosso dia-a-dia. Assim como tais situações variam, os gêneros são bastante variados e como estão sujeitos as mudanças advindas das transformações sociais, os gêneros também se transformam e se multiplicam. Tendo em vista esta natureza dinâmica e flexível dos gêneros, bem como sua relação com as diversas atividades de

interação humana em que os mesmos estão inseridos, atualmente, a tendência é estudar os gêneros pelo seu caráter sociointerativo.

No que diz respeito à perspectiva teórica que embasa o presente trabalho, e diante da importância de que o estudo da língua contemple, de forma especial, as condições de caráter histórico, subjetivo e ideológico que influenciam o seu uso nas diversas situações comunicativas, optamos por trabalhar com a noção de gêneros discursivos.

Os gêneros discursivos estão presentes nas diferentes práticas de relações humanas, nas quais interagimos utilizando a língua. Assim falamos e escrevemos por meio deles. Por isso seu estudo é de suma importância para o ensino de língua portuguesa.

Ao acompanharem as novas perspectivas de estudo da língua, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) enfatizam a necessidade de trabalhar com gêneros no ensino de língua portuguesa. O referido documento é constituído por diretrizes elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC) para nortear os currículos escolares e, dessa forma, orientar a prática dos educadores, buscando contribuir para melhorar a qualidade do ensino nas escolas brasileiras.

Em sua abordagem dos gêneros discursivos, os PCNs de Língua Portuguesa, elaborados para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, sugerem que os gêneros sejam tomados como objeto de ensino, contemplando os aspectos envolvidos na situação comunicativa em que os textos se inserem, acentuando a importância de que o professor trabalhe com diversos gêneros, escritos e orais e apresentando uma seleção de gêneros sugeridos para atividades de leitura e atividades de produção. Além disso, o referido documento apresenta algumas orientações para o trabalho didático na prática de leitura, produção e análise linguística de textos orais e escritos com base na noção de gênero.

Tendo em vista que os gêneros discursivos constituem uma importante ferramenta para trabalhar a língua como atividade sociointerativa e que os PCNs são diretrizes tomadas como referência nacional para orientar a prática dos educadores, o presente trabalho buscou fazer uma análise de como os gêneros discursivos são abordados nos PCNs de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, tendo como principal objetivo perceber de que forma o referido documento apresenta contribuições e/ou lacunas em algum aspecto relacionado ao ensino de gêneros. A pertinência de realizar tal estudo justifica-se levando em conta que o trabalho com os gêneros, no ensino de língua, deve ser feito de modo que possibilite aos alunos ter contato com os usos efetivos que fazemos da língua e, assim, ampliar sua competência comunicativa. Para tanto, optamos por uma pesquisa bibliográfica e nos apoiamos em autores como: Bakhtin (2003), Bronckart (2012), Koch

(2004), Marcuschi (2011), Soares (2004), entre outros. Ao realizarmos tal pesquisa, primeiramente, apresentamos um breve percurso histórico do ensino de língua portuguesa, em seguida, abordamos algumas das concepções correntes de gêneros discursivos/textuais e suas implicações no ensino de língua portuguesa e, por último, nos detemos na análise da abordagem dos gêneros nos PCNs de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental.

Dessa forma, o presente trabalho está estruturado em três capítulos: o primeiro, intitulado “Breve percurso histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil” apresenta as principais mudanças ocorridas no ensino de língua portuguesa desde a inserção da disciplina no currículo escolar no final do século XIX até o início do século XXI, destacando de que forma as novas teorias que foram surgindo no campo de estudo da língua, passaram a influenciar tal ensino até chegarmos à necessidade de trabalhar com a noção de gêneros discursivos/textuais em sala de aula.

O segundo capítulo: “Concepções correntes de gêneros discursivos/ textuais e suas implicações no ensino de língua portuguesa” aborda algumas das concepções que norteiam as pesquisas recentes sobre a questão dos gêneros, destacando as vertentes que dão atenção especial às condições externas que influenciam a produção dos enunciados ou textos, e discutiremos, brevemente, sobre o tratamento que deve ser dado aos gêneros no ensino de língua portuguesa com base nas implicações de tais concepções.

O terceiro capítulo: “Abordagem dos gêneros nos PCNs de Língua Portuguesa para o 3º e o 4º ciclos do Ensino Fundamental” apresenta a análise de como os PCNs abordam a questão dos gêneros, enfatizando a perspectiva discursiva de estudo da língua contemplada pelo documento e como este enfoca os gêneros em relação aos objetivos, conteúdos e sugestões para o tratamento didático apresentados para o ensino de língua portuguesa nos referidos ciclos.

1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Buscando compreender o enfoque dado ao ensino de língua portuguesa nos dias atuais, mais precisamente no que se refere à necessidade de trabalhar com a noção de gêneros discursivos/textuais em sala de aula, neste capítulo, apresentaremos as principais mudanças ocorridas no decorrer da história de tal ensino, diante da influência das novas teorias que foram surgindo no campo de estudo da língua.

1.1 DO CONTEXTO COLONIAL AO INÍCIO DO SÉCULO XXI

Com base na apresentação feita por Soares (2004) acerca da história da disciplina Língua Portuguesa ou Português, esta só passou a integrar o currículo escolar brasileiro nas últimas décadas do século XIX. Desde a chegada dos portugueses ao Brasil no início do século XVI até o século XVIII, não tínhamos uma língua definida e a língua portuguesa começa a ser ensinada nas escolas, mas ainda não constituída como disciplina, na década de 50 do referido século, quando o Marquês de Pombal fez com que tal língua fosse valorizada e reconhecida no Brasil, pois até então seu uso não era predominante no país.

Segundo Soares (2004), além do português trazido pelos colonizadores, conviviam no Brasil colonial outras duas línguas: uma língua geral, referente às várias línguas faladas pelos índios e o latim, língua na qual se fundamentava o ensino secundário e superior dos jesuítas. Diante da necessidade de comunicação entre portugueses e índios e também dos índios entre si, os quais falavam diferentes línguas, prevalecia no convívio social cotidiano o uso da língua geral. No que se refere ao ensino no Brasil antes das reformas pombalinas, o português aprendido nas escolas era apenas um instrumento de alfabetização, não constituído como componente curricular. Da alfabetização passava-se para o estudo da gramática latina e da retórica. Por não ser a língua dominante e também pelo fato de o acesso à escola pertencer apenas a poucas pessoas, as quais eram as mais privilegiadas socialmente e que seguindo o modelo educacional da época, prezavam pela aprendizagem do latim, a língua portuguesa não tinha lugar no currículo escolar.

Nos anos 50 do século XVIII, conforme Soares (2004), o Marquês de Pombal por considerar indispensável para dominar os povos conquistados, passar para eles o seu idioma,

tornou obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil e proibiu o uso de outras línguas. Com suas reformas implantadas no ensino, os alunos passaram a ler e a escrever em português. A gramática portuguesa passou a fazer parte do currículo escolar juntamente com a gramática latina e a retórica, já presentes anteriormente. Até fins do século XIX, o estudo da língua portuguesa se fazia através de três disciplinas: retórica, poética e gramática, as quais desde então se fundiram numa única disciplina que passou a ser chamada de Português. Tal denominação não significou mudanças quanto aos objetivos e conteúdos da referida disciplina, a qual manteve a tradição da gramática, da retórica e da poética até os anos 40 do século XX. Soares (2004) explica que a preservação de tal tradição se deve ao fato de até o momento, ser os mesmos aqueles a quem a escola servia: os grupos sociais privilegiados, “a quem continuavam a ser úteis e necessárias as mesmas aprendizagens” (Soares, 2004, p. 164).

