



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
COORDENAÇÃO GERAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

**OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO FERRAMENTA DIDÁTICA
PARA O ENSINO DA LINGUAGEM**

ROSILDA MARIA ARAÚJO SILVA DOS SANTOS

**Orientador: Prof. Dr. Junot Cornélio Matos
Coorientadora: Prof^ª Dra. Marígia Ana de Moura Aguiar**

**RECIFE
2010**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
COORDENAÇÃO GERAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

**OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO FERRAMENTA DIDÁTICA
PARA O ENSINO DA LINGUAGEM**

ROSILDA MARIA ARAÚJO SILVA DOS SANTOS

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Ciências da Linguagem, na área de concentração em Linguagem, Educação e Organização Sócio-Cultural, à comissão julgadora da Universidade Católica de Pernambuco, sob a orientação do Professor Dr. Junot Cornélio Matos e coorientadora Prof^a Dra. Marígia Ana de Moura Aguiar.

RECIFE

2010

S237g

Santos, Rosilda Maria Araújo Silva dos

Os gêneros textuais como ferramenta didática para o ensino da linguagem / Rosilda Maria Araújo Silva dos Santos ; orientador Junot Cornélio Matos ; co-orientador Marígia Ana de Moura Aguiar, 2010.

115 f. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Pró-Reitoria Acadêmica. Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem, 2010.

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Linguística.
3. Língua portuguesa - Textos. I. Título.

CDU 806.90

ROSILDA MARIA ARAÚJO SILVA DOS SANTOS

**OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO FERRAMENTA DIDÁTICA
PARA O ENSINO DA LINGUAGEM**

Defesa pública em:

Recife, 30 de março de 2010.

Coorientadora

Prof^a Dra. Marília Ana de Moura Aguiar

UNICAP

BANCA EXAMINADORA

Orientador e Presidente da Banca Examinadora

Prof. Dr. Junot Cornélio de Matos

UNICAP

Professora Dra. Kasue Saito Monteiro de Barros

UFPE

Professora Dra. Maria da Conceição Bizerra

UNICAP

Recife

2010

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

(Bakhtin, [1979],2003, p.265)

DEDICATÓRIA

Ao Oleiro da minha alma que guia meus passos...

A minha mãe e ao meu esposo por sempre
acreditarem em mim,
aos amigos que me apoiaram e compreenderam
minha ausência nesta trajetória acadêmica e
em especial aos meus filhos
Breno Vinícius e Caio Renan.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me concedido esta oportunidade de conquistar mais uma vitória em minha vida acadêmica. A Ele dou toda a glória e honra.

Ao orientador, mestre e amigo Prof. Dr. Junot Cornélio Matos, pela contribuição e apoio na construção do conhecimento durante a jornada acadêmica.

À coorientadora, mestra, exemplo de professora e amiga Marígia Ana de Moura Aguiar, pelo estímulo, orientações e contribuições valiosíssimas durante todo o estudo, validando meu amadurecimento acadêmico.

Ao meu esposo e parceiro de todas as horas Antero Félix, pelo suporte e incentivo durante todas as etapas do curso. Obrigada por fazer parte de minha história.

Aos meus filhos, Breno Vinícius e Caio Renan, por fazerem parte de minha vida.

A minha mãe por sempre estar de atalaia pela minha vida.

A todos que contribuíram, de forma direta ou indiretamente, para a elaboração desta pesquisa.

SUMÁRIO

RESUMO	11
ABSTRACT	13
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	18
1.1 O estudo dos gêneros	19
1.2 As contribuições das teorias linguísticas para o estudo dos gêneros	22
1.2.1 A teoria bakhtiniana	23
1.2.2 A teoria interacionista sóciodiscursiva (ISD) de Bronckart	26
1.2.3 Marcuschi e o estudo dos gêneros	29
1.3 Gêneros textuais e ensino	34
1.4 Linha Teórica adotada na análise	50
CAPÍTULO II - ASPECTOS METODOLÓGICOS	53
2.1 Caracterizações da Instituição de Ensino pesquisada	54
2.2 As pessoas envolvidas na pesquisa	57
2.3 Procedimentos	58
2.4 Gêneros textuais usados pelos alunos para retextualização	60
2.4.1 Gêneros – base do primeiro período	61
2.4.2 Gêneros – base do oitavo período	65
CAPÍTULO III – ANÁLISE DO CORPUS: PRODUÇÕES DE GÊNEROS COM ALUNOS E PROFESSOR UNIVERSITÁRIOS	70
3.1 Análise interpretativa da entrevista com o professor	71
3.2 Análise interpretativa das entrevistas com os alunos	75
3.2.1 Entrevista com alunos do 1º período	76
3.2.2 Entrevista com alunos do 8º período	79
3.3 Análise do programa da disciplina	82
3.4 Análise das retextualizações dos gêneros produzidos pelos alunos	
3.4.1 Análise de retextualizações de gêneros escritos para gêneros escritos	
3.4.2 Retextualizações dos alunos do primeiro período	91
3.4.3 Retextualizações dos alunos do oitavo período	99

3.4.4	Análise geral das retextualizações dos alunos	108
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
	REFERÊNCIAS	115

RELAÇÃO DE QUADROS

CAPÍTULO I

Quadro I - Os três gêneros do discurso segundo Aristóteles	22
Quadro II - Possibilidades de retextualização	33

CAPÍTULO III

Quadro III- Entrevista do professor	71
Quadro IV- Entrevista com os alunos do 1º período	76
Quadro V- Entrevista com alunos do 8º período	79
Quadro VI- Programa da disciplina	82
Quadro VII- Análise de retextualizações de gêneros escritos para gêneros escritos	89

RESUMO

A prática com gêneros textuais no ensino de língua portuguesa, enquanto instrumento didático, trabalha a forma delineada no fazer discursivo e confirma que a linguagem ultrapassa os limites da forma estritamente linguística, contribuindo para o desenvolvimento de capacidades tanto linguística como textual e comunicativa. Numa perspectiva interacionista sóciodiscursiva, esta pesquisa está amparada nas teorias propostas por Bakhtin ([1979], 2003) sobre os gêneros discursivos na interação, Bronckart (1999) que evidencia o interacionismo sócio-discursivo, Dolz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (2003) que acreditam numa proposta de ensino-aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais, atribuindo à linguagem e à interação a instrumentalização na construção do conhecimento e na formação do cidadão. Objetivando investigar formas de se utilizar os gêneros textuais como ferramenta para o ensino da linguagem, pesquisou-se, por meio de metodologia empírica, a familiaridade dos alunos do curso de Letras com o tema gêneros textuais, no campus de uma Instituição privada de Ensino Superior, na cidade de Escada, Pernambuco. Com base numa análise do programa de disciplina das turmas participantes observou-se a proposta de trabalho do professor e sua relação com os gêneros. Foram elaboradas entrevistas com dezoito alunos do curso de Letras no período inicial, e vinte no período final, adotando como critério de escolha alunos que pretendem lecionar a Língua Materna, e uma entrevista com o professor para perceber sua concepção e seu conhecimento sobre gêneros. Além disso, foram utilizadas as produções textuais e os depoimentos dos alunos para verificar até que ponto o trabalho desenvolvido em sala de aula contribui para a construção do seu conhecimento, visto ser papel da escola tornar esses alunos proficientes leitores e produtores de textos, e o desafio de educadores responsáveis pelos processos de ensino-aprendizagem proporcionar a apropriação do gênero trabalhado, sem perder de vista seus usos e suas funções sociais. Os resultados demonstraram que a instituição de ensino envolvida na investigação, contempla o trabalho com os gêneros textuais, desde o primeiro período, porém recebe os alunos do ensino médio com pouca informação sobre o assunto, dificultando a leitura e produção proficiente de textos pelos alunos nos primeiros períodos do curso superior. Conclui-se, nesta investigação, que embora haja um trabalho eficaz desenvolvido pela instituição de ensino participante, há lacunas no trabalho desenvolvido com os gêneros textuais no ensino fundamental e médio, apontando para a necessidade de uma revisão nas práticas pedagógicas do ensino da língua materna para aqueles alunos. Um trabalho nesse sentido poderá promover uma contribuição

aqueles alunos. Um trabalho nesse sentido poderá promover uma contribuição para uma *formação docente eficaz, não só no município aqui observado como em outras instituições de formação de professores de língua portuguesa.*

PALAVRAS-CHAVE: gêneros textuais, linguagem, ferramenta didática.

ABSTRACT

Practice with genre in teaching English as a teaching tool, works as outlined in the discursive practice and confirms that the language goes beyond the strictly linguistic form, contributing to capacity building both linguistic and textual and communicative. Sóciodiscursiva interactionist perspective, this research is supported by the theories proposed by Bakhtin ([1979] 2003) of the genres in the interaction, Bronckart (1999) which highlights the socio-discursive interactionism, Schneuwly and Dolz (2004) and Marcuschi (2003) believe that a proposal of teaching and learning organized from genre, attributing to language and interaction in building the instrumentalization of knowledge and training of the citizen. To investigate ways to use the genre as a tool for teaching language, the research gathered through empirical methodology, the familiarity of the students of the lyrics to the theme genre, on the campus of a private institution of higher education in the city of Escada, Pernambuco. Based on an analysis of program discipline of participating classes observed the proposed work of teachers and their relation to gender. Interviews were arranged with eighteen students of Letters in the initial period, and twenty in the final period, adopting as a criterion of choice students seeking to teach the Mother Tongue, and an interview with the teacher to realize their design and their knowledge of genres. Furthermore, we used the textual productions and the statements of students to check to what extent the work in the classroom contributes to the construction of their knowledge, since it is part of the school these students become proficient readers and text producers, and the challenge educators responsible for teaching and learning processes provide the appropriation of the genre worked, without losing sight of its uses and its social functions. The results demonstrated that the educational institution involved in research work deals with the genre since the first period but receives high school students with little information on the subject, making the reading and production of texts for students proficient in the first periods of the university. We conclude this investigation, that although there is an effective work developed by the participating educational institution, there are gaps in the work with the genre in the elementary and high school, pointing to the need to review the teaching practices of mother tongue teaching for those students. A work in this direction will promote a contribution to an effective teacher training, not only in the city observed here as in other institutions for training teachers of Language Portuguese.

KEYWORDS: genre, language, tool didactic

No cenário educacional, percebe-se que as teorias mais recentes de aquisição de linguagem reiteram o papel dos gêneros textuais no ensino da língua vernácula, quando usados como ferramenta para a vida social, assinalando o compromisso e o dever da escola em divulgar a linguagem como observável através de um gênero e a importância desse gênero na vida não acadêmica do cidadão.

O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são objetivos e incisivos, quando tratam da introdução e da divulgação da linguagem enquanto gêneros textuais nas escolas, mas por esta ênfase é necessário esclarecer que este recurso didático, imprescindível às aulas de língua materna, são textos encontrados na vida diária, com padrões sociocomunicativos característicos, definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos variados (MARCUSCHI, 2008, p.155). A este propósito, Dell’Isola (2007,p.12) afirma:

Como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) é imprescindível o investimento no trabalho com gêneros textuais em sala de aula, pois os alunos devem ser capazes de ler textos de diferentes gêneros “combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação”.

Analisando este panorama, enxergou-se que, na escola tradicional, o objetivo das aulas de Língua Portuguesa era formar alunos reprodutores de conhecimentos voltados para um modelo abstrato da língua (e não de texto), priorizando o domínio dos conteúdos linguísticos ou mesmo desconsiderando a função instrumental do ensino de linguagem na escola.

