



## GÊNEROS TEXTUAIS FERRAMENTA COLABORADO PARA CONSTRUÇÃO DA COMPREENSÃO GLOBAL DE TEXTOS LIDOS NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Hiago Henrique da Silva<sup>1</sup>  
Ismael Jung Sanchotene<sup>2</sup>  
Bárbara Jung Sanchotene<sup>3</sup>  
Fabio José Antônio da Silva<sup>4</sup>

**Resumo:** Os gêneros textuais, com os desdobramentos teóricos, históricos e culturais de suas realizações mais ou menos tipificadas, constituem o ponto de partida para se especificar, com maior precisão, as regularidades sintéticas, semânticas e pragmáticas do texto. Representam a referência mais válida para a apreensão: das regularidades linguístico-comunicativas dos textos; das estratégias para sua adequação e eficácia; da repercussão de tais estratégias na sua superfície e da correlação entre as operações de textualização e os aspectos pragmáticos implicados na atividade verbal. O estudo do texto, nas particularidades concretas de seus gêneros, favorece, portanto, a sistematização e ampliação da competência comunicativa dos usuários da língua. No percurso metodológico utilizou-se a abordagem qualitativa, ancorada pelo enfoque dialético, teve como técnicas para a coleta de dados o levantamento bibliográfico, observação participante, questionário e oficina: gênero textual convite. Dessa forma, os resultados são de que o trabalho com os gêneros textuais, disseminado pela educadora são motivadores, estimulam e dão incentivos para o desenvolvimento das habilidades da leitura e escrita de seus educandos.

**Palavras-chave:** Gêneros Textuais. Ensino Fundamental – anos finais. Língua Portuguesa.

**Abstract:** Textual genres, with the theoretical, historical and cultural developments of their more or less typified achievements, constitute the starting point for specifying, with greater precision, the synthetic, semantic and pragmatic regularities of the text. They represent the most valid reference for the apprehension: of the linguistic-communicative regularities of the texts; the strategies for its suitability and effectiveness; the repercussion of such strategies on its surface and the correlation between the textualization operations and the pragmatic aspects involved in the verbal activity. The study of genres, favors, therefore, the systematization and expansion of the communicative competence of language users. In the methodological route, a qualitative approach was used, anchored by the dialectical focus, and the bibliographical survey, participant observation, questionnaire and workshop were used as techniques for data collection. In this way, the results are that the work with textual genres, disseminated by the educator, motivates, stimulates and gives incentives for the development of Reading and writing skills of their students.

**Keywords:** Textual genres. Elementary School – final years. Portuguese language.

### INTRODUÇÃO

Esta pesquisa abordara o tema sobre gêneros textuais, tratando-os como uma possível Ferramenta em potencial para compreensão textual de alunos das series finais do Ensino Fundamental.

<sup>1</sup> Graduação em Pedagogia, Universidade Estadual de Maringá/PR

<sup>2</sup> Mestrado em Educação - UFSM/RS, Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA

<sup>3</sup> Graduação em Pedagogia – UNOPAR, Especialista em Educação Especial e Inclusiva - Faculdade de São Luís/MA

<sup>4</sup> Doutorado em Educação Física - UEL/PR, Docente UNOPAR/ANHANGUERA



O objetivo deste trabalho é mostrar o quanto a articulação dos gêneros textuais é capaz de colaborar no processo de desenvolvimento de textos e leituras em alunos das séries finais do Ensino Fundamental.

A relevância do tema escolhido é motivada pela estabilidade dos gêneros textuais decorre da utilização da linguagem escrita para determinados fins dentro de um mesmo espaço sociocultural. Autores defendem que há esferas/instâncias nas quais ocorrem atividades humanas e produções discursivas que “propiciam discursos bastante específicos, tais discursos ocorrem como um conjunto de gêneros textuais com características semelhantes e favoráveis às atividades desenvolvidas pelo homem dentro deste domínio discursivo, ou seja, os gêneros textuais podem ser definidos como forma concreta em que se realizam os textos, que assumem características específicas de acordo com o domínio (campo) discursivo no qual ele ocorre.

Desse modo, crendo nos gêneros textuais como “estágio final” da escrita, como forma mais elaborado de manifestação dessa linguagem, a presente pesquisa defende que somente se pode afirmar que o indivíduo escreve quando ele é capaz de produzir textos que funcionem na sociedade, ou seja, somente lê ou escreve aquele que conhece e domina o uso de diferentes gêneros textuais necessários à sua vida social. No entanto, para isso, é necessário que o ensino sistemático dos gêneros textuais faça parte das práticas pedagógicas cotidianas das escolas, considerando que um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão da escrita, pois aprender os gêneros significa maior participação das situações de uso da escrita.

A metodologia a ser utilizada no presente trabalho será de cunho bibliográfico, utilizando leituras de materiais do tipo artigos científico, livros, sites especializados sobre o tema proposto e principalmente na expectativa de solucionar o problema de pesquisa. Diante da proposta, o presente trabalho está dividido em CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA O ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS onde serão abordadas as ideias e pensamentos de diversos autores que embasaram a presente pesquisa. Já em DIDATIZAÇÃO: O TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA articula a construção dos gêneros literários como ferramenta no processo ensino-aprendizagem e, no tópico A DISCUSSÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS ESCRITOS PELOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II, o foco é processo de escrita.

## **CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA O ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS**

O presente capítulo tem a pretensão de trazer para o leitor, ideias e pensamentos de

diversos autores que embasaram a presente pesquisa.

Falar em gêneros textuais é, acima de tudo, falar do sujeito construtor do texto e das situações comunicacionais que envolvem essa construção. Em outras palavras, o gênero pode ser definido por seus aspectos sociocomunicativos e funcionais, segundo os quais surgirá a pluralidade textual expressa nos diferentes gêneros, que advém da necessidade de o sujeito se expressar atendendo a objetivos específicos, visando a um público determinado e limitado por uma singular situação comunicativa.

Segundo Luiz Antônio Marcuschi (2008), os gêneros são concebidos como fenômenos históricos profundamente ligados à vida social e cultural dos sujeitos. São flexíveis, dinâmicos e surgem a partir das necessidades dos homens, das atividades socioculturais e das inovações tecnológicas. Na tentativa de colocar o estudo do gênero como norteador do trabalho de sala de aula, Dolz e Schneuwly propõem as seguintes prioridades no preparo comunicativo dos alunos, ou seja, prepará-los para dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes a fim de desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntário, favorecendo estratégias de auto regulação ajudando-os a construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração. (2004, p. 49).

Segundo Marcuschi (2008) os estudos sobre os gêneros textuais não são novos e, no ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática se iniciou em Platão. Os gêneros textuais são definidos por Marcuschi (2008) como sendo fenômenos relativamente estáveis, que surgem buscando dar conta da variedade de atividades desenvolvidas no dia a dia, renovando-se, adaptando-se, consolidando novas formas e funções, podendo surgir também como desdobramentos de outros gêneros em função de novas tecnologias ou demandas sociais. Ao longo da história os gêneros foram evoluindo e modificando-se de acordo com as demandas existentes em cada época. Esta possibilidade de adaptação apresentada pelos gêneros repercute na atualidade, na existência de gêneros diferentes dos quais comumente percebíamos há anos.