No que diz respeito a esta tradição gramatical presente no ensino de língua portuguesa, a qual apresenta um conjunto de regras que devem ser seguidas para saber utilizar uma língua tida como “ideal”, verificou-se que a mesma remonta a uma concepção de língua que existe desde a Antiguidade Clássica, nesta, a linguagem usada pelas classes dominantes, que por sua vez se inspiravam nos grandes autores clássicos, entre os quais podemos destacar Homero, Hesíodo e Sófocles, tidos como exemplos a serem seguidos, tornou-se o modelo de língua que todos deveriam usar.

Diante disso, fica evidente que fatores econômicos e políticos determinaram a escolha de uma determinada forma de uso da língua para ser a língua portuguesa e que com a imposição de tal forma pelos detentores do poder, as outras formas de falar, tidas como “incorretas” e “inferiores”, acabavam sendo excluídas. Outro fato importante é que a valorização da escrita literária presente no ensino, a qual, como sabemos, apresenta diferenças com relação às peculiaridades da oralidade já indica futuros problemas na aprendizagem da língua por parte dos alunos que não pertencem aos grupos socialmente favorecidos.

No que se refere à retórica e a poética, Soares (2004) ressalta que estas ao se afastarem dos preceitos sobre falar bem e substituí-los por preceitos sobre o escrever bem, o que já era uma exigência social, foram adquirindo um caráter estilístico

Segundo Soares (2004), a partir das décadas de 50 e 60, as camadas populares, ao reivindicarem seu direito a escolarização, passam a frequentar a escola, fato que aponta para a necessidade de haver mudanças no ensino de língua portuguesa, visto que os novos alunos trazem uma variedade linguística desconsiderada pela escola. Vale ressaltar que, nestas décadas, destacam-se o estudo da gramática a partir do texto e o estudo do texto com base nos instrumentos oferecidos pela gramática. Além disso, a tarefa de preparar aulas e elaborar

exercícios passa do professor para o livro didático. Devido o grande aumento de alunos, o processo menos seletivo de professores conduz a um rebaixamento de salário e a precárias condições de trabalho, o que leva os professores a buscarem formas de facilitar sua prática docente, como transferir ao autor do livro didático a função de preparação das aulas.

Ainda no que se refere aos anos 50 e 60, de acordo com Soares (2004), persistia a primazia da gramática sobre o texto, o que talvez possa ser explicado, segundo a autora, pela força da tradição que vem do ensino jesuítico, passa pelo século XVI e chega até as primeiras décadas do século XX. Dessa forma, apesar da diversidade ocasionada pelo ingresso de uma nova clientela na escola, não ocorreram modificações nas aulas de língua portuguesa, permanecendo uma prática de ensino voltada para apropriação da norma culta ou língua padrão. Vale lembrar que na década de 60, a linguística passa a fazer parte dos Cursos de Letras. Tal ciência tenta romper com a concepção tradicional que norteia o ensino de língua.

Nos anos 70, o fracasso escolar constatado através dos índices de repetência nas séries iniciais e mais precisamente, pelas dificuldades que os alunos apresentavam no que diz respeito ao domínio da leitura e da escrita, levou a uma discussão que visava melhorar a qualidade do ensino no Brasil. Tal discussão, segundo os PCNs (1998), centrou-se na necessidade de reformular o ensino de língua portuguesa. Conforme explicam Silva e Cyranka (2004), o baixo desempenho dos alunos na produção escrita refletia a falta de diálogo entre sua variedade linguística e a língua ensinada na escola.

Ainda nos anos 70, como aponta Soares (2004), com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a disciplina Português, assim como as outras disciplinas curriculares sofreram uma grande mudança, resultado de uma intervenção feita pelo governo militar instaurado em 1964. A referida lei que reformulou o ensino primário e médio, colocou a educação, segundo os objetivos e ideais do regime militar, a serviço do desenvolvimento. Neste contexto, a língua passou a ser vista como instrumento para este desenvolvimento e surge a teoria da comunicação, esta concebe a língua como um código capaz de transmitir ao receptor alguma mensagem. Este código deve ser dominado pelos usuários da língua para que se efetive a comunicação. Assim, o ensino de língua passa a ter como preocupação desenvolver nos alunos comportamentos de emissor e receptor de mensagens de códigos verbais e não verbais. Além disso, a denominação da disciplina Português foi alterada para *Comunicação e Expressão* nas séries iniciais; *Comunicação em Língua Portuguesa* nas séries finais do então 1º grau, e no 2º grau, a referida disciplina passou a ser chamada de *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*.

Segundo Soares (2004, p.169), com a concepção de língua como instrumento de comunicação, “já não se trata mais de estudo sobre a língua ou estudo da língua, mas de desenvolvimento do uso da língua”. A gramática passa a ser minimizada nos livros didáticos e os textos passam a ser escolhidos não prioritariamente por critérios literários, mas por sua presença nas atividades sociais. Assim, textos de humor, publicidade, histórias em quadrinho, começam a conviver com os textos literários.

Já na década de 80, com as críticas feitas à concepção de língua como comunicação, esta já não encontrava apoio no contexto político e ideológico da referida década e nem nas teorias discutidas no momento para nortear o ensino de língua, por isto, a disciplina Português recuperou sua denominação anterior. Também é a partir dos anos 80 que as novas teorias das ciências linguísticas como: pragmática, linguística textual, análise do discurso, dentre outras, começam a influenciar o ensino de língua portuguesa, trazendo interferências significativas. Soares (2004) sintetiza as contribuições de algumas destas ciências, ao pontuar que a sociolinguística chama atenção da escola para a diferença entre a variedade linguística dos alunos e a variedade padrão ensinada nas aulas de português; a linguística, ao realizar estudos de descrição da língua portuguesa, não só escrita, mas também falada, traz novas concepções de gramática, as quais se opõem à concepção prescritiva em vigor e a linguística textual, por sua vez, ampliando a nova noção de gramática, chama atenção para importância de que a gramática chegue ao texto e não se limite ao estudo de estruturas referentes ao nível da palavra e da frase.

Assim, muitas críticas foram feitas ao ensino tradicional de língua portuguesa, dentre elas, destacam-se algumas já apontadas pelos PCNs (1998): a desconsideração da realidade dos alunos, o uso do texto como pretexto para tratar de valores morais e aspectos gramaticais e a excessiva valorização da gramática normativa, acentuando o preconceito contra as variedades não padrão.

Nos anos 90, em conformidade com as novas perspectivas de estudo da língua apresentadas pela ciência linguística, já se tem um novo olhar sobre o ensino de língua, o qual aponta para a necessidade de haver mudanças, no que diz respeito ao objeto de ensino e a metodologia utilizada nas aulas de língua portuguesa, pois agora a língua passou a ser vista como uma atividade sociointerativa, variável e condicionada aos contextos em que se efetiva. No final desta década, o Ministério da Educação (MEC) cria e distribui para os professores do ensino fundamental os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), estratégia que almeja melhorar e universalizar o ensino no Brasil, em conformidade com a afirmação da Constituição Federal de 1988 da necessidade e obrigação do Estado de elaborar parâmetros

para orientar o ensino fundamental e a determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de que cabe a União estabelecer, em acordo com os estados e municípios, diretrizes para nortear os currículos e conteúdos, de modo que possa assegurar uma formação básica comum (PCNs, 1998, p. 49). Em 1995, a equipe do MEC elaborou uma versão preliminar do referido documento, a qual foi submetida à especialistas da educação para ser analisada e debatida. Posteriormente, considerando as críticas e sugestões apresentadas diante da discussão realizada em torno das propostas do documento, o MEC reelaborou a versão preliminar e lançou, em 1998, a versão atual.

Os PCNs de língua portuguesa elaborados para o terceiro e o quarto ciclos do Ensino Fundamental incorporam a nova concepção de língua como interação. No entanto, apesar desta incorporação e dos avanços no campo da linguística indicarem um novo tratamento para o ensino de língua portuguesa, em que a concepção de língua deverá ser abordada em sua dimensão interativa e heterogênea, Silva e Cyranka (2009, p. 284) apontam que: “estudos realizados na década de 90 até os dias atuais vêm demonstrando que a realidade do ensino da língua não sofreu grandes alterações, salvo, é claro, raras exceções”.