Nas perspectivas do letramento, a característica trabalhada pela escola tradicional deu lugar a uma tendência de formadores de opinião, ou seja, as teorias do letramento vêm revelando, em detalhes cada vez mais instigantes, o caráter sócio-histórico da modalidade escrita.

De simples código “tradutor” ou “transpositor” da fala para sinais gráficos convencionais, a escrita passou a ser considerada, entre outras, como parte indissociável da escola, conscientizando o professor de Língua Materna da importância da prática de leitura e produção de texto em sala de aula.

Fiorin (2006, p.60) esclarece que o trabalho da produção de texto em sala de aula por meio de gêneros não está limitado a atividades que os explorem como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer, transformando-o num produto cujo ensino passa a ser normativo. A partir desta observação, entende-se que a Língua Portuguesa, para exercer uma ação linguística sobre a realidade, precisa ser estudada através dos seus

diferentes usos sociais, ampliando as capacidades individuais do usuário e seu conhecimento a respeito dos gêneros textuais.

Diante da necessidade da utilização deste instrumento didático em sala de aula, não se pode deixar de perceber-se que, através da linguagem, é possível ultrapassar os limites da forma linguística, analisando-se não só a diversidade de significações, mas também os mundos em que ela circula. Amparados no conceito bakhtiniano ([1979], 2003) de gêneros discursivos, pesquisadores europeus do chamado *Grupo de Genebra*, que tem sido representado de forma destacada por Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Jean-Paul Bronckart, visaram à utilização dos gêneros como ferramenta para o ensino.

Nesse sentido, esta pesquisa, ao focar os gêneros textuais como objeto de estudo, objetiva investigar formas de se utilizar os gêneros textuais como ferramenta para o ensino da linguagem, já que é função desafiadora do educador tornar os alunos proficientes leitores e produtores de textos, sem perder de vista os usos e funções sociais dos gêneros estudados e, principalmente, que se pense em como veiculá-los e significá-los em sala de aula, podendo, assim, desenvolver competências metacognitivas que propiciem a análise e interpretação de textos. Aqui, novamente, vale destacar a afirmação de Dell'Isola (2007,p.11) sobre o assunto:

Constata-se a urgência de se promover a formação de leitores e escritores capazes de compreender e interpretar as relações sociais; de se compreender identidades e formas de conhecimento veiculadas através de textos em variadas circunstâncias de interação; de se levar em conta a determinação sócio-histórica da interação escritor-texto-contexto-leitor; e de se desenvolver a capacidade de perceber a pluralidade de discursos e possibilidades de organização do universo.

O trabalho foi organizado em três capítulos, abordando-se, no primeiro capítulo, os pressupostos teóricos sobre gêneros textuais, apresentando, inicialmente, um estudo sobre este objeto de investigação com várias teorias linguísticas, dentre as quais se destaca a teoria bakhtiniana ([1979], 2003), que defende a importância dos gêneros do discurso na interação, e a teoria interacionista sóciodiscursiva discutida por Bronckart (1999).

Em se tratando da proposta de ensino-aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais, evidencia-se Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2008), além de outros, que comungam a ideia de que o homem pode modificar o mundo por meio do uso de ferramentas e acreditam que essa transformação ocorre através da instrumentalização da linguagem, para a construção do conhecimento e de uma cidadania consciente pela formação do indivíduo.

No segundo capítulo, descreve-se o espaço pedagógico onde foi desenvolvida a pesquisa, expondo a localização, horário de funcionamento, o quadro funcional, as atividades oferecidas e os objetivos específicos da proposta pedagógica do curso, além de explicitar os objetivos específicos da pesquisa que são: identificar a familiaridade sobre os gêneros textuais dos alunos do curso de Letras de uma instituição privada e verificar como é utilizada esta ferramenta de trabalho interdisciplinar em sala de aula num curso de licenciatura de Letras, os quais nasceram a partir de questionamentos que foram levantados para a consecução do objetivo geral, já mencionado.

O primeiro questionamento foi se havia técnicas para a utilização dos gêneros textuais como ferramenta didática em sala e de que forma este recurso didático poderia ser explorado. O segundo foi se havia familiaridade entre os alunos do curso de Letras e os gêneros textuais, já que serão os futuros professores da língua materna. E o terceiro, qual a concepção do professor sobre os gêneros textuais e como trabalha com esta ferramenta didática em sala de aula.

Ainda no segundo capítulo se descreveram as pessoas envolvidas na pesquisa, os procedimentos adotados nas etapas do trabalho e os gêneros utilizados pelos alunos para verificação da familiaridade dos estudantes com esta ferramenta didática.

No terceiro capítulo, foi feito um exame dos dados coletados, para verificar a análise interpretativa das entrevistas realizadas com os alunos do primeiro e do oitavo períodos, buscando observar se havia, em função das respostas do professor, fornecidas por meio de uma entrevista diretiva em que se buscava identificar o domínio de conteúdo e familiaridade com o objeto de estudo (concepção e metodologia utilizada para ensinar os gêneros), uma relação dessas respostas com a efetiva produção textual dos alunos do curso de Letras da FAESC- Faculdades da Escada, que se localiza no Município de Escada - PE.

Para finalizar, foram feitas algumas considerações apresentando os resultados da investigação, em que se sugere, com base nos resultados obtidos, alguma forma de intervenção pedagógica a ser aplicada no Município, com os professores da rede pública do ensino fundamental e médio, que apontem caminhos para a qualificação da prática pedagógica.

CAPÍTULO I
PRESUPOSTOS TEÓRICOS

1.1 O estudo dos gêneros

A identidade, os relacionamentos e o conhecimento dos seres humanos são determinados pelos gêneros textuais a que estão expostos, que produzem e consomem. O estudo dos gêneros possibilita a exploração de algumas regularidades nas esferas sociais em que eles são utilizados. Por isso, qualquer profissional da área de ensino de língua deveria levar em conta esse aspecto no trabalho com o aprendiz (DELL'ISOLA, 2007, p.24).

A preocupação com o estudo dos gêneros não é matéria recente, todavia, parece inédito, porque sempre conduz o estudioso a descobrir mudanças, já que seu surgimento ou alterações estão relacionados às transformações na sociedade, visto que o avanço tecnológico tem determinado o nascimento de novos gêneros e mudanças dos antigos.

Baseando-se na proposta de Marcuschi (2002, p.19), ao afirmar que os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa e se caracterizam como eventos maleáveis, dinâmicos e plásticos, pode-se declarar que sempre este objeto de estudo vai estar em foco, pois estes instrumentos se renovam a cada dia, surgindo emparelhados às necessidades e atividades sócio-culturais, já que o seu surgimento é originado de acordo com a intenção dos usos e suas interferências na comunicação diária.

Subentende-se, então, ser a pesquisa deste tema de cunho inesgotável, porquanto sempre surgem novos gêneros textuais, já que são caracterizados por sua funcionalidade na comunicação de acordo com a cultura onde são desenvolvidos, com suas especificidades e diferenças, desmistificando a ideia de que são caracterizados apenas por suas formas ou por seus aspectos funcionais.

Marcuschi (2002, p.21) também adverte que “Em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos, serão as funções. Contudo, haverá casos em que será o próprio suporte ou o ambiente em que os textos aparecem que determinam o gênero presente.”

Diante desta advertência, confirma-se a imprescindibilidade da prudência que se deve ter ao definir que as formas ou funções determinam ou discriminam um gênero, e Bakhtin ([1979], 2003, p.261-262) reforça este entendimento quando ressalta o fato de os gêneros do discurso refletirem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo e pelo estilo da linguagem, isto é, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, sobretudo por sua construção composicional.

Isto significa que estes elementos estão indivisíveis e são demarcados por uma esfera específica de comunicação, intensificando a ideia de que ao falar em gêneros textuais não se

pode deixar de envolver Bakhtin, que, em sua época, realizou em relevante estudo sobre os gêneros discursivos até hoje utilizado como fundamento para pesquisas. Para ele,

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, ([1979], 2003, p.262).

Mais recentemente, Marcuschi (2008, p.147) ressalta que:

Há uma nova visão sobre este assunto e há uma dificuldade natural no tratamento desse tema diante da abundância e diversidade das fontes e perspectivas de análise. Porque hoje, o tratamento dos gêneros está em perspectiva diferente, pois muitos estudiosos de campos diferentes estão sendo atraídos por este tema, multidisciplinarizando-os.

Com isso, deve-se considerar “que não há nem pode haver um plano único para seu estudo” (BAKHTIN [1979], 2003), pois cada campo tem uma visão diferenciada, o que enriquece a pesquisa do objeto. Concordando com Bakhtin, o nível de dificuldades aumenta, devido à riqueza de perspectivas de análises.

Brandão (2003) chama a atenção que, ao longo dos tempos, os estudiosos da linguagem sentiram-se também atraídos pelo estudo dos gêneros, interessando-se não só pela história da retórica, pela pesquisa contemporânea em poética, semiótica literária, mas também pelas teorias linguísticas atuais. Este leque de campos do saber resultou numa diversidade de abordagens, ampliando, assim, os termos relacionados aos gêneros como: tipos, modos, modalidades de organização textual, espécies de texto e de discursos. Em suas palavras,

Enquanto uma ciência específica da linguagem, a linguística é recente e depois porque sua preocupação inicial foi com as unidades menores que o texto (o fonema, a palavra, a frase). Na medida em que ela passa a se preocupar com o texto, começa a pensar a questão do gênero. Essa preocupação se torna crucial quando ela deixa de trabalhar apenas com textos literários, mas se volta também para o funcionamento de textos quaisquer (BRANDÃO, 2003, p.19).

Percebe-se, assim, a importância do envolvimento das teorias linguísticas na pesquisa dos gêneros, visto que antes, estas teorias preocupavam-se com um estudo voltado para a análise do fonema, da palavra ou da frase. Só depois da pesquisa sobre os gêneros, reconheceram o valor do trabalho voltado para o funcionamento dos textos.

Fazendo uma breve retomada histórica, encontram-se os gêneros sendo analisados e investigados, pela primeira vez, na Grécia, com o estabelecimento de normas, características e explicações em duas dimensões, na literatura e na oratória, para depois serem ampliados a outras, iniciando-se pela oratória.

Para Marcuschi,

Uma simples observação histórica do surgimento dos gêneros revela que, numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII A. c., multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação (2002, p.19).

Marcuschi (2008, p.147) também pontua que, só no Ocidente, este estudo já tem, pelo menos, vinte e cinco séculos, considerando que sua observação sistemática iniciou-se em Platão, o qual deu origem à tradição poética, pretendendo perceber a diferença entre o lírico, em que só o autor falava; o épico, em que o autor e personagens falavam, e o dramático, em que exclusivamente falava a personagem, considerando enfaticamente a literatura (TODOROV, 1980) ¹.

Nesta, surge o primeiro estudioso a fazer referência aos gêneros no livro III de A República, buscando alicerçar e descrever com propriedade os gêneros literários. Diante do grande valor de sua proposta e de sua repercussão, a obra é considerada um dos marcos fundamentais da genologia, ou seja, da teoria de gêneros literários (AGUIAR e SILVA, 1991, p.340).

Prosseguindo numa perspectiva histórica, verifica-se, também, o trabalho de Aristóteles, que inverte a proposta de Platão, focalizando os gêneros na Arte Retórica, emergindo com uma teoria mais ordenada sobre os gêneros.