Se tomarmos como base o entendimento de Marcuschi (2008) encontraremos grandes escolas que orientam as pesquisas sobre gêneros no Brasil. A primeira delas corresponde a uma linha Bakhtiniana, como referência teórica Schneuwly, Dolz e Bronckart através do Interacionismo sociodiscursivo. Esta primeira linha se volta para a ênfase em questões que contemplem a natureza didática no ensino da língua materna, que neste caso falamos da língua portuguesa. A segunda perspectiva de estudo dos gêneros é a Swalesiana que segue uma linha mais formal da escola americana e sofre influência dos estudos de Jonh Swales. A terceira

linhagem é a escola australiana de Sydney que sofre influências da perspectiva sistêmico-funcional (MARCUSCHI, 2008).

Os gêneros, embora atuem como padrões textuais, isto é, cada gênero consiste em uma instância de um propósito comunicativo específico, com uso convencional de recursos linguísticos e discursivos, são altamente flexíveis. Quando o emissor vai produzir um enunciado, ele tem disponível uma gama de estruturas pré-moldadas. No entanto, mudam os contextos, mudam relações interpessoais, logo, os gêneros também podem sofrer mudanças. Se cada gênero consiste em uma instância de um propósito comunicativo específico, como expressar opinião, informar um fato novo, persuadir o interlocutor, isso servirá como parâmetro facilitador, sendo fator orientador na hora de compreender ou de produzir textos. É importante que os alunos tenham contato com as mais diversas intencionalidades discursivas, configuradas em gêneros textuais, pois assim aprendem de que maneira estes textos são organizados.

Não é possível que se construa um texto escrito sem que se realize um gênero textual, porém sua existência se concretiza quando ao escrever o aluno determina o seu objetivo, a partir do que lhe é solicitado pelo professor no processo de construção do texto. Assim, Barbosa (2001) afirma que ao invés do estabelecimento de práticas e de objetivos gerais que visem à construção de capacidades, competências ou o uso de estratégias, como de costume nos programas curriculares de Língua Portuguesa, tem-se, agora, conteúdos propriamente a ensinar, os gêneros do discurso, em torno dos quais se organizariam as práticas de compreensão e produção de textos.

Segundo Marcuschi (2008), mais do que uma forma, o gênero é uma ação social tipificada, que se dá na recorrência de situações que tornam o gênero reconhecível. A teoria dos gêneros não serve somente para a identificação de um gênero como tal e sim para a percepção de como o funcionamento da língua é dinâmico e, embora sempre se manifestando em textos, nunca deixa de se renovar nesse processo.

As estruturas sociais mudam, as demandas mudam de acordo com o tempo, e na linguagem, as necessidades comunicativas também sofrem significativas mudanças. Daí a necessidade de dizer que não é a sociedade que tem que se adequar ao gênero textual ou se moldar a eles conforme seus padrões de estruturação. O gênero é que sofre modelagem diante das necessidades comunicativas do sujeito, além disso, cada gênero carrega também no seu interior vozes das mais variadas categorias, comunicando-se com o passado histórico, com a formação cultural da sociedade, se relaciona com outros textos já ditos e escritos, e se projeta para o futuro, de forma que nenhum gênero textual possui barreiras rígidas e estanques.

Parece aceitável que uma das razões pelas quais se chegou satisfatoriamente ao vasto



domínio da textualidade reside na pouca abrangência em que se vê essa mesma textualidade. Os textos não são determinados simplesmente por seus elementos imanentes. Vão além e atingem fatores contextuais que, na verdade, o condicionam, o determinam e o conferem propriedade e relevância, ou seja, é preciso chegar ao nível das práticas social e ao nível das práticas discursivas, onde, de fato, se definem as convenções do uso adequado e relevante da língua. Desde estas dimensões - complexas e alargadas é que se pode perceber como são os textos concretos, os textos historicamente reais, que circulam nas relações interpessoais. E neste ponto se chega à noção de gêneros de texto.

Convém destacar, para a compreensão dos gêneros textuais, alguns pontos enumerados a seguir. Os gêneros são histórico-culturais, isto é, sedimentam-se em momentos e em espaços da vida das comunidades, sendo que, cada lugar e cada época são marcadas pela predominância de certos gêneros, os quais, nesta contingência, podem aflorar permanecer, modificar-se, transmutar-se, desaparecer; na verdade, os grupos sociais é que regulam as condições do percurso que os gêneros realizam. Os gêneros assumem manifestações típicas de sequência textuais, o que leva Bakhtin a falar em "tipos relativamente estáveis de enunciados", ou seja, os gêneros são marcados pela predominância de blocos sequenciais, que constituem o texto como um todo, ou por "esquemas sequenciais típicos", de que fala Adam (1993, p. 28).

De acordo com Schmidt (1978) a expectativa dos modos de manifestação recorrentes que representam, na visão desse autor, os pressupostos que os parceiros da comunicação nutrem acerca de uma dada manifestação textual. De tais expectativas provem o caráter orientador dos gêneros, os quais, sendo prototípicos, possibilitam a projeção e o enquadramento dos cálculos interpretativos que o ouvinte ou o leitor empreendem. Dessa forma, os gêneros constituem uma orientação prospectiva para a compreensão global do texto, onde se pode admitir um saber intuitivo das pessoas, acerca desse princípio de que os textos se desenvolvem em sequência típica, portanto, como se vem destacando.

Qualquer texto contém indicadores de suas especificidades de gênero, de maneira que a capacidade de efetivação e de identificação dos gêneros constitui parte do conhecimento de mundo e do conhecimento cultural das pessoas. Tais indicadores tem, assim, uma dimensão cognitiva, comunicativa e cultural, com funções sociais muito relevantes, pois os gêneros se determinam por fatores da situação usual dos textos. Conseqüentemente, espera-se que os falantes procurem discernir sobre a adequação tipológica de suas realizações textuais, ou seja, os usuários sabem, embora intuitivamente, que as formas textuais devem adequar-se aos assuntos que sabem, pois, que há um momento certo para se fazer uma acusação, um elogio, um aconselhamento, um convite, uma petição ou o momento de se contar uma piada, entre

outros.

À noção de gêneros textuais ou discursivos, subentende-se uma concepção dialógica ou interacional de língua, que leve em consideração o caráter social e intersubjetivo da linguagem, ou seja, a língua deixa de ser vista apenas como estrutura, para incorporar o uso social dessa estrutura por sujeitos históricos.