Diante disto, conforme afirmativa dessas autoras, verificou-se que, nas aulas de língua portuguesa, os professores continuavam dando prioridade ao ensino da variedade padrão, ignorando deste modo, as outras variedades linguísticas e as situações comunicativas de uso efetivo da língua. Há, portanto, um distanciamento entre as teorias linguísticas e a prática docente na realidade escolar. Tal distanciamento está associado, em parte, à falta de preparação dos professores que não tiveram uma formação recente e que, portanto, não conhecem as inovações apresentadas pelos estudos linguísticos. Tais docentes, ao terem uma concepção ultrapassada de língua, resistem a mudanças e, em muitos casos, rejeitam as novas propostas de ensino. Além disso, muitos dos que se formaram recentemente, como aponta Bagno (2002), embora dispostos a inovar o ensino de língua, não conseguem incorporar em sua prática de sala de aula o conhecimento adquirido com as teorias linguísticas estudadas na universidade, pois se deparam com um sistema educacional pouco flexível e bastante burocratizado que não oferece condições, para que tais professores tenham sucesso.

Quanto ao início do século XXI, Bagno (2002, p. 16) considera que o ensino de língua portuguesa:

[...] se encontra numa nítida fase de transição. A maioria dos professores que estão se formando agora já tem consciência de que já não é mais possível simplesmente dar as costas a todas as contribuições da ciência linguística moderna e continuar a ensinar de acordo com os preceitos e preconceitos da

gramática tradicional. Por outro lado, [...], ainda não sabem de que modo concretizar essa consciência em prática de sala de aula.

Dessa forma, no que se refere à realidade do ensino de língua portuguesa no início do século XXI, a importância de trazer para a sala de aula as inovações apresentadas pelos avanços da ciência linguística, que já vem sendo reconhecida por parte de muitos professores, indica uma esperança de que no futuro haja melhorias no ensino de tal disciplina. Apesar de não ser uma tarefa fácil para os novos professores romperem com o ensino tradicional e, de muitos dos professores que já lecionam não possuírem uma formação recente, muitas vezes não disporem de uma formação continuada necessária, para que os mesmos possam compreender a nova concepção de língua como forma de interação social, acreditamos que não se pode afirmar de forma generalizada que o ensino de língua portuguesa, nos dias atuais, continua voltado exclusivamente para a exploração da gramática normativa.

Ainda dando continuidade a este breve percurso histórico, passaremos a tratar das mudanças ocorridas no ensino de língua portuguesa, mais especificamente, no que se refere aos seus objetos de ensino.

1.2 DA ANÁLISE DA FRASE AO USO DOS GÊNEROS

No ensino de língua portuguesa centrado na exploração da gramática normativa, a princípio, a frase era tida como objeto de estudo e era analisada fora do seu contexto de uso, servindo principalmente para fazer classificações de termos gramaticais. Tratava-se de um trabalho sobre a língua, em que a função, a situação comunicativa e os interlocutores envolvidos não eram levados em consideração.

Com base nas contribuições de teorias linguísticas que visam à linguagem numa perspectiva interacionista, isto é, dando prioridade à sua função social, as palavras e as frases só passariam a ter sentido se fossem analisadas como partes de textos e não isoladamente, visto que é através dos textos que as pessoas interagem. Uma corrente teórica que parte deste pensamento é a linguística textual ao considerar que o funcionamento da língua não se dá em unidades isoladas e sim em unidades de sentido chamadas textos. De acordo com Marcuschi (2008), a linguística textual, surgida em meados dos anos 60, vai além de um estudo de regras aprendidas para a boa formação de sequências linguísticas, para um estudo que trata da

produção e compreensão de textos, os quais são vistos não apenas como artefatos linguísticos, mas como eventos comunicativos.

Diante disto, o texto passou a ser tomado como base para o ensino de língua portuguesa, o que significou, conforme Antunes (2009), uma mudança de perspectiva para os professores ao ampliar o objeto de investigação linguística que antes era a frase isolada. Isto trouxe algumas indeterminações decorrentes da heterogeneidade e fluidez das práticas sociais nas quais os textos estão inseridos. Como faltava para os professores o acesso às orientações necessárias para realizar a nova prática pedagógica, Antunes (2009, p. 52) relata que:

Empenhados em “ensinar línguas com base no texto”, “a partir do texto”, “através do texto”, “de forma contextualizada”, algumas propostas de atividades supunham estar alinhadas pelas novas perspectivas, simplesmente pelo fato de estarem propondo a retirada de palavras e frases dos textos para fazer os mesmos tipos de análise que faziam antes.

Como podemos perceber, esta adoção do texto nas aulas de português não significou que estava sendo contemplada a função interativa da língua, pois os professores, ao simplesmente retirarem fragmentos dos textos para fazer análise gramatical, não davam espaço para o estudo das regularidades dos textos utilizados, os aspectos implicados pelo contexto em que tais textos foram produzidos. Assim, permanecia a mesma prática de ensino com enfoque no estudo da gramática normativa.

Segundo Rojo e Cordeiro (2004), desde 1980, a noção de texto como objeto de ensino foi sendo apontada por diversas propostas curriculares no Brasil e uma obra muito importante nesse processo é o livro *O texto na sala de aula*, organizado por Geraldini, em 1984. Na referida obra, o autor adotando a concepção de linguagem como forma de interação, além de trazer reflexões sobre o ensino de gramática e literatura, apresenta sugestões inovadoras de atividades para trabalhar com a leitura e produção de textos. Tais sugestões buscam romper com determinadas práticas comuns na escola que não contribuem para que os alunos aprendam como funciona a língua e para que os mesmos se tornem leitores efetivos, tais como: a exigência de leituras forçadas por parte dos professores, que decidem quais e quantos livros devem ser lidos; a solicitação dos mesmos temas para as redações como: “Minhas férias”; “O dia das mães”, cujas leituras só serão feitas pelo professor e cujos textos, provavelmente, serão descartados após a correção.

Assim, com a divulgação da proposta de se trabalhar com textos em sala de aula, conforme explicam Rojo e Cordeiro (2004), o eixo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa se deslocou de um ensino normativo para um ensino procedimental, neste

valoriza-se os usos da língua escrita, em leitura e redação, enfocando também uma análise gramatical de tais usos. Segundo as autoras, nas décadas de 80, 90 e 2000, o texto foi tomado a princípio, como um material empírico que propiciava atos de leitura, produção e de análise linguística.

Mais tarde, “começa-se a tomar o texto como suporte para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e de redação” (Rojo e Cordeiro, 2004, p. 8). Trata-se de uma abordagem cognitiva e textual, em que através da leitura dos textos, os alunos poderiam aprender estratégias necessárias para a produção. Além disso, as propriedades dos textos, principalmente estruturais, passaram a ser abordadas no ensino. Dessa forma, as estruturas dos chamados gêneros escolares: narração, descrição, argumentação, começam a ser estudadas, com base nas noções da linguística textual, tais como: tipos de texto, coesão, coerência e outras. No que se refere a este ensino das propriedades dos textos em sala de aula, Rojo e Cordeiro (2004, p.9) afirmam que o texto passou a ser “pretexto” “não somente para o ensino da gramática normativa, mas também da gramática textual, na crença de que “quem sabe as regras sabe proceder”.

Neste sentido, entende-se que aprender as referidas propriedades dos textos é suficiente para que os alunos saibam produzi-los de forma adequada. Com base na perspectiva interacionista de estudo da língua, podemos afirmar que tal prática de ensino, por se deter apenas aos aspectos dos textos em si, não possibilita aos alunos compreender como se dá o funcionamento da língua em relação às variadas situações em que a utilizamos. Como aponta Marcuschi (2010, p.22), os tipos textuais (narração, descrição, dissertação, exposição, injunção) são definidos por sua natureza linguística e, portanto, restringem o estudo do texto aos seus aspectos formais. Além disso, como ressaltam Rojo e Cordeiro (2004), as tipologias textuais consistem em uma classificação geral, a qual não dá conta das especificidades dos variados textos.