¹ TODOROV, T. Os gêneros do discurso. São Paulo, Martins Fontes, 1980. Apud: Brandão, H. N. Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. 4 ed. SP: Cortez, 2003. Página 18.

A retórica antiga reconheceu três tipos de gêneros de discurso, definidos pelas circunstâncias em que são pronunciados: o deliberativo, usado para dissuadir ou aconselhar, o judiciário, o orador acusa ou se defende, e o demonstrativo (epidítico) que focaliza o elogio ou a censura sobre os atos do cidadão (BRANDÃO, 2003, p.19). Estes gêneros foram apresentados por Reboul (1998, p.47) através de um esquema, estabelecendo uma associação entre formas, funções e tempo, apresentado logo adiante no quadro I.

Quadro 1- Os três gêneros do discurso segundo Aristóteles

GÊNERO	AUDITÓRIO	TEMPO	ATO	VALORES	ARGUMENTO-TIPO
Judiciário	Juízes	Passado (fatos a julgar)	Acusar; defender	Justo; injusto	Entinema (dedutivo)
Deliberativo	Assembléia	Futuro	Aconselhar desaconselhar	Útil; nocivo	Exemplo (indutivo)
Epidítico	Espectador	Presente	Louvar; censurar	Nobre; vil	Amplificação

FONTE: Olivier Reboul, 1998:47²

A partir da Idade Média, a ideia propagada por Aristóteles quanto aos gêneros discursivos foi aplicada vastamente, tornando-se, inclusive, a ênfase pela qual a retórica se desenvolveu e propiciou a tradição estrutural.

Aristóteles estabeleceu a distinção entre epopéia, (poema heróico narrativo extenso, que eterniza lendas seculares e tradições ancestrais, preservadas ao longo dos tempos)³, a tragédia (tipo de drama caracterizado por conflitos), a comédia, (poesia jocosa, que se utiliza do humor para satirizar todo tipo de ideia), cujos tratados foram conservados, a aulética, definida como a arte de tocar aulo ou flauta, o ditirambo, gênero em que o poeta usava o ritmo, canto e verso ao mesmo tempo, popularizado na Grécia antiga, de inspiração dionisíaca, e a cicarística, a qual, junto com a aulética, usava o ritmo e a harmonia expressando artes análogas, cujas análises perderam-se (MARCUSCHI, 2008, p.148).

A partir deste levantamento histórico, percebe-se a necessidade de se conhecer as contribuições das teorias linguísticas para o estudo dos gêneros, desenvolvidas a seguir.

² REBOUL, Olivier. Introdução à retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 47. Apud: Marcuschi, Luiz Antônio. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. Página: 147

³ WIKIPÉDIA. Desenvolvido pela Wikimedia Foundation. Apresenta conteúdo enciclopédico. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Epop%C3%A9ia&oldid=545025>>. Acesso em: 23.05. 2009.

1.2 - As contribuições das teorias lingüísticas para o estudo dos gêneros

1.2.1 – A teoria bakhtiniana

Segundo Bakhtin ([1979], 2003, p.282), a comunicação ou a fala ocorre através dos gêneros e, muitas vezes, o falante não se dá conta disto. Entende-se com esta afirmação que há um vasto campo de gêneros orais e escritos usados, de acordo com a intencionalidade comunicativa, o que define o gênero.

Ele ainda enfatiza que há necessidade do falante dominar os gêneros para se comunicar, pois isto lhe dá competência comunicativa em qualquer esfera, com qualquer interlocutor ou temas do cotidiano, sociais, etc. ressaltando que o falante só escolherá o gênero se conhecê-lo com propriedade. Para Bakhtin,

É preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente [...] Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso e possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, [1979], 2003, p.285).

Analisando a definição dos gêneros textuais pontuada por Bakhtin ([1979], 2003, p.261) entende-se que eles são caracterizados por três elementos nomeados de conteúdo temático, estilo e construção composicional. Fiorin (2006, p.62) explica que o conteúdo temático trata do domínio de sentido ocupado pelo gênero e não do assunto específico, apresentando como exemplo as cartas de amor, cujo conteúdo é as relações amorosas, mas o assunto pode ser o rompimento de um casal, saudade, etc.;

O estilo da linguagem trata da seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua que o falante ou escritor usa para particularizar seu texto na comunicação, cujo exemplo é o estilo oficial, que usa formas respeitosas, e a construção composicional, que diz respeito ao modo de estruturar o texto, características ou compreensão macro textuais.

Vale salientar que Bakhtin ([1979], 2003, p.266) também chama a atenção para o fato de que, apesar de todo gênero ter seu estilo, e o estilo ser inseparável do gênero, por ser elemento integrante e individual, subentende-se que ele pode refletir a individualidade do falante ou de quem escreve, revelando aspectos de uma personalidade individual, visto que o estilo particular é percebido em diversas relações de reciprocidade com a língua nacional.

No entanto, enfatiza o fato de que nem todos os gêneros podem ser incluídos nesta perspectiva, como é o caso dos gêneros da literatura de ficção e os gêneros que requerem uma forma padronizada como os da modalidade de documentos oficiais, de ordem militar, nos sinais verbalizados de produção, etc. Validando também que “a própria definição de estilo, em geral, e de estilo individual, em particular, exige um estudo mais profundo tanto da natureza do enunciado quanto da diversidade de gêneros discursivos” (BAKHTIN, [1979], 2003, p.265).

Destaca-se o fato de a língua ser social, pois ela se institui na comunicação (BAKHTIN, 1999, p.14), subentendendo, então, o papel da interação verbal para a comunicação, visto que a palavra em si não tem valor, só a interação dá sentido a ela, já que é a base da linguagem e só se concretiza a partir do diálogo, que é intermediado pela palavra, a qual é vista por Bakhtin (1999, p.36), como o “modo mais puro e sensível de relação social”:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicológico de sua produção, mas pelo fenômeno da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações, a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1999, p.123).

Segundo Rodrigues (2005, p.153), pode-se definir que os gêneros textuais servem de ponte nesta interação, já que estão numa perspectiva dialógica da linguagem, pois, por meio deles, ocorre a interação entre o locutor e o locutário, e entendendo o dialogismo como um princípio de interação verbal, conclui que a linguagem se realiza neste princípio.

Ao definir que todos os tipos relativamente estáveis de enunciados, quer sejam orais ou escritos, são igualmente determinados pela especificidade de condições de comunicação discursiva, particulares de cada campo da comunicação e de uma determinada função, Bakhtin introduziu a noção de gêneros textuais ([1979], 2003, p.262). Em outras palavras, entende-se que, para ele, os gêneros são estáveis porque são caracterizados pelos seus conteúdos e pelos meios lingüísticos que eles utilizam, com estrutura ou composição definida pela sua função.

Ao usar a expressão “relativamente”, subentende-se o reconhecimento da importância da intergenericidade estabelecida no texto, permitindo a compreensão de que jamais se pode declarar que eles são inalteráveis, sem contar que todos os textos que apresentam intenção sócio-comunicativa numa esfera discursiva específica são gêneros textuais e que, por meio

deles, a língua passa a integrar a vida, ou seja, a vida entra na língua (BAKHTIN, ([1979], 2003, p.265). Brandão reitera isto ao afirmar:

Só que um gênero não é uma forma fixa, cristalizada de uma vez por todas e que deve ser tratado como um bloco homogêneo. E é esse equívoco que cometem algumas das abordagens pedagógicas. O professor não pode perder de vista a dimensão heterogênea que a noção de gênero implica. Há toda uma dimensão intergenérica, dialógica que um gênero estabelece com outro no espaço do texto. (2003, p.38)

Para Bakhtin ([1979], 2003, p.263), a heterogeneidade dos gêneros discursivos possibilita duas classificações: a de gêneros primários, que são aqueles originados de condições comunicativas imediatas, de situações de comunicação verbal espontânea do dia-a-dia como: diálogo cotidiano, conversas familiares, reuniões de amigos, e até o bate-papo do MSN, blog, e mail etc. e a de gêneros secundários, que surgem em convívio cultural mais complexo, com uma linguagem mais rebuscada, envolvendo assuntos literários, publicitários, científicos, artísticos, culturais, políticos etc., os quais podem ser exemplificados com palestras, monografias, teses científicas, romances, dramas, etc.

Ele ainda enfatiza que “o estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas de gêneros dos enunciados nos diversos campos da atividade humana é de enorme importância, para quase todos os campos da linguística e da filologia,” porque toda investigação de material linguístico concreto ocorre com gêneros textuais, que se relacionam a esferas comunicativas variadas, das quais os pesquisadores extraem os fatos linguísticos de que precisam, deixando evidente ser imprescindível o conhecimento da natureza e particularidades dos diversos gêneros em qualquer campo de investigação linguística (BAKHTIN, [1979], 2003, p.264-265).

Outro aspecto relevante considerado por Bakhtin é em relação à intenção comunicativa do falante, defendendo a ideia de que para escolher o gênero que vai ser usado na comunicação, primeiro o falante tem clareza de sua vontade discursiva, que é determinada pela especificidade de uma esfera, por considerações semântico-objetivas (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela comunicação pessoal de seus participantes, etc. Ou seja, sua intencionalidade discursiva, com toda sua subjetividade e particularidade, é aplicada e adaptada ao gênero escolhido, desenvolvendo-se em uma determinada forma de gênero, o qual veicula a língua materna, já que ela não chega até seu usuário por meio de dicionários e gramáticas, mas por meio dos gêneros, que nomeia de enunciações concretas, pois se ouve ou se produz na comunicação discursiva entre as pessoas com quem se convive.

Ressalta ainda que aprender a falar significa aprender a construir gêneros textuais, pois falamos por gêneros e não por orações isoladas, nem por palavras isoladas (BAKHTIN, [1979], 2003, p.282-283). E a partir disto, compreende-se que, além de reconhecer a imprescindibilidade dos gêneros na comunicação, também houve uma ampliação da concepção de gênero que antes era vista apenas como produção literária (CARVALHO, 2005, p.132).

1.2.2 – A teoria interacionista sóciodiscursiva (ISD) de Bronckart

Dando seguimento às contribuições linguísticas para o estudo dos gêneros, não se pode deixar de falar em Bronckart (1999), grande colaborador no estudo dos gêneros, apesar de não tê-los como objeto de análise e, sim, as ações verbais e não verbais dirigidas por concepções epistemológicas específicas (MACHADO, 2005, p.238).

Bronckart faz parte do grupo de estudiosos da perspectiva interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico, com atenção didática voltada para a língua materna. Sua vinculação psicológica é influenciada por Bakhtin e Vygotsky, perspectiva que se preocupa com o ensino dos gêneros orais e escritos na língua materna, especificamente no ensino fundamental (MARCUSCHI, 2008, p.153).

Segundo Machado (2005, p.238) os pesquisadores Schneuwly e Dolz guardam um traço em comum: a perspectiva de intervir na educação, de forma imediata, ou com perspectivas futuras. Voltando-se para a atividade de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, do francês e do inglês como línguas estrangeiras, ou para a atividade de formação. As pesquisas podem ser organizadas em alguns tipos como: foco nas ferramentas de ensino, foco no aluno, no professor em formação ou no formador de professor, na interação professor-ferramenta-aluno ou no foco da interação professor em formação-(ferramenta)-formador (MACHADO, 2005, p.239).

Bronckart (1999, p.13) define o interacionismo sociodiscursivo como uma corrente teórica que enxerga as condutas humanas como produto de socialização, afirmando que são “ações significantes, ou como ações situadas, cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização”.