Essa posição estabelece uma relação muito direta entre os processos de formação dos gêneros e as ações humanas. De acordo com Marcuschi (2008), ele aproxima a língua à vida humana de tal maneira que uma penetra na outra, e, quando alguém escolhe um gênero, nunca o fará como um fato individual, mas coletivo, pois o gênero é uma forma de inclusão social e de execução de um plano comunicativo intencional.

Marcuschi (2008) por sua vez, também considera os gêneros textuais a partir de uma concepção de língua em uso, ou seja, os gêneros textuais são institutos sócio discursivos e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

A diversidade dos gêneros pressupõe a variedade de intenções da pessoa que fala ou escreve. Dessa maneira, Marcuschi (2008) nos fala sobre a existência da diversidade dos fatos sociais realizados pelos mais diversos grupos e, conseqüentemente, nos fatos de linguagem. Portanto, como dependem da intenção e dos fatos sociais, os gêneros do discurso são infinitos e heterogêneos.

Para Bakhtin (2003), uma concepção clara do enunciado e dos gêneros do discurso é indispensável para qualquer estudo linguístico, pois, ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo e enfraquece o vínculo entre a língua e a vida.

No entendimento de Bakhtin (2003) o enunciado é um todo comunicativo e que é marcado pela enunciação e que se relaciona a outros enunciados. Sendo assim, pode-se dizer que há diferença entre o enunciado e a sentença, visto que a sentença não é um todo e não nos dá uma resposta clara e objetiva.

Nestas palavras de Marcuschi (2008) deixam clara a plasticidade dos gêneros textuais, fragilizando quaisquer críticas em torno de sua rigidez ou de sua estanqueidade. Resumidamente, deve-se respeitar os conteúdos, a linguagem e a forma composicional de cada gênero, já que estas características se constroem sócio e historicamente. No entanto, considerando que um gênero textual é apenas relativamente estável, sabe-se que sua capacidade plástica permite que ele se refaça, assumindo, talvez, novos conteúdos, linguagens ou estruturas. Um exemplo dessa transformação está no gênero bilhete, que ainda existe, mas, ao



longo do tempo, foi ganhando novas configurações e, com o advento das tecnologias da informação, deu origem às mensagens de texto que ocorrem por meio de aplicativos de mensagens como SMS, WhatsApp ou redes sociais como Orkut, Facebook e Instagram. Ainda que se crie ou se recrie gêneros dando-lhes novos formatos é preciso considerar que eles também se estabilizarão e apresentarão características próprias, que os diferenciarão de outros gêneros. Isso porque esse gênero novo ou reinventado ocorre para atender aos usuários de um determinado campo discursivo e também carregará consigo traços comuns a esse campo.

Segundo Bakhtin (2003), todo enunciado se constrói a partir de um elo estabelecido com outros enunciados, onde o autor considera que a produção de um enunciado, de alguma forma, sempre é uma resposta a outros enunciados anteriores a ele. O mesmo autor considera que o emissor, metaforicamente, nunca será um “Adão bíblico” que tratará de objetos virgens, intactos, ele sempre estará respondendo (ainda que implicitamente) a outros enunciados. Essa resposta, para ele, não deve ser encarada apenas como resposta aos enunciados passados, há um elo também com os enunciados subsequentes, isto porque cada falante ou escritor espera obter alguma resposta com aquilo que produz como linguagem verbal, o que equivale dizer que a produção de um enunciado sempre ocorre tendo em vista “atitudes responsivas” ativas que espera que seu interlocutor apresente, ou seja, o enunciado sempre ocorre considerando as possíveis respostas ou expectativas de seus destinatários.

Aprender e dominar os gêneros textuais são necessidades de cada usuário da língua. Cada indivíduo precisa entender que a sociedade muda com o passar do tempo, a língua também muda com o tempo e, conseqüentemente, as formas de comunicação também mudam. Nesse ponto, é importante dizer que os gêneros textuais mudam para atender as necessidades humanas de comunicação.

## **DIDATIZAÇÃO: O TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA**

Na atual sociedade e diante dos avançados recursos tecnológicos, ser leitor e produtor textual competente é muito mais do que codificar ou decodificar uma mensagem, é ser capaz de produzir e atribuir sentido, agindo socialmente através da linguagem. E para poder atender a esta nova demanda, uma nova concepção de linguagem se faz necessária, assim como uma nova concepção de ensino de leitura e de escrita.

O ensino de língua como tem sido desenvolvido tradicionalmente nas escolas acaba por desestruturar a competência comunicativa do aluno, uma vez que, centrando a reflexão sobre



os aspectos formais, retira da linguagem a sociedade e a interação. Os estudos na área, principalmente com relação ao ensino de redação, tecem esta crítica há muitos anos, sendo exemplar o trabalho de Pécora ao afirmar, já em 1981, que: “(...) os problemas de redação escolar constituem, sobretudo, os efeitos da cristalização de uma atitude que retira a escrita da linguagem e está do mundo e da ação intersubjetiva (...)” (p. 119).

É principalmente com base neste tipo de crítica que muitos estudiosos encaminharam suas reflexões para o conceito de gênero que, mesmo ainda em formação, apresenta grande potencialidade de resolver a questão. Isto se deve ao fato de que, mesmo em uma linguística profundamente dispersa do ponto de vista teórico e metodológico, a concepção que está na base desta noção parece agradar a grande maioria dos estudiosos. O que se tem estabelecido como consensual é o fato de que a língua, do ponto de vista de sua práxis, reflete, através do gênero principalmente, os padrões culturais e internacionais da comunidade em que está inserida. É neste sentido que, por exemplo, as formulações de muitos autores, embora partindo de bases teóricas diversas, concordam neste aspecto.

Frente a este consenso, também ganha respaldo a crítica de que a tipologia redacional tradicionalmente ensinada na escola é vazia de realidade sociointeracional. Narração, descrição e dissertação, através das concepções de sequência textual (Adam, 1992) e modalidade discursiva (Meurer, 2000), passam a ser vistas como elementos de composição dos gêneros e não mais como gêneros específicos. Esta base de consenso, contudo, parece ser incipiente para dar conta dos problemas que estão por baixo do termo gênero. Como afirmado acima, o conceito está em formação, de modo que as lacunas teóricas ainda são muitas e os resultados de pesquisas, poucos.

Sobre a inserção dos gêneros no ambiente escolar, Schneuwly e Dolz (1999) repercutem que na tentativa de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, deixando estes de serem apenas instrumentos de comunicação para se tornarem instrumentos de ensino-aprendizagem. Segundo Mendonça (2007), esse processo de didatização é desencadeado pela necessidade de ensinar, que exige a modificação do conhecimento, convertendo-o em objeto de ensino, pois é preciso selecionar, adaptar e organizar conteúdos, além de elaborar estratégias e materiais didáticos pertinentes aos objetivos pedagógicos, atentando-se sempre para o fato de que sendo a escola um lugar específico de comunicação, não é possível reproduzir dentro dela as práticas de linguagem de referência tais quais aparecem na sociedade (SANTOS, 2007).