Diante da abstração das circunstâncias relacionadas à situação de produção dos textos, algumas críticas são feitas à abordagem textual. Vale lembrar que os interesses e objetivos desta, de acordo com Marcuschi (2008), ampliaram-se muito e, atualmente, seus estudos se fundamentam em outras perspectivas.

De acordo com Rojo e Cordeiro (2004), as lacunas apresentadas pela abordagem textual levaram a um novo olhar sobre o trabalho com o texto em sala de aula, tendo como preocupação fundamental, o estudo do texto em seu funcionamento social, ou seja, enfatizando as significações geradas pela sua produção, mais do que os aspectos formais. Agora passam a ter importância significativa as situações de produção e circulação dos textos

e suas significações. Daí, “convoca-se a noção de gêneros (discursivos ou textuais) como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais” (ROJO e CORDEIRO, 2004, P.10). Neste sentido, conforme aponta Antunes (2009), a noção de gêneros, a qual amplia o conceito de textualidade, abrange os aspectos das práticas sociais nas quais utilizamos a língua.

Tal preocupação de enfatizar os aspectos enunciativos dos textos é incorporada nos PCNs de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, ao sugerir que o trabalho com o texto seja feito com base na noção de gênero, como veremos adiante.

Cientes desta exigência de tomar os gêneros como objeto de ensino nas aulas de língua portuguesa, defendida inclusive pelos PCNs, abordaremos a seguir algumas das concepções correntes de gêneros discursivos/textuais.

2 CONCEPÇÕES CORRENTES DE GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para compreender o que são os gêneros e que implicações o estudo destes acarreta ao ensino de língua portuguesa, é importante abordar algumas das concepções que norteiam os trabalhos atuais sobre a questão dos gêneros, os quais, como aponta Marcuschi (2008) são tratados em diferentes perspectivas. Neste capítulo, daremos atenção especial às concepções de gêneros de vertentes que centram seu estudo principalmente na situação de produção dos enunciados ou textos, bem como nos seus aspectos sócio-históricos. Tais vertentes tomam como referência as postulações teóricas do russo Mikhail Bakhtin, estudioso que, como veremos, trata os gêneros em seu caráter sociointerativo e não apenas em suas propriedades formais.

Em sua obra *Estética da criação verbal*, Bakhtin (2003) salienta que o emprego da língua se realiza em forma de enunciados (orais e escritos), estes, segundo o autor, refletem as condições específicas e finalidades de cada campo da comunicação e denomina como “gêneros do discurso” os tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados pelos campos de utilização da língua. Diante desta relação entre gêneros e enunciados na concepção bakhtiniana de gêneros do discurso, faz-se necessário conhecer, ainda que superficialmente, sua noção de enunciado.

Para Bakhtin (2003), diferentemente das unidades da língua enquanto sistema (palavras e orações), o enunciado constitui a unidade concreta da comunicação discursiva. O autor ressalta que o estudo das palavras e orações por si mesmas não apresenta nenhum direcionamento, ou seja, tais elementos linguísticos não são de ninguém e a ninguém se referem e que quando os mesmos estão direcionados é que temos um enunciado, cujas palavras e orações são suas partes constituintes.

Neste sentido, é através do estudo do enunciado, tido como unidade real da comunicação, que podemos compreender o funcionamento da língua, tendo em vista a sua relação com a situação comunicativa em que seu uso se efetiva. Em tal estudo, leva-se em consideração o campo da atividade humana no qual se realiza a comunicação e os participantes envolvidos como o falante e o destinatário dos enunciados. Inclusive, como aponta Bakhtin (2003), são os referidos fatores com suas especificidades que sinalizam a escolha de um determinado gênero do discurso pelo falante.

Os gêneros do discurso, conforme Bakhtin (2003), caracterizam-se por três elementos relacionados entre si que estão ligados no todo do enunciado: conteúdo temático, estilo e, sobretudo, construção composicional. O primeiro diz respeito à seleção de temas, o segundo à escolha dos recursos linguísticos e o terceiro às formas de organização dos textos.

Considerando a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso, a qual condiz com a grande heterogeneidade das atividades humanas, Bakhtin (2003) faz uma distinção entre gêneros primários (simples) e secundários (complexos). Os primários (carta, diálogo, bilhete, conversa telefônica) se constituem em situações comunicativas cotidianas. Já os secundários (romance, pesquisas científicas, palestra) se realizam em atividades públicas e mais elaboradas de interação social como as relacionadas às artes, às ciências, por exemplo, sendo normalmente mediadas pela escrita.

No tocante a esta distinção, Marcuschi (2004) alerta para as interpretações que se fazem de Bakhtin. O autor salienta que as noções de gêneros primários e secundários do discurso foram tomadas por alguns como propostas de classificação e, contrariando este posicionamento, em um texto não publicado, contempla a interpretação feita por Faraco (2003). Para este, trata-se de uma distinção “entre duas esferas da criação ideológica: a ideologia do cotidiano e os sistemas ideológicos constituídos” (2003 apud Marcuschi, 2004). A primeira diz respeito às atividades centradas na vida cotidiana e a segunda compreende as práticas sociais mais elaboradas culturalmente. Assim, com base nesta interpretação, temos uma distinção entre esferas das atividades humanas e não entre tipos de gêneros como categorias dissociadas. Para Marcuschi (2004), “Bakhtin nunca quis classificar gêneros”.

No que se refere à relativa estabilidade associada aos gêneros por Bakhtin, Marcuschi (2011), discordando de muitos estudiosos que privilegiaram a noção de estabilidade, tida como fundamental para a afirmação da forma, ressalta que do ponto de vista enunciativo e histórico-social da língua, a noção de relatividade se sobrepõe à noção de estabilidade, pois para o mesmo, “Bakhtin não pensa o gênero em si mesmo e em suas propriedades formais, mas em suas funções sócio-verbais e ideológicas” Marcuschi (2011, p. 22).

Diante das considerações de Bakhtin sobre os gêneros do discurso, como as aqui comentadas, podemos afirmar que tal estudioso pensa a língua em seu caráter histórico e interativo, vista em sua relação com os variados campos da atividade humana nos quais seu uso se efetiva e que, nesta mesma perspectiva, pensa os gêneros. A própria denominação “gêneros do discurso” e sua concepção de enunciados atestam que o funcionamento da língua não se restringe ao estudo de seus aspectos formais, como podemos perceber neste posicionamento do autor ao enfatizar a importância dos gêneros para o estudo da língua:

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida (Bakhtin, 2003, p.264).

No que se refere à noção de gêneros do discurso, Rojo (2015) ressalta que os gêneros dão forma a um discurso, a uma enunciação. Desse ponto de vista, a autora explica que o que importa na abordagem bakhtiniana são os efeitos de sentido, os ecos ideológicos, as apreciações de valor geradas pelo sujeito ao realizar o discurso por meio dos enunciados/textos em certos gêneros e não tanto as formas linguísticas destes em si. Por esses motivos é que os estudiosos e pesquisadores do campo discursivo adotam a expressão gêneros de discurso e não gêneros de texto.

Sem nos distanciarmos da perspectiva bakhtiniana, veremos como é abordada a questão dos gêneros na perspectiva interacionista sociodiscursiva apresentada pelo grupo de pesquisadores da Escola de Genebra. Entre eles, podemos destacar Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. O primeiro discute o conceito de gêneros tendo em vista o papel destes nas ações de linguagem, e os últimos considerando seu papel na didática de línguas.

Primeiramente, vale salientar que na teoria do interacionismo sociodiscursivo, os textos são vistos também em relação ao seu contexto de produção. Assim, são considerados todos os aspectos que podem influenciar a forma como os textos são construídos em uma determinada situação de comunicação como: lugar de produção, emissor e receptor dos textos, objetivo da interação e outros.