Ele defende esta teoria social instituída em Genebra, cuja tese central é “que a ação constitui o resultado da **apropriação**⁴, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (1999, p.42). Ou seja, para as ações humanas terem

⁴ Negrito no original

significado numa interação, é preciso apropriação dos gêneros, pois o falante não poderia interagir se não dominasse o gênero utilizado. Dolz e Schneuwly (2004)⁵ enfatizam isto ao considerar que “aprender a falar é apropriar-se dos instrumentos para falar em situações de linguagem diversas, isto é, apropriar-se dos gêneros”.

O Interacionismo sóciodiscursivo considera “os fatos de linguagem como traços de condutas humanas socialmente contextualizadas” (BRONCKART, 1999, p.23) e tem a psicologia social como fonte de referência, evidenciando que a obra de Vygotsky é “o fundamento mais radical do interacionismo em psicologia” (p.24) e que ela foi alavancada a partir dos anos 60, contribuindo, assim, com a teoria da psicologia do desenvolvimento (p.28).

De acordo, ainda, com Bronckart (1999, p.32), pode-se inferir que a interação verbal regula e media o ser humano, pois “sob o efeito mediador do agir comunicativo, o homem transforma o meio” (p.34). Nomeia como espécies de textos todo conjunto de texto que apresenta características comuns (p.72), e argumenta que “os gêneros de textos continuam sendo entidades profundamente vagas [...] e que nenhuma das classificações existentes pode ser considerada como um modelo de referência estabilizado e coerente” (p.73).

Bronckart (1999, p.108) define os gêneros como construtos históricos que se adaptam permanentemente à evolução das questões sociocomunicativas e adverte quanto à possibilidade de alguns gêneros desaparecerem e reaparecerem com formas modificadas, quanto ao surgimento de novos gêneros já que estão em permanente dinamicidade (p.74) e que “o conhecimento da pertinência dos gêneros é construído em situações de ação determinadas” (1999, p.109).

Além de todas estas contribuições para o estudo dos gêneros, Bronckart (2001)⁶ também apresenta uma proposta didática defendendo que “o trabalho com gêneros é interessante na medida em que eles são instrumentos de adaptação e participação na vida social e comunicativa”. Ele propõe uma série didática em quatro fases:

I - Elaborar um modelo didático: nesse primeiro momento, deve-se escolher um gênero e adaptá-lo ao conhecimento dos alunos. Logo em seguida, pode-se analisar as propriedades desse gênero, seus usos, suas formas de realização, suas variações e seus contextos de uso, cujo modelo permite delimitar três grandes categorias de objetivos de ensino:

⁵ DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: ROJO, R. e Cordeiro, G. S. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. Pág. 171

⁶ Bronckart (2001). L'enseignement des discours. Apud: Marcuschi, Luiz Antônio. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. Página: 221

- a) A análise das atividades discursivas: esta análise possibilita a apreensão dos critérios da escolha do gênero numa dada situação comunicativa; a simulação da posição do produtor do gênero, imaginando as intenções dos interlocutores; a identificação dos conhecimentos mobilizados para produzir o gênero nas circunstâncias imaginadas e, por fim, a especificação das estruturas comunicativas e o formato convencional que o gênero apresenta;
- b) A operação com as seqüências típicas (tipos textuais): permite saber como coordenar as seqüências que entram para compor a coerência de base textual, tais como as seqüências argumentativas, narrativas, expositivas etc.; essas bases globais devem ser ordenadas e sequenciadas de maneira organizada;
- c) O domínio dos mecanismos linguísticos: trata-se de estudar e analisar os aspectos sintáticos, morfológicos (gramaticais de uma maneira geral) e as propriedades léxicas, bem como a escolha dos registros e estilos; observa-se aqui a organização textual sob o seu aspecto local (coesão) e global (coerência);

II - Identificar as capacidades adquiridas: neste segundo momento, devem-se testar os alunos para diagnosticar se houve apropriação dos aspectos trabalhados no primeiro momento.

III - Elaborar e conduzir atividades de produção: agora, deve-se partir para a efetivação dos exercícios de produção de gêneros, dando condições específicas e situações determinadas de acordo com os elementos analisados nas atividades anteriores. Seriam elaboradas, agora, as seqüências didáticas.

IV - Avaliar as novas capacidades adquiridas: por fim, devem-se analisar as produções textuais dos alunos, dando-lhes um retorno específico de maneira que possam prosseguir no trabalho com gêneros similares ou com outros gêneros dentro dos passos já apresentados.

Enfim, ele diferencia atividade de ação, quando se trata dos gêneros textuais como reguladores e produtos das atividades (sociais) de linguagem. De acordo com Machado (2005, p.250), o interacionismo sociodiscursivo propõe, de um ponto de vista sócio-histórico, em relação aos gêneros, que, no decorrer da história, no quadro das atividades sociais, as maneiras de se comunicar constituíram gêneros de textos e as distintas esferas de atividade possibilitaram diferenciação nos gêneros textuais próprios de cada uma dessas esferas.

1.2.3 – Marcuschi e o estudo dos gêneros

Marcuschi, ao escrever sobre os gêneros como prática sócio-histórica, fez algumas observações, sinalizando sua importância para ordenar e estabilizar a comunicação diária, destacando-os como instrumentos plásticos e dinâmicos e enfatizando o aparecimento deles de acordo com a necessidade e atividade sociocultural e novidades tecnológicas (MARCUSCHI, 2002, p. 19).

Marcuschi (2008, p.155) define os gêneros como todos os textos encontrados em nossa vida cotidiana, os quais apresentam padrões sociocomunicativos com características definidas por funções, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Argumenta que os gêneros textuais são caracterizados muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais, defendendo a ideia que seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos os caracterizam como práticas sócio-discursivas (p.20).

Também alertou quanto aos gêneros emergentes, pois, além de salientar o aspecto central que é a nova relação que instauram com os usos da linguagem como tal, ainda permitem esquadrihar a integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens, etc (MARCUSCHI, 2008, p.21).

Evidencia a diferença entre gênero textual, tipo textual e domínio discursivo, ressaltando que tipo textual denomina a construção teórica delimitada pela natureza linguística de sua organização, envolvendo cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção, enquanto que gênero textual trata de textos materializados que se encontram em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica (MARCUSCHI, 2008, p.154-155).

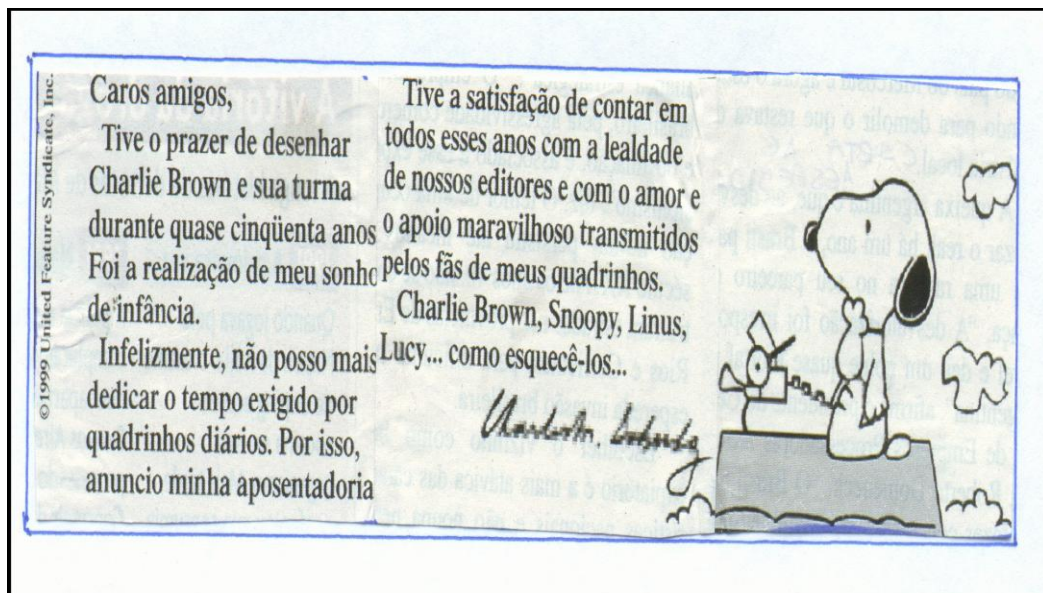
Já o domínio discursivo é usado para designar esfera ou instância de produção discursiva em que os textos circulam, proporcionando, também, o surgimento de discursos específicos como jurídico, jornalístico, religioso, etc. e que neles podem se distinguir inúmeros gêneros textuais (p.155), mas enfatiza que [...] a tipicidade de um gênero vem de suas características funcionais e organização retórica (2008, p.159).

Ainda advertiu quanto ao uso equivocado da expressão “tipo de texto”⁷ quando estiver se referindo a um gênero, já que é possível identificar uma heterogeneidade tipológica neles, isto é, um gênero com várias sequências tipológicas (2002, p.24-25).

Além disso, registra que os gêneros não são opostos a tipos e nem são dicotômicos, uma vez que são formas essenciais do texto em atividade (2008, p.156), comprovando isto ao declarar que “não devemos imaginar que a distinção entre gêneros e tipo textual forme uma visão dicotômica e, sim, que são complementares e integrados. Não subsistem isolados nem alheios um ao outro, são formas constitutivas do texto em funcionamento.”

Como se pode perceber, o leque de suas contribuições para este assunto não é pequeno, pois, além disso, destaca a questão da intergenericidade, ou seja, um gênero assumindo a função de outro gênero, apresentando uma mistura entre funções e formas.

Para Marcuschi (2008,p.164) há uma diferença entre gênero e evento e a questão do suporte de gêneros textuais. Tratando-se da intergenericidade, a título de exemplo, toma um gênero que não se sabe ao certo se é uma tira ou uma carta, usada por muitos periódicos semanais e jornais na época. Apresenta uma carta de despedida do autor do personagem Snoopy, num quadrinho com a figura do cachorrinho pensativo diante de uma máquina de escrever (2008, p.164).



Neste exemplo, percebe-se com clareza a presença da intergenericidade, pois, além de utilizar um quadrinho, que era o gênero em que o personagem sempre aparecia, utilizou-se do

7

Grifo no original

gênero carta para despedir-se dos fãs daqueles personagens, ou seja, uma carta no formato de uma HQ⁸e, além do mais, usou o interdomínio discursivo, já que são duas instâncias sobrepostas: a instância da publicidade, em que divulgou sua decisão e a instância da interpessoalidade, a qual narrou sua despedida através da carta pessoal.

Marcuschi esclarece que o problema não está na nomeação, mas sim, na identificação do gênero, “pois é comum burlarmos o cânon de um gênero fazendo uma mescla de formas e funções” (2008, p.164), e ressalta a importância da intergenericidade quando diz que “isso não deve trazer dificuldade alguma para a interpretabilidade, já que impera o predomínio da função sobre a forma na determinação interpretativa do gênero, o que evidencia a plasticidade e dinamicidade dos gêneros” (2008, p.166).

No que concerne à diferença entre evento e gênero, pontua que aquele se destaca pelo conjunto de ações, que são exemplificadas como audiência no tribunal, jogo de futebol, congresso acadêmico, etc., e este é a ação linguística praticada nas situações próprias marcadas pelo evento. Cita como modelo de evento uma criança chorosa em que, para ser consolada, não se pode usar a ação linguística de recitar um poema ou dar um conselho, mas que, para cada situação, existem gêneros apropriados ou não adequados, clarificando, assim, a diferença entre eles (2008, p.163).