A imersão dos alunos nas práticas de linguagem contribui para a sua apropriação, porém, acreditamos que é preciso ir além das vivências. É necessário um trabalho progressivo e





aprofundado com os gêneros textuais orais e escrito, envolvendo situações em que essa exploração faça sentido. Tal posição é adotada por autores como Bronckart (1999) e Schneuwly e Dolz (1999).

Para realizar um trabalho progressivo com os gêneros, o professor precisa conhecer bem quais habilidades os seus alunos já possuem e estabelecer quais são aquelas almeçadas (perfil de entrada e perfil de saída esperado para aquele ano). Diagnosticar sempre deve ser sua primeira ação. Um segundo aspecto deve ser levado em consideração, onde a escola precisa garantir a exploração da diversidade de gêneros. Pensando nesta progressão e nas semelhanças e também nas diferenças entre os gêneros, conseguimos agrupá-los em onze grupos. Defendemos aqui, que, em todas as etapas de escolaridade, sejam realizados estudos sistemáticos, por meio de diferentes formas de organização do trabalho pedagógico (projetos didáticos, sequência didáticas, entre outras) de gêneros pertencentes a estes onze agrupamentos. São eles:

1) Textos literários ficcionais: São textos voltados para a narrativa de fatos e episódios do mundo imaginário (não real). Entre estes, podemos destacar: contos, lendas, fábulas, crônicas, obras teatrais, novelas e causos;

2) Textos do patrimônio oral, poemas e letras de músicas. Os textos do patrimônio oral, logo que são produzidos têm autoria, mas, depois, sem um registro escrito, tornam-se anônimos, passando a ser patrimônio das comunidades. São exemplos: as trava-línguas, parlendas, quadrinhas, adivinhas, provérbios. Também fazem parte do segundo agrupamento os poemas e as letras de músicas;

3) Textos com a finalidade de registrar e analisar as ações humanas individuais e coletivas e contribuir para que as experiências sejam guardadas na memória das pessoas. Tais textos analisam e narram situações vivenciadas pelas sociedades, tais como as biografias, testemunhos orais e escritos, obras historiográficas e noticiários;

4) Textos com a finalidade de construir e fazer circular entre as pessoas o conhecimento escolar/científico. São textos mais expositivos, que socializam informações, por exemplo, as notas de enciclopédia, os verbetes de dicionário, os seminários orais, os textos didáticos, os relatos de experiências científicas e os textos de divulgação científica;

5) Textos com a finalidade de debater temas que suscitam pontos de vista diferentes, buscando o convencimento do outro. Os sujeitos exercitam suas capacidades argumentativas. Cartas de reclamação, cartas de leitores, artigos de opinião, editoriais, debates regrados e reportagens são exemplos de textos com tais finalidades;

6) Textos com a finalidade de divulgar produtos e/ou serviços e promover campanhas



educativas no setor da publicidade. Também aqui a persuasão está presente, mas com a finalidade de fazer o outro adquirir produtos e/ou serviços ou mudar determinados comportamentos. São exemplos: cartazes educativos, anúncios publicitários, placas e faixas;

7) Textos com a finalidade de orientar e prescrever formas de realizar atividades diversas ou formas de agir em determinados eventos. Os chamados textos instrucionais, tais como as receitas, os manuais de uso de eletrodomésticos, as instruções de jogos, as instruções de montagem e os regulamentos;

8) Textos com a finalidade de orientar a organização do tempo e do espaço nas atividades individuais e coletivas necessárias à vida em sociedade. São eles: as agendas, os cronogramas, os calendários, os quadros de horários, as folhinhas e os mapas;

9) Textos com a finalidade de mediar às ações institucionais. São textos que fazem parte, principalmente, dos espaços de trabalho: os requerimentos, os formulários, os ofícios, os currículos e os avisos;

10) Textos epistolares utilizados para as mais diversas finalidades. As cartas pessoais, os bilhetes, os e-mails, os telegramas medeiam às relações entre as pessoas, em diferentes tipos de situações de interação;

11) Textos não verbais. Os textos que não veiculam a linguagem verbal, escrita, tendo, portanto, foco na linguagem não verbal, tais como as histórias em quadrinhos só com imagens, as charges, pinturas, esculturas e algumas placas de trânsito compõem tal agrupamento.

Dentro deste entendimento, os gêneros entram na escola e passam a atender a uma finalidade didática específica, saindo da sua prática social de linguagem original para outro ambiente, a escola, onde sofrem alterações significativas, pois as condições de produção e recepção destes gêneros atenderão a uma nova funcionalidade comunicativa.

Gêneros de todos esses agrupamentos podem circular nas salas de aula, possibilitando que as crianças os reconheçam, compreendam seus usos, suas finalidades, percebam como se organizam, aprendam a usar as estratégias discursivas mais recorrentes. De acordo com o quadro de direitos de aprendizagem gerais, três esferas discursivas precisam ser priorizadas nos anos iniciais do ensino fundamental: a literária, a acadêmica/escolar e a esfera midiática. Os gêneros citados nos cinco primeiros agrupamentos revestem-se de especial importância no ciclo de alfabetização.

Mas, por que escolher, em cada ano, exemplares de gêneros de diferentes agrupamentos?

1º os agrupamentos buscam garantir que diferentes finalidades sociais de leitura e escrita sejam contempladas em sala de aula, por meio de um trabalho sistemático com gêneros



variados;

2º ao explorarmos um gênero de um agrupamento, estamos proporcionando que determinadas operações de linguagem sejam desenvolvidas, ou seja, aquelas mais intimamente ligadas a um agrupamento e não a outro. Este aprendizado também contribui para que os alunos consigam lidar melhor com outros gêneros do mesmo agrupamento e,

3º é o fato de que há alunos com mais facilidade, por exemplo, na produção de textos com a finalidade de debater temas controversos; já outros podem ter mais habilidade em construir textos narrativos ficcionais.

Se trabalharmos com gêneros pertencentes a um único grupo, os alunos com dificuldades de lidar com gêneros deste grupo poderão encarar o ato da escrita como um obstáculo constante, algo difícil de ser superado, desmotivando-os para as outras aprendizagens. Variando os gêneros, daremos oportunidades aos alunos para também mostrarem suas melhores habilidades e, assim, contribuimos para mantê-los motivados a continuar seu processo de apropriação das práticas de linguagem.

Sobre o papel da escola no ensino dos gêneros textuais, Schneuwly e Dolz (1999) defendem que a escola deve ser tomada como autêntico lugar de comunicação, e as vivências escolares devem ser organizados como ocasiões de produção/recepção de diferentes textos. Dentro desta perspectiva, estudantes devem se defrontar com múltiplas situações em que a escrita se torne realmente necessária, sendo a situação de comunicação apresentada uma forma de produção dos gêneros. Para Araújo et al. (2005), ensinar por meio dos usos dos gêneros textuais significa promover um ensino voltado para a vida, que propicie verdadeiramente a formação do cidadão participativo das práticas sociais que envolvem a cultura escrita, ou seja, as situações comunicativas que são vivenciadas dentro da escola devem se aproximar o máximo possível das práticas de linguagem que acontecem extramuros.