Tendo em vista que os textos ao serem produzidos em diversos contextos sociais, pertencem a algum gênero, Bronckart (2012) chama de “gêneros de textos” as características relativamente estáveis que apresentam os diferentes textos elaborados pelas formações sociais em função de seus objetivos e especificidades. Nestas formações se realizam as atividades de linguagem, cujos textos são seus produtos.

Segundo Bronckart (2012), os textos pertencentes a qualquer gênero, conforme as variadas modalidades da atividade humana, apresentam características linguísticas específicas chamadas de tipos de discurso (narração, argumentação, etc.). No entanto, o autor reconhece que os gêneros não podem ser definidos apenas por critérios linguísticos. Quanto a esta questão, como destaca Machado (2005), para o interacionismo sociodiscursivo, gêneros de textos não são tipos de discurso, sendo estas formas linguísticas que fazem parte da composição daqueles e que mesmo não sendo critérios suficientes para classificar os gêneros,

os quais são múltiplos, sua identificação não deve deixar de ser estudada, pois como esses tipos de discurso ocorrem nos textos, os mesmos podem ser utilizados como um dos critérios para caracterizar determinado gênero.

Um conceito importante para compreender a noção de gêneros desenvolvida pela Escola de Genebra é o de ações de linguagem. Tais ações, segundo Bronckart (2012), constituem unidades psicológicas que formam a representação que o agente (pessoa que produz o texto) constrói sobre a interação de comunicação em que está inserido. Desse modo, as ações de linguagem integram os aspectos envolvidos no contexto de produção dos textos da forma como eles são apreendidos pelo agente ao realizar determinada intervenção verbal. Ao concretizar estas ações, os agentes precisam se servir dos gêneros de texto como salienta Bronckart (2012, p.107):

A realização efetiva de uma ação de linguagem, no quadro de uma determinada formação social, procede da exploração das formas comunicativas que nelas estão em uso. Em outros termos, requer empréstimo dos construtos históricos que são os gêneros de textos.

Ainda de acordo com Bronckart (2012), realizar uma ação de linguagem exige que o agente tenha competência para escolher o gênero mais adequado a ser utilizado. Tal escolha deve ser feita com base no conhecimento que o agente possui, no que diz respeito ao lugar social, aos objetivos visados e também aos papéis dos participantes inseridos em uma determinada prática social. O agente pode inclusive escolher o gênero tendo como referência o intertexto, conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações anteriores.

Também se alinhando a perspectiva do interacionismo sociodisursivo, mas com um olhar mais voltado para o ensino de língua, Schneuwly e Dolz (2004) enfatizam a ideia de gênero como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais precisamente, no que se refere ao ensino da produção de textos orais e escritos. Para os autores, os gêneros constituem formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem. Assim, considerando a relação entre a noção de gênero e as práticas de linguagem, Schneuwly e Dolz partem da hipótese de que é através dos gêneros que tais práticas podem ser incorporadas nas atividades de aprendizagem da língua. Neste sentido, os gêneros são considerados como “um *megainstrumento* que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 64-65).

Assim como Bakhtin, Schenewly e Dolz consideram que é limitado trabalhar com os gêneros apenas em suas propriedades linguísticas e, portanto, fazem uma crítica ao ensino tradicional de gêneros na escola, pois neste, os gêneros deixam de ser instrumentos de comunicação e se tornam apenas uma forma linguística que os alunos devem dominar. Além disso, em tal prática de ensino, os gêneros são tratados sem nenhuma relação com uma situação de comunicação autêntica. Preocupados com o tratamento dos gêneros na escola, os referidos teóricos enfatizam que o ensino de um gênero textual deve levar o aluno a dominar o gênero para produzi-lo na escola e, fora dela, e que no ambiente escolar sejam propiciadas situações de comunicação que sejam bem próximas das situações de comunicação reais.

Diante das concepções de gêneros abordadas com base na perspectiva bakhtiniana e também na perspectiva dos professores e pesquisadores da Escola de Genebra, podemos perceber que esses teóricos têm como preocupação maior enfatizar as condições externas que influenciam a produção dos enunciados/textos, tais como: o lugar social, momento de produção, finalidade da interação, bem como as relações pessoais e de afinidade entre os participantes da comunicação.

Já Marcuschi (2010, p.19), linguista renomado que centra seus estudos na linguística textual, concebe os gêneros textuais como “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”. Tal concepção evidencia o fato de que os gêneros textuais estão presentes em todas as esferas da atividade humana no decorrer da história, sendo parte constitutiva da sociedade. O autor salienta também que os gêneros textuais são bastante plásticos, desenvolvem-se de maneira dinâmica e de acordo com as necessidades sociais e as inovações tecnológicas novos gêneros surgem. No entanto, tais gêneros não são absolutamente novos, pois derivam, muitas vezes, de gêneros já existentes, como é o caso do e-mail, que tem como antecessores bilhetes e cartas.

Diante desta fluidez e dinamicidade dos gêneros, os quais estão relacionados com as diversas práticas sociais, Marcuschi (2011) salienta que os mesmos não devem ser vistos como modelos isolados e nem como estruturas rígidas. O autor ressalta ainda que mesmo sendo entidades dinâmicas, os gêneros têm uma identidade e, em sua produção textual, “nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias” (Marcuschi, 2011, p.18).

Em suma, podemos afirmar que o foco da pesquisa atual sobre gêneros não está em fazer classificações, dando privilégio às suas estruturas e propriedades linguísticas, mas sim em seu caráter dinâmico, interativo e social, visto que são os aspectos sócio-comunicativos que definem os gêneros.

Abordadas algumas das concepções correntes de gêneros discursivos/textuais, passamos a tratar brevemente da questão dos gêneros no ensino de língua portuguesa, optando tomar como base a noção de gêneros discursivos.

Como as diferentes situações da vida social, nas quais os gêneros discursivos se inserem, estão relacionadas com o uso da língua, utilizamos os gêneros nas diversas situações comunicativas e através deles, podemos interagir socialmente. Segundo Rojo (2015, p.18):

[...] tudo o que falamos e ouvimos diariamente se acomoda a gêneros discursivos (preexistentes, assim como o que lemos e escrevemos. Nossas atividades que envolvem a linguagem desde as mais cotidianas- como a simples saudação-até as públicas (de trabalho, artísticas, científicas, jornalísticas etc.) se dão por meio da língua/ linguagem e dos gêneros que as organizam e estilizam, possibilitando que façam sentido para o outro.

Diante disso, os gêneros discursivos constituem um importante instrumento para o desenvolvimento de capacidades de linguagem e seu tratamento no ensino de língua deve ser feito de modo que possa contribuir, para que os alunos tenham contato com os usos efetivos que fazem da língua nas diversas práticas sociais e compreendam seu funcionamento. Para tanto, ao tomar os gêneros como objeto de ensino, é importante que os professores trabalhem com diversos gêneros orais e escritos. Como os gêneros são incontáveis, não é possível que os alunos aprendam a produzir todos. Dessa forma, ao selecionar os gêneros, os professores, além de trabalhar com gêneros que circulam na escola, devem dar atenção especial aos gêneros mais próximos da realidade dos alunos, os quais se inserem nas atividades cotidianas. Nestes gêneros devem estar inclusos os pertencentes às novas mídias.

É importante salientar que apenas trabalhar com diversos gêneros em sala de aula não é suficiente se os professores não souberem explorar suas principais características. Como sabemos, de acordo com a perspectiva sociointeracionista de estudo da língua, os gêneros têm caráter enunciativo e não devem ser vistos apenas em seus aspectos formais. Assim, é fundamental que o trabalho com os gêneros no ensino de língua contemple além dos aspectos linguísticos, os aspectos envolvidos nas situações de interação verbal em que os enunciados são produzidos, tais como: o lugar social, a finalidade da interação, o emissor e o destinatário do discurso. É através do estudo de tais aspectos que os alunos vão saber como utilizar os gêneros discursivos nas diferentes situações comunicativas e, dessa forma, ampliar sua competência comunicativa.