Quanto ao suporte, verifica-se que este assunto ainda está em processo, porque, segundo Marcuschi (2008, p.174) há muita complexidade, sem nenhuma decisão clara, uma vez que não existe nenhum estudo sistematizado sobre isto. Ele atenta para o fato de que o suporte “é imprescindível para que o gênero circule na sociedade”, porém por ter alguma influência na natureza do gênero suportado, não significa que determine o gênero, e sim que o gênero exige um suporte especial, mesmo conhecendo casos em que “o suporte determina a distinção que o gênero recebe”.

Ele também alerta quanto ao problema de diferenciar o suporte do gênero, que não é feito com precisão, pois ele mesmo, em outros trabalhos, havia identificado o outdoor como gênero, mas hoje admite que seja um suporte público para vários gêneros, preferindo publicidades, anúncios, propagandas, comunicados, etc. com predileção aos gêneros da esfera discursiva comercial ou política (p.176).

Define o suporte como “um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (p.174) e tipifica o suporte

⁸

História em quadrinho

como convencional, que é aquele que tem a função de fixar textos, e incidental, aquele que opera como suporte ocasional ou eventual.

Marcuschi destaca também o problema da retextualização, tida como uma atividade de transformação de um texto para outro, defendendo que:

A retextualização, tal como tratada neste ensaio, não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita. (2003, pág.46)

Para ele (2003, p.47) é importante perceber que para haver retextualização é necessário a utilização de outra modalidade ou outro gênero, porém esta atividade de transformação textual requer compreensão, isto é, alguém precisa entender o que foi dito ou o que se quis dizer, consistindo em uma atividade cognitiva. A ideia de que retextualizar era apenas passar um texto supostamente caótico (que é o texto falado) para a escrita (que é o texto considerado formal) está errada, visto que o processo vai muito além.

Isto é reiterado por ele quando ressalta o valor do método para o ensino da língua materna, e que esta técnica serve para aferir o grau de consciência linguística e o domínio da noção das relações entre o texto oral e o texto escrito (p.99). Apesar de serem rotinas usuais altamente automatizadas, as retextualizações não são mecânicas.

Ao reformular textos numa diversidade de registros, gêneros, estilos e toda vez que se repete, relata ou até mesmo quando se faz citações, está se reformulando, transformando ou recriando uma fala em outra, pois “a escrita não acrescenta massa cinzenta ao indivíduo que a domina bem como o não domínio da escrita não é evidência de menor competência cognitiva” (MARCUSCHI, 2003, p.48). Para ele,

Deve-se, pois, distinguir entre o conhecimento e a capacidade cognitiva. Quem domina a escrita pode eventualmente, ter acesso a um maior número de conhecimentos. Não é verdade, no entanto, que a fala é o lugar do pensamento concreto e a escrita, o lugar do pensamento abstrato. Em resumo: a retextualização não é, no plano da cognição, uma atividade de transformar um suposto pensamento concreto em suposto pensamento abstrato.⁹ (2003, p.47)

Chama a atenção, ainda, para a diferença entre transcrever e retextualizar, e que, na primeira, se trata de passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica, com base

⁹ Itálico no original

numa série de procedimentos convencionais, porém estas mudanças não podem implicar na natureza do discurso do ponto de vista da linguagem e do conteúdo (MARCUSCHI, 2003, p.49). Transcrever não “é uma atividade de simples interpretação gráfica do significante sonoro”, mas sim uma transcodificação (do sonoro para o grafemático) que já é uma transformação, mas não se pode fazer uma transcodificação equivaler a uma paráfrase ou a uma tradução como se fosse uma equivalência semântica, porque uma paráfrase refaz o texto de um formato linguístico para outro formato que diga algo equivalente (p.51).

No caso da segunda, que é retextualizar, a interferência é maior e há mudanças perceptíveis, como a introdução de pontuação e eliminação de hesitações, (é o caso de entrevistas publicadas). A adaptação é uma transformação de modalidades, isto é, uma retextualização. Nesta, interfere-se tanto na forma e substância da expressão como na forma e substância do conteúdo, sendo que a situação é mais complexa (p.52). Não se trata apenas de uma reescritura de texto para adequar à norma padrão, trata-se de uma proposta mais significativa, pois se diz de outro modo, ou em outro gênero, o que foi dito por alguém.

Marcuschi (2003, p.48) propõe quatro possibilidades de retextualização representadas no Quadro 2.

Quadro 2. Possibilidades de retextualização				
1. Fala	→	Escrita	(entrevista oral	→ entrevista impressa)
2. Fala	→	Fala	(conferência	→ tradução simultânea)
3. Escrita	→	Fala	(texto escrito	→ exposição oral)
4. Escrita	→	Escrita	(texto escrito	→ resumo escrito)

E ainda alerta quanto a algumas variáveis intervenientes numa retextualização, supondo serem relevantes:

1. O propósito ou objetivos da retextualização, explicando que, dependendo da finalidade, pode-se ter uma grande diferença no nível de linguagem do texto, porém o correto é que numa retextualização não pode haver indiferença aos objetivos.
2. A relação entre o produtor do texto original e o transformador, mostrando que, quando o próprio autor retextualiza, as mudanças são mais drásticas, pois o autor despreza a transcrição da fala e redige um novo texto, mesmo não eliminando todas as marcas da oralidade. Quando é outra pessoa que retextualiza, ela modifica o conteúdo de forma menos intensa, embora possa interferir na forma.

3. A relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização diz respeito à transformação de um gênero falado para o mesmo gênero escrito, advertindo que as mudanças são menos drásticas do que de um gênero para outro.
4. Os processos de formulação típicos de cada modalidade tratam da questão das estratégias de produção textual vinculadas a cada modalidade.

Considerando estas quatro variáveis, pode-se defender que os processos operacionais de retextualização são atividades conscientes, que seguem vários tipos de técnicas (MARCUSCHI, 2003, p.53-55).

Diante deste levantamento de contribuições teóricas linguísticas para o estudo dos gêneros textuais como ferramenta didática, existe uma indagação que grita na esfera educacional, desejando resposta: “De que forma utilizar os gêneros textuais como ferramenta para o ensino de linguagem?” Na tentativa de responder a esta indagação, discorre-se, logo adiante, sobre a importância dos gêneros textuais no ensino.

1.3 – Gêneros textuais e ensino

As teorias mais recentes de aquisição de linguagem reiteram o papel dos gêneros na efetiva apropriação dos alunos, usados como ferramenta para a vida social, e assinalam o compromisso e o dever da escola em divulgar a linguagem como observável através de um gênero e a importância desse gênero na vida não acadêmica do cidadão.

O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e os Parâmetros Curriculares nacionais (PCNs) investem na introdução da linguagem, enquanto gêneros textuais, nas escolas, e Marcuschi (2002) alerta para o valor do trabalho com gêneros textuais em sala de aula na atualidade ao enfatizar que “[...] a relevância maior de tratar os gêneros textuais acha-se particularmente situada no campo da Linguística Aplicada. De modo todo especial no ensino de língua, já que se ensina a produzir textos e não a produzir enunciados soltos” (p.35).

Ou seja, há muitas recomendações quanto à importância do uso dos gêneros em sala de aula, mas o problema pode estar na forma como este recurso didático está sendo trabalhado. De acordo com Bazerman (2009, p.10), “não se ensina um gênero como tal e sim se trabalha com a compreensão de seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados naquela cultura e suas instituições”.

Deve-se, portanto, refletir sobre a forma como se ensina e Schneuwly e Dolz (2004, p.23-24) defendem a ideia de que o gênero é um instrumento, e, portanto, imprescindível numa comunicação (falada ou escrita), com uma situação definida por uma intenção

comunicativa, num determinado local e com destinatários, até porque, segundo eles, este instrumento guia e controla a ação durante seu próprio desenvolvimento:

Como toda ação humana, ele vai usar um instrumento – ou um conjunto de instrumentos - para agir: um garfo para comer, uma serra para derrubar uma árvore. A ação de falar realiza-se com a ajuda de um gênero, que é um instrumento para agir linguisticamente (2004, p. 171).

No entanto, chama atenção o uso do termo “megainstrumento”, já que o prefixo ali usado tem um sentido grandioso, pois é uma adaptação do gr. megal (o)- e equivale ao multiplicador 10^6 , seja, um milhão (de vezes a unidade indicada, p.ex., megagrama = um milhão de gramas)¹⁰, subentendendo que o gênero textual não é uma ferramenta qualquer, mas sim, um instrumento semiótico, complexo e com diferentes níveis, pois trata-se de um conjunto articulado de instrumentos (p.171), ou seja, é o cerne da situação. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, oferece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes (p.75).

Percebe-se, então, que o uso da expressão metafórica “megainstrumento” é pertinente e que, devido ao valor que esta ferramenta demonstra, a sua importância para o ensino da linguagem é grande. O trabalho com a Língua até então nada mais era do que cópia ou repetição de uma prática ultrapassada, exigindo mudança.

A proposta teórica de Schneuwly e Dolz (2004) está centrada nos gêneros textuais idealizados “como *instrumento de comunicação*”¹¹, que se realizam empiricamente em textos” (MARCUSCHI, 2008, p.211). Eles metaforizam os gêneros como instrumento, quando se referem ao fato de um “agente agir linguisticamente (falar ou escrever), numa situação definida por uma finalidade, um lugar social e destinatários” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.171), ou seja, para se usar o gênero é necessário que o usuário da língua perceba a situação claramente, e, dentro deste contexto de produção, que ele use o gênero através da fala ou escrita (agir linguisticamente), que é um instrumento semiótico constituído por signos, estabelecendo, assim, a comunicação.

Reiteram a afirmação ao declararem que esta ferramenta serve de suporte para as atividades comunicativas e de referência para os aprendizes (p.75), ideia calcada no Interacionismo sociodiscursivo, e afirmam que é “através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (p. 74), ou seja, não há como

¹⁰ Informação retirada do dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 2.0.1

¹¹ Itálico no original

distanciar os gêneros textuais das práticas de linguagem, já que eles concretizam a interatividade entre os seres humanos:

Numa perspectiva interacionista, são, a uma só vez, o reflexo e o principal instrumento de interação social. É devido a essas mediações comunicativas, que se cristalizam na forma de gêneros, que as significações sociais são progressivamente reconstruídas (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p.51).

Quando os autores apresentam os gêneros textuais como metáfora de instrumento, não ignoram o perigo da noção instrumentalizada de língua, considerada inadequada (MARCUSCHI, 2008, p.212). Por isso, questiona-se a definição dos gêneros como instrumento e a situa numa perspectiva bakhtiniana distinguindo três dimensões:

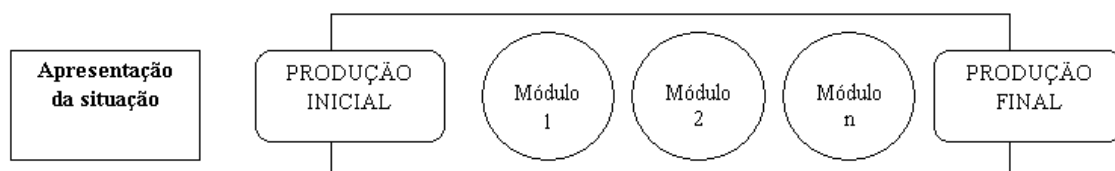
1. Os conteúdos que se tornam dizíveis no gênero;
2. A estrutura comunicativa particular dos textos que pertencem ao gênero;
3. As configurações específicas de unidades linguísticas são traços da posição enunciativa do enunciador, conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos de discurso que formam sua estrutura.