Em relação ao trabalho com a linguagem escrita, especialmente, Schneuwly e Dolz (1999) propõem que os gêneros devem ser explorados de maneira que essas capacidades possam se desenvolver no ambiente escolar. Nesse processo, em que o domínio do gênero, instrumento historicamente constituído, pressupõe funções psicológicas, e a interferência educativa possui papel fundamental, uma vez que dá forma especial ao desenvolvimento, colocando à disposição do aluno ferramentas de comunicação socialmente elaboradas, que lhe permitem construir essas funções. Em outros termos, a intervenção educacional é condição indispensável para o aparecimento de certas formas cognitivas complexas, como as capacidades de linguagem.

Os gêneros por apresentarem certa complexidade e esfera de uso classificam-se em



gêneros primários, que são os simples e os gêneros secundários, que são os chamados de complexos. Os gêneros primários são aqueles que dizem respeito à vida cotidiana, mantendo assim uma relação imediata com as situações nas quais são produzidos. Quanto aos gêneros secundários, estes aparecem nas circunstâncias de uma situação cultural com mais complexidade e mais desenvolvimento (DIJK, 2005).

São vários, os estudiosos que dão a sua classificação para os gêneros do discurso, os quais podemos destacar Dijk (2005) e o próprio Bakhtin (2003). Cada classificação se baseou em critérios diferentes com a adoção de perspectivas teóricas diferentes, critérios estes que apresentam variações e não apresentam uma noção clara do que seja um tipo como tal.

Os gêneros textuais são imprescindíveis para a comunicação e para o desenvolvimento da argumentação. Assim, buscando exemplos, discussões teóricas, propostas de trabalhos já existentes sobre essa temática para o aprimoramento e reflexão sobre a prática cotidiana da sala de aula, focalizando o desenvolvimento educacional do aluno. Temos em vista que o desenvolvimento da oralidade, especialmente o desenvolvimento da argumentação oral, facilita a interação social, contribui para o desenvolvimento de habilidades como ouvir a voz do outro, refutar opiniões, concordar, discordar polidamente, acrescentar, aceitar críticas e pensamentos contrários e, acima de tudo, pode ajudar a melhorar a condição do indivíduo enquanto sujeito ativo de uma sociedade.

Desse modo, entendemos que tanto para o professor, quanto para o aluno, é essencial que ele tenha em mente que a comunicação entre os homens sempre, intuitivamente ou não, obedece a alguns critérios de organização que são estabelecidos, historicamente, por meio das interações sociais pela linguagem, e que assim, os gêneros textuais se constroem, por meio dessas relações.

Olhando dessa forma, é impossível pensar o ensino de Língua Portuguesa, sem levar em conta os gêneros textuais, ou seja, acreditamos ser relevante utilizar os gêneros textuais orais com os quais os alunos já têm familiaridade quando em suas relações informais com outros membros da comunidade, para, a partir deles, desenvolver ações que valorizem as práticas argumentativas orais. Mas é necessário que o aluno vá para além da informalidade. Para isso ele precisa participar ativamente de situações, simuladas ou reais, que lhe dê a chance de ter contato com gêneros textuais orais que fazem parte de ambientes formais, para que adquira os conhecimentos necessários sobre a língua Portuguesa que lhe permita estruturar uma palestra, debater publicamente sobre suas posições, estruturar e apresentar seminários, entre outras ações, que são práticas que precisam de maior elaboração. Acreditamos que o conhecimento da estrutura do seminário e do debate e da aceitação desses dois gêneros, que passaremos a



conceituar a partir de agora, como instrumentos para a efetivação da fala em situações públicas, podem ajudar os alunos na sua formação acadêmica, profissional e, acima de tudo, pessoal.

Entretanto, o trabalho de ensino de gêneros textuais com dificuldades progressivas parece algo possível, pois de acordo com Schneuwly e Dolz (2004) entendem que há três critérios importantes para o agrupamento de gêneros quando ensinados. O primeiro refere-se à observação das finalidades sociais e dos domínios de comunicação aos quais os gêneros pertencem, este critério propõe o aprendizado de gêneros dos mais diversos espaços sociais, o que contribui com uma formação mais ampla da capacidade escritora dos alunos, já que se defende não apenas o domínio de alguns gêneros e de discursos preponderantes a diferentes contextos, mas também o desenvolvimento da capacidade autônoma de compreender o funcionamento dos textos na situação em que quiserem.

O segundo aspecto é o de correspondência tipológica, ou seja, é preciso que, em todos os anos escolares, os alunos aprendam progressiva e variavelmente gêneros que passem por todas as tipologias textuais que existem e sejam aprendidos, a cada ano, de acordo com a dificuldade de cada gênero. E em terceiro lugar é preciso considerar que há determinadas capacidades linguísticas homogêneas que precisam ser desenvolvidas por meio do ensino dos gêneros, ou seja, há modalidades discursivas e tipos básicos que predominam em um grupo de textos e a divisão por agrupamento de gêneros textuais favorece esse entendimento.

## **DISCUSSÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS ESCRITOS PELOS ALUNOS DAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Neste capítulo, será dando o enfoque na discussão dos gêneros textuais, especificamente a partir da contextualização de ações a serem desenvolvidas nas séries finais do ensino fundamental.

Segundo Batista (2007), torna-se de extrema importância entendermos que no processo de interação, a oração e as palavras não podem assumir o papel de outro elemento, pois, os eles são constituídos por unidades da língua. Assim, não se deve fingir um pretexto, para utilização do texto como um caminho para ensinar regras, vocabulários específicos e resgate de informações dissociados do uso social da linguagem. Sendo assim, torna-se indispensável à adoção do entendimento de gêneros textuais e discursivos por apresentar o texto como um todo comunicativo, sem que se deixe de apresentar as especificidades que o mesmo apresenta e nem o desconectar do contexto sócio histórico.

Em contrapartida Brandão (2001) sugere que seja adotada uma nova língua visto que o



ensino de uma nova língua é o de desenvolver a competência comunicativa do aluno além de considerar o texto como uma unidade de comunicação. E para completar o quadro, o professor deve oferecer ao aluno textos com estruturas diferentes e gêneros discursivos cujo objetivo seja o de apreender o que os caracteriza em suas especificidades e naquilo que os identifica.

Outro ponto importante segundo Brandão (2001) é o da orientação por parte do professor para que o aluno tenha acesso a outras línguas além de repensar sobre as concepções radicadas na escola sobre língua e aprendizagem, e da adoção de uma posição crítica frente a materiais didáticos, posturas, metodologias e abordagens de ensino de línguas.