Assim, não estará sendo limitado o estudo da língua. É nesta direção que, no próximo capítulo, analisaremos a abordagem dos gêneros nos PCNs de Língua Portuguesa para o terceiro e o quarto ciclos do Ensino Fundamental.

3 ABORDAGEM DOS GÊNEROS DISCURSIVOS NOS PCNs DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O 3º E O 4º CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tendo em vista a noção de gêneros discursivos e a importância de que os mesmos sejam trabalhados no ensino de língua portuguesa, é pertinente fazer uma análise de como tais gêneros são abordados nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa para o terceiro e o quarto ciclos do Ensino Fundamental, ou seja, para 5º à 9º ano.

Em linhas gerais, os PCNs são diretrizes lançadas pelo MEC na década de 90, que passam a ser tomadas como referência para a prática dos educadores em todas as regiões brasileiras. Tal documento apresenta sugestões, propostas para orientar o desenvolvimento dos projetos pedagógicos das escolas e o trabalho dos professores em sala de aula, buscando, dessa forma, contribuir para melhorar a qualidade do ensino no Brasil. Além de um volume introdutório, os PCNs apresentam um volume com os objetivos, conteúdos, propostas didáticas e critérios de avaliação visados para cada uma das áreas do conhecimento abordadas no Ensino Fundamental e outro referente aos temas transversais que podem ser trabalhados no ensino. Assim, trata-se de um documento que circula nas escolas e também nos cursos de formação de professores.

Os PCNs de Língua Portuguesa para o terceiro e o quarto ciclos do Ensino Fundamental, os quais nos interessam na presente pesquisa, estão divididos em duas partes. Na primeira, faz-se uma apresentação da área, abordando suas características e sua importância, bem como alguns dos principais problemas do ensino de língua. Além disso, indicam-se os objetivos e conteúdos propostos para o Ensino Fundamental. Na segunda, apresentam-se os objetivos, conteúdos e orientações didáticas específicos para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nos terceiro e quartos ciclos, tendo como finalidade “constituir-se em referência para as discussões curriculares da área” (PCNs, 1998, p.13).

Fundamentados nas novas perspectivas de estudo da língua, os PCNs apresentam uma preocupação com o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, ou seja, que os mesmos sejam capazes de utilizar a língua de forma adequada nas diversas situações comunicativas e destacam a importância de que sejam considerados em sala de aula os contextos em que os enunciados são produzidos. Segundo o referido documento, “Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (PCNs, 1998, 23).

Tal preocupação com a competência discursiva dos alunos está relacionada com a noção de linguagem enfocada pelo documento, este reconhece que:

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias- ainda que possam ser inconscientes- mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado (PCNs, 1998, p.20-21).

Dessa forma, temos uma noção de linguagem que enfatiza os aspectos envolvidos nas situações de interlocução em que fazemos uso da língua, reconhecendo que este se realiza em função de tais situações. Os PCNs se referem ainda, a alguns fatores que podem influenciar o uso da língua ou a produção do discurso em uma determinada situação de interlocução, tais como: as intenções do locutor, o que este supõe em relação aos conhecimentos e impressões do interlocutor sobre o assunto, a posição social que ocupam e outros. Vale ressaltar que, segundo o referido documento, todos estes aspectos determinam a escolha do gênero e também dos procedimentos de estruturação e seleção dos recursos linguísticos necessários para a realização do discurso.

Tais apontamentos feitos pelos PCNs refletem a perspectiva sociointeracionista de estudo da língua referenciada na presente pesquisa, o que é bastante positivo no sentido de contribuir para que haja nas escolas um ensino eficiente de Língua Portuguesa, neste, a função sociointerativa da língua deve sobressair-se ao estudo da mesma enquanto sistema, isto é, baseado apenas na identificação dos elementos linguísticos que a constituem, seja na forma de frase ou de texto.

No que diz respeito aos conteúdos propostos, os PCNs, considerando que é nas práticas sociais que se dá o desenvolvimento da capacidade de uso da linguagem, e que é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que o sujeito pode adquirir instrumentos que lhe possibilitem desenvolver sua competência discursiva nas diversas situações de interação, articulam tais conteúdos em dois eixos: o uso da língua oral e escrita e a reflexão sobre a língua e linguagem. O primeiro, diz respeito aos aspectos que caracterizam o processo de interlocução, tais como: sujeito enunciador, interlocutor, finalidade da interação, lugar de produção e outros. O segundo, diz respeito à construção de instrumentos para análise do funcionamento da linguagem, privilegiando alguns aspectos linguísticos, dentre eles, variação linguística, organização estrutural dos enunciados e os modos de organização dos discursos. Em função dos referidos eixos, os conteúdos propostos pelos PCNs organizam-se, por um

lado, em Prática de escuta e de leitura de textos e Prática de produção de textos orais e escritos, as quais estão presentes no eixo uso e por outro, em Prática de análise linguística, articulada no eixo reflexão.

Feita a apresentação, em linhas gerais, de como se caracterizam os PCNs de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, bem como da noção de linguagem contemplada pelo documento, tratamos agora de sua abordagem, no que diz respeito aos gêneros discursivos.

Primeiramente, vejamos a definição de gêneros apresentada pelos PCNs. Tal documento associa aos gêneros aspectos relevantes, tais como: intenções comunicativas, condições de produção dos discursos, usos sociais que os determinam e adotando a concepção bakhtiniana de gêneros do discurso, como podemos perceber nitidamente, afirma que: “os gêneros são determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados disponíveis na cultura”. Além disso, os PCNs caracterizam tais gêneros por três elementos: conteúdo temático: o que é e o que pode se tornar dizível por meio do gênero; construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero e estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor, conjuntos particulares de sequências que compõem o texto e etc. (PCNs, 1998, p.21).

Como podemos observar, neste último elemento estão inclusas as sequências, nomeadas pelos PCNs como narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e conversacional.

No que diz respeito ao objeto de ensino de Língua Portuguesa, os PCNs, considerando que não se deve tomar como base para o ensino a análise de elementos linguísticos, tais como palavras, sintagmas, frases isoladas de seu contexto de uso e que a unidade básica do ensino deve ser o texto, sugerem que o trabalho com o texto seja feito com base na noção de gênero, pois os textos se caracterizam conforme os gêneros a que pertencem. Além disso, evidenciam a necessidade de que o professor trabalhe com diversos gêneros, orais e escritos, como podemos observar nos trechos a seguir:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o

desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. [...] (PCNs 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, p.23-24).

A sugestão de que a noção de gênero seja tomada como objeto de ensino e o incentivo de que sejam trabalhados diversos gêneros em sala de aula, apontam para um ensino de língua que possibilite aos alunos desenvolver sua competência comunicativa. No entanto, é preciso considerar como os PCNs abordam a questão dos gêneros no que diz respeito ao ensino destes na prática, o que faremos adiante.

Com relação aos gêneros sugeridos pelos PCNs para nortear o trabalho com os conteúdos propostos pelo documento, primeiramente, é pertinente indicarmos o objetivo geral que os PCNs apresentam para o ensino de Língua Portuguesa no terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, com base no qual devem ser realizadas as práticas de escuta de textos orais, leitura de textos escritos, produção de textos orais e produção de textos escritos e de análise linguística. Segundo os PCNs (1998, p. 29):

[...] a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto [...].