Partindo deste princípio, não há como negar a imprescindibilidade desta teoria para a pesquisa proposta, particularmente por ela trazer os principais questionamentos de professores quanto ao ensino dos gêneros, procurando fornecer procedimentos nomeados de sequência didática a fim de que o professor pense e planeje o ensino de gêneros específicos (p. 15).

A proposta de Dolz e Schneuwly (2004) foi pensada para ser desenvolvida no ensino fundamental em francês. No entanto, cabe perfeitamente para a reflexão sobre o ensino de português do Brasil, visto que a discussão gira em torno do ensino de língua materna e do ensino de unidades do discurso (gêneros), embora se reconheça também que os gêneros sejam determinados socialmente e que há probabilidade de que seu funcionamento seja mais similar, nas sociedades urbanas, modernas e ocidentais, que os elementos das línguas (ROJO e CORDEIRO, 2004, p.14).

Schneuwly e Dolz (2004, p.97) definem os gêneros como práticas de linguagem historicamente construídas e defendem que a finalidade de trabalhar com sequência didática é “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa situação de comunicação”. Eles definem sequência didática como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” e apresentam a estrutura de base de uma sequência didática que pode ser representada pelo seguinte procedimento:

ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



- I- **Apresentação da situação:** o primeiro passo é apresentar a situação de comunicação, na qual se descreve detalhadamente a tarefa a ser desenvolvida e a modalidade utilizada pelo aluno, que corresponde ao gênero utilizado; logo após, os conteúdos a serem trabalhados devem ter relação com o gênero, o qual deve ser apresentado aos alunos e discutido com eles os aspectos da organização do gênero em foco (p. 98-101);
- II- **Produção inicial:** “trata-se da primeira produção textual, que pode ser realizada coletivamente ou individual. Este texto é avaliado pelo professor e lhe é atribuída uma nota”. Nesta etapa, o professor avalia as capacidades já adquiridas e ajusta as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, esta atividade define as capacidades que os alunos devem desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão (p. 98);
- III- **Os módulos:** neste momento, os problemas que foram detectados na produção inicial são trabalhados para serem superados por meio de instrumentos. Estes módulos vão do mais complexo ao mais simples, para finalizar com o mais complexo, que é a produção textual (p.103). Por exemplo:
1. Trabalhar problemas de níveis diferentes: nesta etapa, o aluno se depara com problemas específicos de cada gênero e, ao final, deve tornar-se capaz de solucioná-los, objetivando prepará-lo, para isso, em cada sequência, trabalha-se problemas relativos a vários níveis de funcionamento. Dentre eles, destacam-se na produção de texto quatro níveis principais:

- a) Representação da situação de comunicação: o aluno precisa perceber quem é o destinatário de seu texto, qual o objetivo a atingir, a modalidade usada, o gênero visado.
 - b) Elaboração dos conteúdos: o aluno deve conhecer os procedimentos para buscar, elaborar ou criar conteúdos, ou seja, deve-se possibilitar não só a verificação dos conteúdos, como também a análise das notas e as fontes, etc.
 - c) Planejamento do texto: o gênero trabalhado deve obedecer à organização estrutural, pois o aluno deve perceber a finalidade que se quer atingir de acordo com o destinatário visado.
 - d) Realização do texto: nessa etapa, o aluno precisa escolher os meios de linguagem mais eficientes para escrever seu texto, fazendo seleção lexical, observando os organizadores textuais para estruturar seu texto (p 104).
2. Variar as atividades e exercícios: neste segundo módulo, é necessário que haja diversificação nas atividades desenvolvidas em sala de aula, pois este é o princípio essencial de elaboração de um módulo, considerando que há três grandes categorias de atividades e de exercícios distinguidos como:
- a) As atividades de observação e de análise de textos intencionam perceber se houve apropriação do gênero trabalhado, e desenvolver uma análise coletiva de problemas, a partir da comparação de vários textos de um mesmo gênero ou de gêneros diferentes.
 - b) As tarefas simplificadas de produção de textos, segundo Marcuschi (2008, p.216) é o momento em que se trata dos aspectos pontuais, como a transformação de uma sequência tipológica em outra, ou a variação de um texto em algum de seus aspectos. Isto significa que o aluno pode concentrar-se num aspecto preciso da elaboração de um texto (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 105).
 - c) A elaboração de uma imagem comum: este é o momento em que o aluno tem oportunidade de falar sobre o gênero produzido,

comentá-lo, criticá-lo e até aperfeiçoá-lo, pois enxerga seu trabalho enquanto produto de construção de aprendizagem.

3. Capitalizar as aquisições: depois de ter aprendido a falar sobre o gênero em foco e analisá-lo sob vários aspectos, o aluno consegue obter linguagem técnica e demonstra isto ao se expressar, construindo conhecimentos sobre o gênero, desenvolvidos ao longo dos outros módulos (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 106)

IV- **Produção final:** nesta última etapa, o professor realiza uma avaliação somativa e o aluno reconhece o que construiu, por que o fez e de que forma, aprendendo a monitorar suas ações e selecionando o gênero de acordo com a situação em que pode ser usado. Nesta avaliação, consideram-se os progressos e limitações ainda existentes no aluno, para haver redirecionamentos necessários nas próximas ações e atingir a eficiência desejada a partir desta percepção.

Sugerem a utilização de módulos de ensino, para qualificar as práticas de linguagem, tornando-se, desta forma, essenciais para a apropriação dos gêneros e se distanciar de uma prática pedagógica que transforma os alunos em “prisioneiros” de fórmulas distantes do desenvolvimento cognitivo e social. Dell’Isola chama à atenção a este fato e afirma:

Alertamos para o perigo de se categorizar os gêneros, partindo-se de uma mentalidade normativa, reguladora, em que os textos são simplesmente rotulados e, daí para frente, ensinam-se formas engessadas como se houvesse uma configuração rígida para cada gênero textual. Por isso, é importante mostrar que os falantes não estão impossibilitados de modificar e criar gêneros, como se a estrutura composicional e o estilo fossem características estanques de cada gênero (2007, p.20).

Entretanto, esta mudança precisa acontecer não só na metodologia de ensino, mas, principalmente, na concepção de linguagem. De acordo com Geraldi (2006, p.41), quando o professor vê a linguagem como uma forma de interação humana, isto é, por meio da linguagem o sujeito age sobre o ouvinte constituindo relações e vínculos, a aula passa a ter um caráter educacional diferenciado, pois os falantes se tornam sujeitos e como se sabe que é papel da escola contribuir com a formação destes sujeitos, precisa-se mudar a forma de ensinar para conquistar uma visão geral do mundo.

Suassuna (2003, p.60) confirma isto ao declarar que transformar nossos modos de ensinar implica, além da busca teórica, redefinir um conjunto de valores que englobam não só a questão da educação, mas nossa forma de pensar o mundo em geral. Entretanto, o que se

encontra nas escolas em relação ao ensino dos gêneros, é uma realidade muito diferente, pois geralmente a preocupação está na supervalorização que é dada ao estudo das tipologias textuais, transparecendo que há uma dicotomia entre gêneros e tipos, desconhecendo que eles são complementares e que não há como dicotomizá-los, já que são formas constitutivas do texto.

Já para Santos (2006, p.19-20), “a ênfase e preocupação estavam sobre a apresentação de tipologias textuais e uma das questões que se colocava eram quais textos priorizar na escola”. Isto é, o ensino tinha como foco as sequências/tipos textuais classificados como narração, descrição, dissertação, os quais contribuem muito para a formulação de regras fixas, mas impedem a apropriação do gênero trabalhado em sala e a percepção de seus usos e funcionalidade.

Além disso, Bazerman (2006, p.30) ainda previne quanto aos considerados gêneros escolares, que atuam na sala de aula, afirmando:

[...] os gêneros que atuam na sala de aula são mais do que uma repetição ritual de proposições padronizadas. Se eles falham em ser mais do que isso, é porque nós esvaziamos de tal forma o sentido da atividade de sala de aula, que as produções genéricas se tornam meros exercícios formais. Cabe a nós, professores, ativarmos o dinamismo da sala de aula de forma a manter vivos, nas ações significativas de comunicação escolar, os gêneros, em situações sociais que eles consideram significativas, ou explorando o desejo dos alunos de se envolverem em situações discursivas novas e particulares, ou ainda tornando vital para o interesse dos alunos o terreno discursivo que queremos convidá-los a explorar.

Outra situação é aquela em que há supervalorização na caracterização dos gêneros, cujo estudo facilita a interpretação ou identificação, mas limita a visão totalizada desta ferramenta, por enxergá-la de forma atemporalizada e igual para todos os observadores, ignorando o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentido (BAZERMAN, 2009, p.31):

Somos tentados a ver os gêneros apenas como uma coleção desses elementos característicos porque os gêneros são reconhecidos por suas características distintivas que parecem nos dizer muito sobre sua função. Somos, então, tentados a analisar os gêneros selecionando essas características regulares que percebemos e descrevendo a razão para tais características, com base no nosso conhecimento de mundo (BAZERMAN, 2009, p.38).

Por isso, torna-se de suma importância que o educador selecione estratégias didáticas para trabalhar com esta ferramenta, para desenvolver habilidades retóricas e criatividade no aluno, situacionalizando atividades comunicativas que tornem os estudantes capazes de

reconhecer a esfera ou habitat linguístico¹² em que deve usar o gênero com propriedade. Bazerman ainda aconselha que:

[...] não deveríamos ser displicentes na escolha dos gêneros escritos que os nossos alunos vão produzir. Nem deveríamos manter essas escolhas invisíveis aos alunos, como se toda produção escrita exigisse as mesmas posições, comprometimentos e metas; como se todos textos compartilhassem das mesmas formas e características; como se todo letramento fosse igual (2006, p.24).

E esta prática pedagógica da ênfase sobre as tipologias textuais e a supervalorização da caracterização dos gêneros não está apoiada na nova perspectiva interativa de ensino, que enxerga a linguagem como uma atividade e não como simples expressão do pensamento ou simples instrumento. Isto significa que se deve ter cautela quanto ao trabalho com os gêneros em sala de aula, pois sendo considerados uma ferramenta didática no ensino da linguagem, as aulas de língua materna precisam perder a característica de modelo acabado, parecendo engessar todo processo de ensino e aprendizagem, uma vez que este instrumento de ensino possibilita interação significativa com o texto.

Ressalta-se, então, amparados em Bazerman (2006, p.18-19), que a visão interacional de gênero pode ampliar e qualificar a didática do professor, anulando a prática de tornar o aluno mero copista, memorizador ou, na melhor das hipóteses, imitador dos melhores trabalhos de escritores, como impedindo-os de se tornarem estudantes agentes que usem a escrita com uma visão social, reconhecendo os gêneros como formas de vida e de ação, tornando-se comunicadores atentos e poderosos dentro dos mundos do discurso. Ele ainda enfatiza que,

Através de uma estimativa das necessidades e possibilidades e objetivos de cada circunstância particular, eu posiciono a disciplina de forma diferente, desempenhando o meu ensino em diferentes gêneros, trazendo gêneros diversos para a apreciação do aluno e apresentando através de gêneros avaliativos; diferenciando oportunidades e desafios comunicativos para que os alunos percebam suas presenças no fórum da sala de aula (BAZERMAN, 2006, p.58).