Resumindo, o professor deve fazer uma reflexão sobre suas atitudes baseado em alguns questionamentos, do tipo, para que estamos preparando nossos alunos, nós os estamos preparando para que adquiram uma competência comunicativa, ou seja, se comuniquem de forma eficaz em contextos reais ou os preparamos para conhecerem regras, estruturas de uma língua abstrata, irreal, distante daquela que os falantes usam na comunicação diária e social?

Após refletir sobre estes pontos, o professor deve observar que a prática de ensino de da língua portuguesa ainda está distante dos contextos reais de comunicação e que o papel do professor é o de aproximar os alunos o mais próximo possível desses contextos e de colocar o aluno frente a textos legítimos, cujos textos devem ser trabalhados em uma perspectiva discursiva ou sócio interacionista.

Quando o professor apresenta aos alunos textos discursivos legítimos está oportunizando a estes alunos, a possibilidade de aprenderem novas estratégias na criação de textos de diferentes gêneros, pois, esta diferença pode fazer com que os leitores sejam mais competentes e se tornem verdadeiros cidadãos (BRANDÃO, 2001).

Marcuschi (2008) ainda chama atenção para os principais aspectos relacionados aos gêneros textuais dentro da sala de aula, quais sejam, a natureza da informação ou do conteúdo veiculado no gênero, o nível de linguagem formal, informal, dialetal, culta, entre outras, tipo de situação em que o gênero se situa que pode ser pública, privada, corriqueira, solene, entre outras e a relação entre os participantes conhecidos, desconhecidos, nível social e formação e a natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas com esses gêneros.

Marcuschi (2008) ainda nos lembra sobre a importância da oralidade e da escrita nos textos de diferentes gêneros assim como a intertextualidade e os intergêneros, que vem a ser os gêneros com características de outros gêneros em determinados contextos. Mas, não podemos esquecer de que os gêneros são determinados com base nos objetivos de todos que usam a fala e da própria natureza de cada gênero.



Tudo que envolve gêneros textuais exige que todo professor tenha conhecimentos de natureza teórica e aplicada, para que o trabalho aplicado seja eficiente e eficaz e que ao utilizar gêneros na sala de aula, o mesmo possa promover a discussão de quais gêneros devem ser utilizados em sala de aula, sempre com o apoio do setor pedagógico da empresa (MARCUSCHI, 2008).

Outro ponto importante de discussão, diz respeito a não obrigatoriedade por parte do professor de uma nomenclatura científica quando o assunto for gêneros textuais ou discursivos, em sala de aula que os seus alunos sejam capazes de compreender intenções interacionais, contexto discursivo e efeitos de sentido gerados nos mais variados gêneros textuais e discursivos (FAVERI, 2012).

Trata-se de uma questão de postura, muito mais do que terminológica, que leva a uma nova compreensão da língua, do seu funcionamento e do seu uso. Portanto, o professor deve contribuir na formação de um cidadão consciente, pois, ao se comunicar, se está construindo o mundo e transformando-o, uma vez que nessa perspectiva, língua e vida não são separadas.

Faveri (2012) como uma grande estudiosa dos tempos atuais ressalta a importância dos gêneros textuais no cotidiano do ensino fundamental no qual diz ser a favor do professor ser mais dinâmico em sala de aula ao propor sugestões diferentes para realizar tarefas de leitura e produção de textos visto que em sua opinião, o ensino de leitura e produção de texto no Brasil nos últimos anos passou a ter uma concepção diferente sobre a língua, adotando-a como norma, código ou simplesmente uma estrutura de um texto acabado e concluído.

Os gêneros textuais devem estar inseridos no dia-a-dia da escola, na sala de aula e devem ser trabalhados dentro do contexto visando sempre que o aluno aprenda e seja capaz de interpretar textos pequenos ou grandes e para que isso aconteça é necessário que o professor aplique atividades que envolvam gêneros textuais como o bilhete, a receita culinária, lista de compras, entre outros.

Outro ponto importante na aplicação de gêneros textuais nos anos finais do ensino fundamental é o de citar que ao ensinar uma diversidade de gêneros na escola, por mais simples que eles sejam todas as palavras e letras ganham significação. Assim pode-se dizer que tanto a leitura, a gramática, a ortografia e até mesmo a produção escrita assumem sentido porque estão ligados pelo uso.

Com esta nova posição do professor, o aprendizado da língua deixa de ser fragmentado e o ensino de ortografia e gramática é associado aos procedimentos para ampliar o letramento dos alunos. Da mesma forma isso acontece com a peça de teatro que também é um gênero diferenciado, mas que pode contemplar um trabalho excelente com gêneros textuais (DOLZ,



2004).

Sabe-se que, se o aluno não sair da escola com um bom grau de aprendizagem, não estará preparado para compreender o mundo, pois, um bom grau de instrução é conseguido quando dominamos muitos gêneros textuais e isso acontece porque os gêneros são representativos das áreas de atividade humana em que são produzidos e com as quais temos que entrar em contato todo dia de modo direto ou indireto.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no tocante ao componente curricular Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências.

Ao mesmo tempo em que se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares e em contextos variados de formação de professores, já relativamente conhecidos no ambiente escolar, tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos, considera as práticas contemporâneas de linguagem, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se der de forma desigual.

No caminho do que foi proposto a Base Nacional Comum Curricular e outros documentos normativos, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerados a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas ou campos sociais de atividade, comunicação e uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BNCC, 2018, pág. 69).

De acordo com a BNCC, os diferentes gêneros textuais devem ser trabalhados no ensino fundamental desde as séries iniciais sempre levando em consideração que alunos do ensino fundamental precisam estar em contato com uma variedade de gêneros para que possam estar se envolvendo com a disciplina completamente. E isso pode ser comprovado com a citação dos gêneros como blog, e-mail, sites, isso porque, segundo Dolz (2004) o computador é presença constante na vida social moderna.

A utilização da informática como instrumento de aprendizagem vem aumentando de forma muito rápida, o que nos mostra que a tecnologia sempre esteve presente na vida do





homem, trazendo novas mudanças sociais e culturais, pois, aqueles que dominam o conhecimento dessa tecnologia têm acesso a uma larga quantidade de conhecimentos e conseqüentemente a uma qualidade de vida melhor, e quem não tem pode tornar-se excluído.

É importante ainda destacar que o uso de textos em gêneros e tipos de ambientes virtuais podem dar ao professor uma mobilidade e uma amplitude para desenvolver idéias muito maiores que aquelas apreendidas na sala de aula tradicional. Porém cabe ao professor possibilitar formas e subsídios para que o aluno tenha contato com esses gêneros e tipos textuais (DOLZ, 2004).

A discussão sobre texto e leitura no meio digital esbarra no problema de recortes imprecisos das categorias adotadas, que ou são emprestadas dos estudos com texto impresso, como é o caso da própria noção de texto e autoria (LANDOW, 1997), ou são amplas demais para explicar diferenças específicas, como é o caso do termo hipertexto, que tem sido adotado para explicar qualquer estruturação textual ancorada em links.