Conforme expresso no trecho acima, os PCNs priorizam o uso público da linguagem e consideram que para o aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita, o ensino de língua deve levar em conta aspectos envolvidos nas situações de produção dos textos. Quanto aos conteúdos propostos pelo documento em função do referido objetivo, são sugeridos alguns gêneros que possam ser tomados como referência para o trabalho com os textos. Segundo os PCNs, como é grande a quantidade de gêneros existentes, não é possível que a escola trabalhe com todos, sendo necessário fazer uma seleção. Ao fazer esta seleção, segundo o documento, são priorizados os gêneros cujo domínio é fundamental à efetiva participação social. O documento indica ainda, que outras escolhas poderão ser feitas.

Assim, os PCNs apresentam dois quadros. O primeiro com os gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos e o segundo com os gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos.

GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • cordel, causos e similares • texto dramático • canção 	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • conto • novela • romance • crônica • poema • texto dramático
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • comentário radiofônico • entrevista • debate • depoimento 	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • editorial • artigo • reportagem • carta do leitor • entrevista • charge e tira
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • exposição • seminário • debate • palestra 	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • verbete enciclopédico (nota/artigo) • relatório de experiências • didático (textos, enunciados de questões) • artigo
PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • propaganda 	PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • propaganda

GÊNEROS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • canção • textos dramáticos 	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • crônica • conto • poema
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • entrevista • debate • depoimento 	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • artigo • carta do leitor • entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • exposição • seminário • debate 	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • relatório de experiências • esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

Conforme apresentado nos quadros acima, os gêneros estão agrupados em função de sua circulação social e são sugeridos mais gêneros para a prática de escuta e leitura do que para a prática de produção. No que se refere a esta seleção de gêneros, segundo os PCNs, “pode-se dizer que as pessoas leem muito mais do que escrevem, escutam muito mais do que falam” (PCNs, 1998, p.53). Tal observação do documento é verdadeira. No entanto, como esperar que os alunos tenham domínio da expressão escrita nos usos públicos da linguagem se eles produzirem poucos dos variados textos que estão inseridos em tais usos? Provavelmente, apenas escutar ou ler os diferentes textos não é suficiente para que os alunos alcancem o referido domínio.

Como sabemos, os gêneros são muitos e é importante que os alunos tenham contato com uma variedade considerável deles em sala de aula. Diante dos quadros acima e também de outros momentos em que os PCNs citam alguns gêneros, observamos que, embora o documento evidencie a necessidade de que o professor trabalhe com diversos gêneros em sala de aula, o mesmo não contempla uma diversidade satisfatória de gêneros, apresentando uma seleção destes que consideramos limitada diante da grande quantidade de gêneros existentes.

Além disso, como bem ressaltou Marcuschi (2008), são considerados apenas os gêneros mais formais e não os mais comuns, presentes nas atividades cotidianas. Quanto a esta prioridade dada aos gêneros de realização linguística mais elaborada, notamos que a mesma se dá especialmente no que diz respeito aos gêneros orais. Segundo os PCNs:

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem para o exercício da cidadania. (PCNs 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, p.67).

Um fato que nos chama atenção é que anteriormente, ao tratar sobre a seleção de textos orais, os PCNs afirmam que “é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações” (PCNs, 1998, p.25). No entanto, observamos que nos momentos em que o documento se refere aos gêneros orais, são citados apenas os gêneros de caráter mais formal, tais como: debate, palestra e seminário.

Não podemos negar a necessidade de haver uma seleção dos gêneros a ser trabalhada em sala de aula e a importância de que a escola possibilite aos alunos o acesso a gêneros, que embora não sejam tão frequentes nas atividades cotidianas, são necessários a efetiva participação social. No entanto, ao priorizar determinados gêneros, os PCNs passam a ideia de que há gêneros mais importantes do que outros para serem trabalhados no ensino de língua, deixando de lado muitos gêneros que os alunos podem se deparar frequentemente fora da escola, ao interagirem nas relações cotidianas. Embora tais gêneros sejam mais simples no sentido de ser menos rígidos quanto à sua elaboração, também estão inseridos nos usos que fazemos da língua, entre os quais, podemos destacar: telefonemas, bilhetes, receitas, lista de compras, piadas e bate-papo.

Com relação ao tratamento didático que deve ser dado aos conteúdos de modo que os objetivos de ensino sejam alcançados, os PCNs apresentam alguns princípios e orientações. Destes, nos detemos aos que nos chamam mais atenção, no que diz respeito ao trabalho com os gêneros, tendo em vista a noção de gêneros discursivos. No que se refere à prática de escuta de textos orais, os PCNs apontam que a escola deve constituir um corpus de textos orais que possam servir de referências modelizadoras, o que pode ser feito por meio da promoção de debates, palestras, entrevistas e outros em eventos organizados pela escola. Quanto a tais referências, julgamos necessário que os alunos disponham de modelos para conhecer como funciona determinado gênero. No entanto, é preciso ter cuidado para que o trabalho com os gêneros não seja reduzido a uma reprodução de modelos pelos alunos, por

isso é importante que os textos escutados estejam inseridos em situações reais de discurso. Neste sentido, é interessante a ideia de que a escola promova a realização de atividades que incluam o uso dos gêneros orais. Ainda sobre a prática de escuta de textos orais, vejamos a seguinte sugestão dos PCNs (1998, p. 69) para o trabalho didático:

Escuta orientada de diferentes textos gravados de um mesmo gênero, produzidos em circunstâncias diferentes (debate, radiofônico, televisivo, realizado na escola) para comparação e levantamento das especificidades que assumem em função dos canais, dos interlocutores, etc.

Como podemos perceber, tal sugestão indica que os PCNs reconhecem que os textos, mesmo que pertençam a um mesmo gênero não funcionam da mesma forma em todas as situações de interação, o que é bem positivo no sentido de possibilitar aos alunos compreender como funcionam os gêneros em suas diferentes circunstâncias de utilização.

Quanto à produção de textos orais, levando em conta que o texto oral, uma vez dito, não pode ser reconstruído, os PCNs sugerem a organização de situações que possibilitem desenvolver procedimentos para uma preparação prévia da produção de tais textos. Segundo o documento, tal preparação deve ser feita considerando a função da situação de comunicação e as especificidades do gênero. Alguns dos procedimentos enfocados pelo documento são: elaboração de esquemas para planejar previamente a exposição e preparação de cartazes para assegurar melhor controle da fala durante a exposição (PCNs, 1998, p. 74). A realização de tais procedimentos é importante para que os alunos produzam os textos orais de forma adequada, pois para isso, é preciso primeiramente, conhecer os aspectos envolvidos na situação comunicativa em que tais textos serão produzidos, como alguns dos citados pelos PCNs: espaço, tempo, objetivos e interlocutores.

No que se refere às orientações apresentadas pelos PCNs para nortear o trabalho didático dos conteúdos pertencentes às práticas de leitura e produção de textos escritos, tais orientações centram-se em questões relacionadas aos processos de leitura, como as condições necessárias para desenvolver a competência leitora dos alunos e na escrita, tratam de algumas categorias didáticas para a produção dos textos, tais como: transcrição, reprodução, decalque e autoria.

Assim, percebemos que os PCNs enfocam princípios e orientações pertinentes para o trabalho didático com os conteúdos, como possibilitar aos alunos o acesso a situações autênticas de interlocução e conscientizar os mesmos com relação à função comunicativa e as especificidades dos gêneros trabalhados. No entanto, faltam esclarecimentos ou detalhes de

como seriam as atividades desenvolvidas em sala de aula que agregassem tais princípios e orientações.

No que diz respeito à diferença entre gêneros e tipos textuais ou sequências discursivas, os PCNs não apresentam uma distinção teórica clara entre eles, o que seria necessário para os professores, principalmente os que não têm acesso a uma formação continuada saberem de que forma ao trabalhar com determinado texto, vão trabalhar com o gênero e não apenas com a exploração de suas características linguísticas, visto que tais características estão inclusas na noção de gênero. Entretanto, tais sequências são referidas pelo documento no item com os conteúdos para a prática de análise linguística, esta como aponta o documento é necessária para o domínio pleno da modalidade escrita. Vale destacar que os PCNs enfatizam uma prática de análise linguística associada aos aspectos relacionados aos gêneros em que os textos pertencem, como podemos perceber nos seguintes trechos do referido item:

- Levantamento das restrições que diferentes suportes e espaços de circulação impõem à estruturação dos textos;
- Análise das sequências discursivas predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional) e dos recursos expressivos recorrentes no interior de cada gênero (PCNs, 1998, p.60).