Entende-se que, para efetivar um ensino sistemático sobre os gêneros textuais, o educador precisa ter clareza de que os textos se materializam nos gêneros e que a efetivação deste ensino não pode ser vista como uma pedagogia formal, preocupada apenas com formas

¹² Grifo no original. Este termo foi usado pelo autor BAZERMAN, Charles. Gênero, agência e escrita. Judith Chambliss Hoffnagel, Angela Paiva Dionísio (organizadoras). São Paulo: Cortez, 2006, pág.31.

linguísticas, tornando-se abstrata, separada de seus usos, em vez de ser a provisão de ferramentas úteis para a vida que os estudantes podem adquirir para seus propósitos pessoais.

Como lembra Bazerman (2006, p. 09), os alunos são pessoas comuns que passam pelas escolas para adquirir sucesso na vida e os educadores de letramento podem possibilitar esse crescimento, contribuindo, assim, com a sociedade e desenvolvimento de seus membros.

Baseado no entendimento de que letramento é não só ler e escrever, mas exercer as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugadas com as práticas sociais de interação oral (SOARES, 1999, p.3), subentende-se, então, que se precisa considerar o ensino dos gêneros a partir de situações didáticas que possibilitem os mais diversos usos e funções, ou seja, considerem-se as condições de produção para diferentes interlocutores, isto é, condições para o letramento (BAGNO, 2002, p.52-57).

Partindo desta colocação, compreende-se que o gênero não pode ser ensinado divorciado da ação e das situações, pois as ações, intenções e situações estão sempre em processo de mudança e da mesma forma a teoria de gênero (BAZERMAN, 2006, p. 10).

Schneuwly e Dolz (2004, p.27) defendem a ideia dos gêneros serem enxergados como instrumento de comunicação que se concretizam através de textos em situações claras. De acordo com Marcuschi (2008, p.212), ao se falar sobre o ensino desta ferramenta didática deve-se começar de uma situação real para identificar a atividade a ser desenvolvida e depois iniciar a comunicação.

O mesmo é defendido por Schneuwly e Dolz (2004, p.172) quando declararam que “na ótica do ensino, os gêneros constituem um ponto de referência concreto para os alunos”, mas para que isto ocorra, faz-se necessário que o agente aja linguisticamente (falando ou escrevendo), numa situação definida por uma finalidade, num lugar social e com destinatários específicos (p.171).

Na sociedade atual, as instituições de ensino precisam rever suas práticas para encarar o grande desafio que, segundo Pimenta (2005, p.12), “é educar as crianças e os jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo.”

Assim, não se pode olhar indiferente para o ensino da língua materna, pois é necessário que o aluno se sinta protagonista neste cenário da contemporaneidade e, como disse Riolf (2008, p.07), “o professor deve perceber de que forma as transformações sociais se refletem no ensino da Língua Portuguesa.”

Deve-se analisar se realmente está havendo contribuição na formação deste aluno durante as aulas, já que, segundo ela, “as ações mediadas pela palavra estão perdendo espaço

para as ações mediadas pelo movimento, pois o movimento sobrepõe ao uso da palavra e isto pode provocar investigações sobre a relação do jovem aluno com a palavra (p.08)”. A autora reitera isto ao declarar que

Nosso desafio maior, portanto, consiste em criar um modo de ensinar a Língua Portuguesa ao aluno que já não reconhece facilmente a utilidade do bom uso da linguagem. Não se trata, aqui, de estabelecer a norma padrão como uso correto da linguagem, mas de fazer o aluno ter uma elaboração mais trabalhada da Língua Portuguesa (2008, p.09)

Ainda refletindo sobre isto, reconhece-se que, para haver mudança neste cenário educacional, torna-se imprescindível contar com os professores, pois de acordo com Pimenta (2005, p.12), eles contribuem com seus saberes, seus valores, suas experiências nessa complexa tarefa de melhorar a qualidade do trabalho escolar:

Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, é necessário rever as práticas e as teorias que as informam, pesquisar a prática e produzir novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade (p. 13).

Como afirma

Em outras palavras, entende-se que as mudanças nas práticas pedagógicas podem ocorrer se o professor obtiver consciência crítica de suas ações metodológicas e, em se tratando das aulas de Língua Portuguesa, estas precisam ganhar sentido para os alunos. Suassuna (2006, p.15-25), apresenta em seu primeiro capítulo do livro “Ensaio de pedagogia da Língua Portuguesa”, questões que consolidam o imaginário do aluno e do professor em torno do que seja a “aula de Português”, no ensino fundamental, evidenciando a necessidade de provocar uma dinamização transformadora nas aulas.

Quanto aos conteúdos linguísticos tão supervalorizados nas atividades, estes precisam ganhar significado nas práticas de linguagem, ou seja, o aluno precisa perceber, enquanto falante, no uso da linguagem, a aplicação do que se estuda em sala de aula estabelecendo relação entre teoria e prática. Conforme Geraldi (2003, p.120), é exercendo a linguagem que o aluno se preparará para deduzir ele mesmo a teoria de suas leis.

Riolf (2008, p.30) destaca que está na hora do professor de Língua Materna parar de limitar a capacidade do aluno, quando apenas se verifica se ele localizou no texto os conteúdos explícitos sem recorrer à materialidade linguístico-discursiva. Para Geraldi

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

Percebe-se, então, que há muitos problemas nas aulas da Língua Materna. Suassuna (2006, p.28) caracteriza estes problemas em diferentes instâncias, objetivando comprovar que não houve alteração neste ensino, apesar de já ter quase quatro décadas que a linguística foi introduzida nos cursos de magistério e, com ela, um novo tratamento metodológico da linguagem.

Para melhor explicar os problemas, Suassuna questiona primeiro o trabalho que é desenvolvido na leitura, analisando o objetivo desta leitura e o método como é realizado, evidenciando que predomina uma visão utilitarista, pois ora ela é usada para motivar a redação, ora para ampliar o vocabulário, ora para expressão de valores morais, especificamente quando se trata de Literatura.

No ensino da Gramática, é caracterizado pelo seu tom normativo e conceitual, pois não dão conta da complexidade e variedade do português, tratando-o como um idioma homogêneo, estático e fechado (2006, p.29) que, segundo Neves (1991, p.41), “não há espaço para a reflexão sobre os procedimentos em uso, sobre o modo de relacionamento das unidades da língua, sobre as relações mútuas entre diferentes enunciados”.

No caso do vocabulário, Suassuna (2006) mostra que o trabalho é centrado na palavra, em particular no estudo de sinônimo e antônimo, com exercícios que se limitam a desenvolver substituições de palavras por outras equivalentes ou opostas, contrariando o princípio de que cada palavra tem um sentido de acordo com seu momento de interlocução.

No que tange à ortografia, trabalha-se com exercícios enfadonhos, repetitivos e descontextualizados, preenchendo lacunas com letras, em palavras fora de contexto, completamente desvinculadas de seu significado e uso, transparecendo, assim, uma prática estéril e superficial.

No que diz respeito à oralidade, praticamente não tem espaço, pois esta prática é explorada, na verdade, com oralizações de jograis, recitações de poesias, etc. (2006, p. 30-32), ou seja, não há entendimento do que seja trabalhar com a oralidade em sala de aula ou de como fazê-lo com eficácia.

É importante entender que os educadores precisam organizar o dia-a-dia de suas aulas transformando seu espaço de trabalho num laboratório, onde se aprende os efeitos de sentido das materialidades linguístico-discursivas (RIOLF, 2008, p.30-32), conduzindo o estudo da linguagem de forma que ela fique a serviço do dizer e estas aulas se tornem momentos de produção simbólica e constituição de subjetividades, concebendo a linguagem como forma de interação entre as pessoas (SUASSUNA, 2006, p.33).

E, assim, anular qualquer possibilidade de ministrar aulas abstratamente, sem obrigar o aluno a decorar regras e mais regras que não fazem o menor sentido para eles, pois não conseguem aplicar em sua fala nada do que desenvolvem nos exercícios vazios e mecânicos. Isto significa que não há como ensinar a Língua Materna sem usar os gêneros textuais como ferramenta didática, já que, através deles, o falante se comunica. Segundo Dell’Isola (2007, p.24),

Os profissionais da linguagem precisam levar os alunos a compreender e procurar explicar como se manifestam os diferentes gêneros textuais. A identidade, os relacionamentos e o conhecimento dos seres humanos são determinados pelos gêneros textuais a que estão expostos, que produzem e consomem. O estudo dos gêneros possibilita a exploração de algumas regularidades nas esferas sociais em que eles são utilizados. Por isso qualquer profissional da área de ensino de língua deveria levar em conta esse aspecto no trabalho com o aprendiz.

Furlanetto (2007, p.149) também valida esta idéia quando diz que “no campo pedagógico, trabalhar com linguagem pressupõe atenção constante e generosa aos processos de interpretação (leitura), de produção de textos, observando o papel do institucional, do político, do lingüístico e do histórico”.

Nessa perspectiva, Suassuna (2006, p.34) esquematiza o procedimento de uma proposta de trabalho que dinamize as aulas e oportunize leituras mais elaboradas e diversificadas, no sentido de reorganizar/ampliar as representações que os sujeitos constroem em torno do real, da seguinte forma:

INTERAÇÃO



PRODUÇÃO DE TEXTOS

(ORAIS/ESCRITOS/VERBAIS/NÃO-VERBAIS)

REFLEXÃO METALINGUÍSTICA
(GRAMÁTICA, REGRAS, CONCEITOS)

NOVAS LEITURAS

INTERAÇÕES

Partindo desta ideia, compreende-se que é necessária a inserção da pragmática no ensino da linguagem, subentendendo-se que pode haver uma grande quebra de modelos teóricos da linguística imanente, já que a pragmática amplia a linguagem, enxergando-a não mais como código, que se tem a necessidade de decorar regras fixas, ou como um sistema acabado, mas reconhecendo-a como um processo complexo, carregado de contradições e que se constitui no coletivo, numa perspectiva interacional, porque o sujeito se constitui e age sobre o outro e sobre o mundo, criando laços e compromissos (SUASSUNA, 2006, p.39).

A autora traz à reflexão a relação de tudo isto com a escola e com o ensino da linguagem, quando diz:

Uma nova concepção de linguagem implica uma mudança no objetivo da ação pedagógica. À luz da noção de interação, formulamos, então, a seguinte meta para o ensino de português: ampliar as formas de interação por meio da linguagem. Ou seja, a principal razão para o trabalho com a linguagem na escola deveria ser a busca de novas possibilidades de expressão e compreensão do sentido, partindo dos usos que cada falante faz de sua própria língua, bem como do conhecimento que já acumulou sobre ela (SUASSUNA, 2006, p. 40)

E acrescenta ainda que não se pode desconsiderar a seleção dos conteúdos trabalhados, pois analisando a questão em foco, entende-se que estes conteúdos brotariam do próprio diálogo, a linguagem passaria a ser vista como uma prática sócio-histórica.

Porém, é importante ressaltar que não há uma receita mágica para dar certo ou conseguir eficácia no processo ensino-aprendizagem, transformando esta análise numa pedagogia tecnicista, como enfatiza a autora (p.44), pois o objetivo desta discussão é, justamente, perceber a razão pela qual ensinamos português, ou seja, possibilitar reflexões sobre a prática pedagógica numa visão de linguagem interativa.