Como aponta Snyder (1996), essa categoria tem sido adotada para explicar hipertextos isolados construídos de forma axial, hipertextos rizomáticos com múltiplas entradas, que disponibilizam ao leitor segmentos textuais interligados em forma de rede, ou mesmo redes de hipertextos que podem conter diferentes tipos de arquivos, sons, imagens, vídeos, textos tradicionais e hipertextos. Essas redes podem ser disponibilizadas de forma fechada, no contexto de um site ou CD-ROM, ou aberta na rede mundial de computadores.

A amplitude do conceito fica evidente quando se busca estabelecer um paralelo entre hipertexto e as práticas letradas tradicionais. Muitas dessas comparações fazem menção a relações intratextuais, como as notas de rodapé, relações intertextuais, como as referências em textos acadêmicos, ou, fazendo menção à realidade da *web*, entendem o hipertexto como sendo uma grande biblioteca virtual (BURBULES; CALLISTER, 2000). Essa "biblioteca virtual", por sua vez, pode integrar e relacionar as informações veiculadas em portais, *sites* e também nos registros de diferentes tipos de interação virtual, que nos ocorrem mais variados ambientes abertos na Internet para a comunicação à distância. As discussões sobre hiperleitura também não facilitam a nossa compreensão sobre a especificidade do hipertexto. Como aponta Coscarelli (2007), muitos dos atributos identificados na hiperleitura podem também ser relacionados aos modos de construção de sentido normalmente praticados pelos leitores, mesmo quando interagem com textos impressos.

De fato, embora a informação no texto impresso seja colocada de forma sequencial, a leitura pode não seguir a ordem prevista pelo autor, também os processos interpretativos podem estabelecer, na mente do leitor, ligações com outros textos ou parte de textos que constituem o



repertório do leitor, estabelecendo relações em rede, como ocorre na leitura de hipertextos. Tais constatações indicam que os modos pelo qual construímos textos ou interagimos no novo ambiente digital ancoram-se em práticas de comunicação já existentes.

É importante ressaltar que a mediação da tecnologia não é neutra. Ela instaura mudanças instigadas pelos limites e novas possibilidades comunicativas que o meio oferece. A título de exemplo, em textos acadêmicos é comum fazermos referências a outros estudos, reproduzindo, através de paráfrases e citações literais, informações que consideramos relevantes para sustentar nossa argumentação. O acesso imediato aos textos-fonte pode gradativamente tornar desnecessária esta estratégia de construção textual. Outro exemplo sobre mediação da tecnologia e mudança linguística seria o fato de que, até recentemente, a produção hipermídia demandava equipes altamente especializadas.

Hoje, as ferramentas de autoria permitem que leigos sejam não só leitores, mas também produtores de textos multimodais e hipermodais. Isso amplia o leque de uso desse tipo de texto e é possível prever que, no futuro, haverá uma tendência para um uso maior de recursos imagéticos nas práticas comunicativas, uma progressão na direção da "visualização da comunicação" sugerida por Kress (1998).

Na realidade, do mesmo modo que a escrita deixou de ser um registro literal da fala e ganhou características próprias (MARCUSCHI, 2008), isso está ocorrendo na escrita digital. As reflexões sobre produção de hipertexto, centradas em uma experiência de retextualização de texto impresso para hipertexto (BRAGA; RICARTE, 2005; BRAGA, 2005), reforçam a ideia de que, embora várias características da produção e recepção do texto impresso tenham de fato migrado para o meio digital, há particularidades na modalidade digital que não devem ser desconsideradas. Tais particularidades têm propiciado o aparecimento de novas situações comunicativas, novos tipos de texto, novas estratégias leitoras, as quais têm sido apropriadas por novas práticas letradas e também inovado as práticas letradas já existentes.

A pesquisa, por exemplo, é uma prática que foi grandemente facilitada pela Internet, não só pelo volume e diversidade das fontes disponíveis, como também pelas diferentes ferramentas de busca que facilitam e agilizam o acesso à informação desejada. Esse conjunto de recursos tornou o meio digital uma fonte de consulta privilegiada em várias práticas letradas formais e informais. Apesar do crescente uso da Internet em diferentes funções comunicativas, o ensino, principalmente nos níveis fundamentais e médio, não tem acompanhado essas mudanças, algumas das quais podem trazer soluções inovadoras para problemas antigos, como discutiremos nas seções que seguem.

Muitas vezes, a mudança nas práticas escolares é trazida pelos alunos e explorada pelo



professor que percebe a possibilidade de melhorar os resultados de sua ação pedagógica. Moraes (2007) relata uma experiência dessa natureza: durante a apresentação de seminários em uma aula de língua portuguesa, na qual era o professor responsável, o autor constatou que um dos grupos, que havia se saído excepcionalmente bem na execução da tarefa, tinha realizado suas consultas em páginas da Internet. Ao perguntar aos alunos sobre essa escolha, Moraes foi informado de que eles haviam optado por esse caminho por não terem encontrado, na mídia impressa, as informações que buscavam.

A partir dessa experiência, Moraes passou a indicar a busca na Internet para alunos que tinham dificuldade de encontrar textos que enfocassem os temas específicos. Paralelamente a essa prática, o autor conduziu uma pesquisa que visou a entender a presença da Internet nas práticas cotidianas de seus alunos. Para isso aplicou um questionário que foi respondido por 324 alunos, matriculados no segundo grau do ensino médio da rede particular de ensino, todos na faixa etária entre 16 e 18 anos.

O resultado desse estudo indicou que 98,15% desses alunos eram usuários do computador e da Internet, sendo que 90,40% deles tinham contato diário com essa tecnologia. Ao serem questionados sobre esse uso, 32,85% afirmaram utilizar a Internet para realizar pesquisas e consultas em geral (resultados de jogos de futebol, letras de músicas, pesquisas escolares, entre outras); 33,24% indicaram utilizar a Internet para interação a distância (*e-mail, facebook, Instagram*); 24,2% para buscar entretenimento (vídeos, músicas, fotos, *blogs, downloads*, entre outros); 7,98% para ler notícias em jornais e revistas; e 1,73% utilizavam esse meio para fazer compras.

A pesquisa também mostrou que, embora os professores pouco usem a Internet no processo de ensino-aprendizagem, uma parcela significativa dos alunos (quase 80%) está explorando esse meio como fonte de material de apoio para pesquisas escolares. O uso escolar, entretanto, não é tão significativo como se poderia esperar: 38,06% dos alunos usam a Internet uma ou duas vezes por semana na realização de tarefas escolares, e praticamente metade do grupo investigado (52, 26%) só consulta a rede com essa finalidade uma ou duas vezes por mês.