Assim, temos uma prática de análise linguística vista em relação ao contexto de produção dos textos.

Com relação às referências tomadas pelos PCNs para o seu embasamento teórico, podemos destacar: Bakhtin (1992), Bronckart (1994), Schneuwly e Dolz (1996). A utilização de tais referências, bem notáveis na abordagem teórica do documento, aponta que foi contemplada a perspectiva sociointeracionista de estudo da língua e que embora os PCNs não utilizem a denominação “gêneros discursivos”, podemos perceber que as propostas de ensino apresentadas por tal documento são norteadas por esta noção.

Tendo em vista tais considerações sobre a abordagem dos gêneros nos PCNs de Língua Portuguesa para o terceiro e o quarto ciclos do Ensino Fundamental, concordamos com Neves (2010) ao afirmar que a natureza dos gêneros contemplada pelo referido documento é um bom ponto de partida, pois como sabemos, os gêneros constituem uma ferramenta fundamental para trabalhar a língua em seu funcionamento nas diferentes situações de interação verbal. No entanto, o trabalho com os gêneros nas práticas de ensino só terá efeitos positivos na aprendizagem da língua por parte dos alunos, dependendo da forma como tais gêneros serão abordados pelos professores em sala de aula. Quanto a este aspecto,

podemos afirmar que os PCNs não proporcionam orientações metodológicas para que os professores saibam como proceder ao trabalhar com os gêneros. É preciso levar em consideração os professores que atuam há muito tempo em sala de aula e que não tiveram contato com os avanços ocorridos no campo da linguística. Por falta deste contato e também pelo fato de não encontrarem nos PCNs uma base mais precisa de como trabalhar com o ensino de gêneros, pois o documento apresenta orientações, diretrizes e não sugestões de atividades detalhadas que possam ser tomadas para o trabalho didático, provavelmente, não se pode esperar que os referidos professores trabalhem os gêneros da forma adequada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das concepções de gêneros discursivos, da importância deles para o ensino de língua e da análise realizada sobre a abordagem dos gêneros nos PCNs de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, foi possível percebermos que o referido documento contempla aspectos relevantes que podem contribuir para que haja um ensino produtivo de língua portuguesa nas escolas, no sentido de desenvolver nos alunos a capacidade de utilizar a língua de forma adequada nas variadas situações comunicativas. Para que isto se concretize, faz-se necessário que a noção de gênero seja tomada como objeto de ensino e o professor decida trabalhar diversos gêneros em sala de aula, enfocando, além da análise linguística, a qual não deve ser abandonada, fatores que são fundamentais para tratar a língua em seu caráter sociointerativo como: enunciador, interlocutor, finalidade da interação, lugar e condições de produção, pois estes dão abertura para que haja um novo direcionamento do ensino de língua portuguesa, no qual a língua é trabalhada como atividade social e heterogênea.

No entanto, observamos também que o referido documento deixa lacunas em alguns aspectos de sua proposta, como não contemplar uma diversidade satisfatória de gêneros, sugerir mais gêneros para as atividades de leitura do que para as atividades de produção, focar mais gêneros formalizados do que os presentes nas relações cotidianas de interação e não apresentar orientações metodológicas suficientes para que os professores saibam como proceder ao trabalhar com os gêneros na perspectiva textual ou discursiva. Acreditamos que a prática de ensino por meio de sequências ou módulos didáticos, por exemplo, facilitaria a tarefa do professor na elaboração de atividades didático-pedagógicas mais efetivas e mais eficazes, com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos alunos em seus mais diversos usos.

É importante destacar que para a utilização das propostas feitas pelos PCNs terem resultados positivos na realidade escolar, é preciso que os professores tenham uma preparação adequada que lhes possibilite compreender e valorizar o embasamento teórico apresentado pelo documento. Como sabemos, existem nas escolas, muitos professores que já lecionavam antes da divulgação pelos Cursos de Letras dos avanços das teorias linguísticas. Em razão disso, um professor que não adquiriu tal preparação pode reduzir o estudo dos textos em sala de aula a seus aspectos puramente linguísticos, como se fazia antes das novas propostas. Diante disto, tais professores necessitam, urgentemente, de uma formação continuada que lhes

forneça maior suporte teórico, a qual obviamente não pode ser suprida apenas pela abordagem teórica dos PCNs.

Dessa forma, tal documento, apesar de suas propostas relevantes, não deve ser tomado como referência única para orientar a prática docente. Sugerimos que, para superar as lacunas desse documento, é necessário que os docentes, em especial, os que não tiveram uma formação recente, busquem outros meios, outros recursos para atualizar sua prática pedagógica e, assim, saberem trabalhar com os gêneros discursivos ao ensinar a Língua Portuguesa.

No que se refere à tais recursos, dispomos de ações desenvolvidas pelo governo federal para aprimorar a formação profissional dos professores, entre as quais citamos o Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), o qual é um curso de pós-graduação destinado à capacitação de professores que já lecionam língua portuguesa no ensino fundamental e também aos docentes recém-graduados. Através de tal curso, os professores de língua portuguesa, que já lecionam há bastante tempo, poderão aprimorar seus conhecimentos e atualizar sua prática docente de acordo com os avanços das teorias linguísticas e, assim, compreender as propostas dos PCNs se posicionando criticamente diante das mesmas e percebendo as lacunas apresentadas por esse documento.

Nessa perspectiva, tendo como base o conhecimento teórico necessário para compreender o que são os gêneros discursivos, sugerimos que os professores ou os alunos dos cursos de pós-graduação elaborem e divulguem sequências didáticas que possam ser desenvolvidas pelos docentes em sala de aula ao trabalhar com os gêneros discursivos, a fim de que os alunos ampliem sua competência comunicativa tanto na língua oral como na língua escrita.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Textualidade e gêneros textuais: referência para o ensino de línguas. In:_____. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 49-61.

BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002, p. 13-27.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In:_____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-270.

BIASI-RODRIGUES, Bernadete. A abordagem dos gêneros textuais no ensino de língua portuguesa. In: PONTES, Antônio Luciano; COSTA, Maria Aurora Rocha. (orgs.). **Ensino de língua materna na perspectiva do discurso**: uma contribuição para o professor. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008, p. 33-50.

BONAMINO, Alícia; MARTINEZ, Silvia Alícia. **Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental**: a participação das instâncias políticas do estado. Cedes. São Paulo, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 368-385. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24 ago. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental-Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 5 ed. São Paulo: Ática: 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Os gêneros do discurso. In:_____. **Introdução à linguística textual**: trajetórias e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 159-168.

MACHADO, Anna Raqchel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronchart. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair. ROTH MOTTA Désirée (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 237-259.

MARCUSHI, Luiz Antônio et al. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 17-31.

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

NEVES, Maria Helena de Moura. **Ensino de língua portuguesa: temas em confronto**. São Paulo: Contexto, 2010.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objeto de ensino: Modos de pensar, modos de fazer. In: _____. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 7-16.

ROJO, Roxane Helena. Gêneros discursivos: o que são? In: ROJO, Roxane, BARBOSA; Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 15-45.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Trad. De Glaís Sales Cordeiro. In: R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, p. 61-77.

SILVA, Vanessa da Souza da; CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. A língua portuguesa na escola ontem e hoje. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 27, p. 271-287, 2009. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/fale/files/2010/06/A-1%C3%ADngua-Portuguesa-na-escola-LINHAS-CR%C3%8DTICAS.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2015.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. 2 ed. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004, p. 155-176.