Dolz (2004) ainda nos lembra que o ensino de Língua Portuguesa tem sido muito debatido quando o assunto é melhorias no ensino no Brasil e, desde então, muitos avanços tem ocorrido, dentre eles o reconhecimento dos gêneros textuais como instrumento eficaz para o ensino da língua. Com isso torna-se indispensável à inclusão do conceito de gênero no dia-a-dia das escolas (DOLZ, 2004).

Drews (2010) diz que a escola deve envolver seus alunos em situações concretas de uso da língua, de modo que consigam, de forma criativa e consciente, escolher meios adequados



aos fins que se deseja alcançar, pois, a escola é sim um lugar original de comunicação.

Portanto, ao se inserir a diversidade de gêneros nas práticas didáticas, deve-se colocar o aluno em contato com gêneros textuais que são produzidos fora da escola, em diferentes áreas de conhecimento para que assim ele possa reconhecer as particularidades do maior número possível deles, e possa se preparar para usá-los corretamente quando estiver em espaços sociais não escolares.

Ao explorar a diversidade textual, o professor está aproximando o aluno das situações originais de produção dos textos não escolares como situações de produção de textos jornalísticos, científicos, literários, médicos, jurídicos, entre outros. Porém esta aproximação deve proporcionar ao aluno condições para que o mesmo possa compreender como nascem os diferentes gêneros textuais, apropriando-se, a partir destas peculiaridades para facilitar o domínio que deverá ter sobre eles, pois, trabalhar com gêneros textuais permite ainda a articulação das atividades entre as áreas de conhecimento, contribuindo diretamente para o aprendizado significativo de prática de leitura, produção e compreensão (DREWS, 2010).

De acordo com a BNCC de Língua Portuguesa, os textos quando são inseridos na escola, estes devem apenas ser a fonte de referência, repertório textual ou suporte de atividade intertextual, pois, a diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. (BNCC, 2018)

Assim, pode-se dizer que o texto deve ser um instrumento de união entre os conteúdos das disciplinas a um contexto social que deverá instigar a leitura, provocando reflexão, pois, não tem sentido que aulas de Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e outras tenham como referência para o ensino apenas o que for fornecido pelos livros didáticos (BNCC, 2018).

Dessa forma, uma seleção variada de gêneros seria muito útil para orientar a programação curricular, seja enquanto definição de princípios seja enquanto delimitação de objetivos, conteúdos e atividades. E diversidade textual, que existe fora da escola, pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno (BNCC, 2018, p.34).

Por isso se faz necessário destacar mais uma vez a importância da utilização dos gêneros textuais baseados em Nascimento (2006, p.46) quando o mesmo diz que é papel da escola assumir-se enquanto espaço oficial de intervenção para proporcionar ao aprendiz condições para que dominem o funcionamento textual com vistas a sua inserção.

Para o professor é um desafio tomar os gêneros como instrumento de reflexão para o trabalho na sala de aula, porém o professor deve tomar cuidado para não cair num modismo, mas deve estar consciente do objetivo a ser atingido. Além disso, não podemos ignorar que o

uso do gênero ao ser inserido em práticas escolarizadas no ensino fundamental passa a ser um instrumento de estudo para construção de objetivos diversos (NASCIMENTO, 2006).

## CONCLUSÃO

Diante de tantas observações, e deduções feitas durante o desenvolvimento deste trabalho não podemos atribuir à culpa tão somente aos professores, mas principalmente ao espaço existente na formação destes que por sua vez impede que a prática da leitura seja explorada com maior eficácia, pois, o desconhecimento de um saber científico sobre o funcionamento da linguagem e das concepções de língua atuais que orientam o ensino talvez seja um dos responsáveis por tais casualidades.

Sendo assim, é importante que todo e qualquer tipo de aprendizado seja divulgado a fim de que estes sejam apresentados e divulgados em programas de formação continuada e inclusos nos programas curriculares dos cursos de licenciatura que deveriam ser revistos.

Faz-se necessário também a adoção de outra forma de pensar e agir pedagogicamente quando o foco é a inserção de gêneros textuais em séries do ensino fundamental final, mostrando assim que a intenção é de que os alunos possam vir a ter uma ascensão social. Mas, para que isso possa acontecer é preciso que a escola crie alternativas para aplicação coesa e coerente dos gêneros textuais em turmas do ensino fundamental final.

O uso da Internet na escola pode trazer algumas mudanças importantes para essa prática. O aluno ganha liberdade de escolha e pode trazer para a sala de aula, textos com temas e perspectivas novas ou diferentes daquelas que o professor privilegiaria. A pesquisa *on-line* viabiliza a criação de novos espaços para a construção do conhecimento que não se restringem à escola e à sala de aula. A rapidez com que se pode consultar a fonte inesgotável de informações já disponibilizadas na Internet leva a crer que o acesso à informação dependerá, no futuro, cada vez menos da escola e do professor.

Em consequência disso, pode-se esperar que as relações entre professor e alunos sejam alteradas e reconstruídas de uma forma nova. Em relação ao texto dissertativo, o professor deixa de ser aquele que oferece o conteúdo e "modelo" de dissertação, para ser aquele que auxilia o aluno a expressar visões de mundo particulares de uma forma clara. Finalmente, como mostra o trabalho de Moraes, a versão digital de textos viabiliza comparações entre textos-fonte e a produção do aluno, oferecendo dados importantes sobre como o aluno constrói relações intertextuais. Em última instância, a mediação das TICs pode ajudar o professor a identificar e discutir com os alunos as reproduções literais, que é, ironicamente, um dos temores que afligem



a inserção da Internet em práticas pedagógicas.

E para terminar não podemos esquecer-nos de mencionar que todo professor deve tomar para si a responsabilidade de concretizar a leitura e a escrita na sala de aula através dos textos, porque não deve ser interesse somente ao professor de língua portuguesa sistematizar o ensino de gêneros textuais e sim as outras disciplinas podem também trabalhar com textos em suas aulas.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Jackeline Peixoto. Do professor suposto pelos Pcms ao professor real de língua portuguesa: São os Pcms praticáveis? *In*: R. H. R. Rojo (org.). **Praticando os PCNs: Dos Parâmetros Curriculares Nacionais às Práticas de Sala de Aula – Língua Portuguesa**. Campinas, SP: EDUC/Mercado de Letras, 2001.

BRANDÃO, Helena Magamine. **Texto, gêneros do discurso e ensino**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DIJK, Van. **Gêneros Textuais: Definição e finalidade**. 4. ed. São Paulo: Atual, 2005.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

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

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: Configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MENDONÇA, Marcia. Gêneros: por onde anda o letramento? *In*: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. **Ensinando gêneros textuais no ensino fundamental final**. 4. ed. Recife, PE: Companhia das letras, 2002.

NASCIMENTO, Erivaldo, Pereira do. **O uso do gênero textual no ensino fundamental: Oral e escrito**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.



SANTOS, Carmi Ferraz. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros. *In*: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTI, Marianne C. B. (Orgs). **Diversidade textual os gêneros em sala de aula**. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11. Maio/Ago. 1999.