Segundo Suassuna (2006, p.45-46), ao se enxergar a escola como espaço privilegiado de produção e socialização de conhecimento, não se postula o domínio mecânico de habilidades, e sim, uma construção realizada pelo aluno de novas formas de conhecimento, tendo-se clareza do sujeito que se quer formar, ultrapassando a visão utilitarista de que o sujeito que lê e escreve está pronto para “progredir”.

Vai além disso, quando interpreta o mundo sócio-histórico, expressando e adquirindo condições para operacionalizar transformações sociais, isto é, um sujeito que se constitui cidadão na medida em que pratica a linguagem.

No ensino superior, tem-se um problema diferente, contudo preocupante, pois, de acordo com a pesquisa de Carvalho (2008, p.9), há uma distância muito grande entre o aluno universitário ideal, que é aquele que pesquisa, que lê, que investiga, o literalmente chamado cientista intelectual, e o aluno real, já que a realidade se apresenta com alunos que trabalham o dia todo e estudam à noite, sem tempo para fazer pesquisas em biblioteca, desenvolver projetos com os professores e construir um sólido arcabouço intelectual.

Furlanetto (2008, p. 13) aponta ainda aqueles que não querem cumprir com seu papel de estudante, visto que há meios mais rápidos, na sociedade, para obter informações, como internet, etc., e o professor universitário ainda tem o desafio de atingir os objetivos dos planos de curso, tentando driblar as dificuldades, sob a pressão de diversas teorias que exigem uma revisão nas formas de promover conhecimento no aluno.

De acordo com Prado (2008, p.19), cabe à universidade a tarefa de ensinar aos alunos a construir conhecimento, isto é, dar significado às informações, refletir e estabelecer relações com as informações, construir conhecimento, conscientes de que isto é mais do que obter informações ou ter acesso a elas, é saber o que fazer com elas.

Partindo desta realidade, nasce uma pergunta que não quer silenciar: Como está o ensino da Língua Materna nos cursos superiores? Amparado em Prado (2008, p.21), tenta-se responder a esta questão, refletindo sobre suas palavras ao comentar o programa de Língua Portuguesa

[...] o trabalho interdisciplinar, que busca aprofundar gradativamente os conteúdos, as habilidades e as competências profissionais desejadas na área da comunicação, pautando-se na premissa de que é fundamental, a todo e qualquer profissional, o domínio de noções lingüísticas básicas, não na forma de “estoque” armazenado, mas na de “domínio prático-conceitual”.

Neste caso, fica clara a necessidade da interdisciplinaridade nas aulas, pois, ao se vincular o mundo do ensino ao mundo das organizações, possibilita-se que o aluno analise, tome decisões e procure respostas e soluções com autonomia.

Pode-se entender também que a interdisciplinaridade dá unidade ao saber. Há troca de conhecimento das diferentes áreas, que unem professor e aluno, os quais podem compartilhar suas histórias e saberes para construir o conhecimento. A autora ressalta que “os conhecimentos sobre a Língua devem ser ferramentas úteis a todos os profissionais, daí seu caráter instrumental” (p.24).

Há outro problema que não se pode desconsiderar, que é a metodologia de ensino. Segundo Prado (2008, p.18), parece haver uma lacuna na formação pedagógica do docente do ensino superior, uma vez que, em muitas instituições particulares, a maior parte deles é constituída de bacharéis ou profissionais liberais ou consultores que se dedicam a outras atividades além do magistério.

Dessa forma, percebe-se a relevância de rever em que momentos os docentes participam de formações pedagógicas e de que forma ocorrem essas formações, para que não formem profissionais que se limitem apenas a transmitir conceitos ou teorias, transformando os alunos em robôs ou repetidores de informações.

Até porque se corre o risco de se deparar com alunos que supervalorizam o estudo da gramática e cobram este tipo de prática aos professores de faculdades, exigindo que este trabalho seja desenvolvido porque há um entendimento errado de que ensinar a Língua é ensinar Gramática.

O ensino da Língua Materna não pode se limitar a definições, classificações, etc. que só servem para torturar o usuário da Língua, uma vez que desconhece a utilidade destas informações e Prado (2008, p.28) corrobora a necessidade do aluno se tornar um investigador e não um ser humano robotizado ao afirmar:

Nas aulas de Português Instrumental, a pesquisa é comprometida como uma atitude processual de investigação, como capacidade de elaboração, que deve estar presente no cotidiano dos alunos. É uma atividade fundamental, que contribui para a formação de alunos críticos com relação a sua realidade não só acadêmica, mas também social e profissional. Dessa forma, eles deixam de ser meros repetidores de um saber acumulado, transformando-se em construtores do próprio saber, ultrapassando a visão errônea de que basta memorizar informações, escrevê-las e provas e obter a tão esperada aprovação.

Partindo deste viés, conclui-se que ensinar a Língua ultrapassa os limites de um ensino gramaticalizado, ou educação mecânica, independente da esfera ou modalidade de ensino. Geraldi (2003, p.119) coloca isto ao atestar que “todo aluno traz consigo um conhecimento prático dos princípios da Linguagem, o uso dos gêneros, dos números, das conjugações, e, sem sentir, distingue as várias espécies de palavra”.

Diante disto, não se pode desconsiderar o gênero como instrumento de ensino. Schneuwly e Dolz (2004, p.24) reiteram isto ao ressaltar a importância da apropriação deste instrumento de ensino para transformar comportamento ao declarar que “O instrumento para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização.”

Isto significa que o aluno precisa praticar a linguagem para inferir sua funcionalidade, ou melhor, significar seu uso. Sendo assim, compreende-se que:

Essa exclusiva soberania, esse culto religioso da educação mecânica floresce entre nós como em parte nenhuma. Lavra como peste da escola às faculdades. Passa da cartilha às apostilas acadêmicas. E não só em gramática. Também o que se lê, um universo empobrecido, entre outras razões porque desambiguizado, o universo para o qual aponta a literatura escolar. Esse empobrecimento pode ser considerado o primeiro traço que jovens leitores aprendem em manuais e antologias e que, repetido ao longo da vida escolar, pode incapacitá-los permanentemente para a fruição de obras que não sigam à risca o modelo proposto pela cartilha escolar (GERALDI, 2003, p.121).

Diante deste aparato teórico sobre a importância dos gêneros textuais no ensino da linguagem, reconhece-se a imprescindibilidade do uso desta ferramenta para o ensino da língua materna e concordando com os PCN (1998, p.23) reitera-se a ideia de que “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva”, ou seja, não há como distanciar os gêneros da sala de aula, porque “a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino”.

1.4 – Linha teórica adotada na análise

Para fundamentar a pesquisa, centralizou-se num referencial teórico sobre gêneros textuais e o interacionismo sóciodiscursivo, que atribui à linguagem e à interação, a instrumentalização na construção do conhecimento e na formação do cidadão. Assim, amparou-se inicialmente em Bakhtin ([1979], 2003, p.264), por várias razões que tornam esta teoria essencial para a referida pesquisa. Em primeiro lugar, ele defende a importância dos gêneros do discurso, em qualquer corrente especial de estudo, para qualquer trabalho de investigação de material linguístico, pois há necessidade de se ter noção precisa da natureza dos diversos gêneros textuais (BAKHTIN, [1979], 2003, p.264).

Em segundo lugar, enfatiza que a língua materna não chega ao conhecimento do falante a partir de dicionários e gramáticas, mas de gêneros que são ouvidos e reproduzidos na interação com o outro, porque aprender a falar é aprender a produzir gêneros e não orações ou palavras isoladas, já que eles organizam o discurso do falante quase da mesma forma que organizam as formas gramaticais. Ressaltando que se os gêneros não existissem e as pessoas não os dominassem, a comunicação seria quase impossível (BAKHTIN, [1979], 2003, p.283).

Em terceiro lugar, apesar de não ter produzido uma obra acabada da linguagem, há um Bakhtin linguista (FIORIN, 2006, p. 16-18), que possibilita com sua teoria o entendimento de que a linguagem tem a propriedade de ser dialógica, ou seja, essa relação não se limita ao diálogo face a face, mas com o entendimento de que, na comunicação, todo discurso é perpassado pelo discurso do outro, independente de sua dimensão.

Baseando-se nesta concepção, sustenta-se a ideia de que o aluno amplia sua competência discursiva, quando os gêneros são trabalhados em sala de aula, numa linguagem interativa, em que os falantes passam a ser sujeitos, resultando numa perspectiva pedagógica que amplia o letramento dos alunos.

Quando se fala de letramento, neste contexto, pode-se presumir que não basta apenas ler, escrever e caracterizar gêneros textuais, mas saber usá-los em diversas condições de produção, desenvolvendo habilidades de produção de diferentes gêneros com diferentes funções, de acordo com os interlocutores, os objetivos e natureza do assunto (SOARES, 1999 p.4-5).

Desse modo, reconhece-se o valor da teoria bakhtiniana para este trabalho, visto que não há como interagir, senão através dos gêneros e tratando-se de interação há uma relação evidente com a teoria de Bronckart (1999), pois ao se referir à linguagem interativa defende o interacionismo sóciodiscursivo baseado numa psicologia interacionista – social, que possibilita o estudo da linguagem em suas dimensões discursivas ou textuais (p.13-14).

Partindo deste paradigma sociointeracionista, percebe-se que se abre espaço para práticas do uso da linguagem, tornando estas práticas significativas no dia-a-dia do ensino da língua materna, pois asseguram que o falante a partir de reflexões metalinguísticas, desenvolva sua competência lingüística, tornando-se usuário autônomo da linguagem, utilizando e veiculando os gêneros textuais com o reconhecimento de seus usos e funções.

Da mesma forma, Suassuna (2006, p.34) apresenta também uma proposta de trabalho para as aulas da língua materna de forma esquematizada, objetivando destacar a importância da interação nas aulas, como eixo norteador, ou seja, numa perspectiva interacionista social, em que tudo que é trabalhado em sala de aula, ganha significado para o aluno ao ser aplicado em suas práticas discursivas.

Outro aspecto relevante identificado em Bronckart para esta pesquisa é o modelo didático para o tratamento dos gêneros em sala de aula, cuja proposta possibilita a elaboração e avaliação de material didático, e a avaliação das capacidades de produção textual dos alunos, apesar de reconhecê-lo como uma possibilidade de trabalho, e não como modelo único e definitivo.

Conforme Machado (2005, p.258), não há possibilidade de identificar, descrever, classificar e ensinar todos os gêneros existentes na sociedade. Isto faz perceber que esta série didática dividida em quatro fases, não pode ser usada mecanicamente ou unidirecionalmente, mas com adaptações das situações concretas.

Bronckart (1999), Schneuwly e Dolz (2004) fazem parte de um grupo de pesquisadores que têm como marca comum a perspectiva da intervenção pedagógica na educação. Eles focalizam atividades de ensino e aprendizagem da língua materna e isto é identificado, ao se analisar a sua proposta cujo modelo de trabalho é apresentado em sequências didáticas para o ensino dos gêneros textuais, semelhante à proposta de Bronckart.

Tratando-se de ensino-aprendizagem organizado a partir de gêneros textuais, conta-se com Marcuschi (2008, p.16), que também postula princípios do sociointeracionismo em análise de gêneros no contínuo fala-escrita, cujos princípios recusam-se a considerar a língua como sistema autônomo ou simples forma, até porque a linguagem é entendida como uma forma de ação.

Marcuschi (2003, p.33-34) diz que esta teoria percebe com maior clareza a língua como fenômeno interativo e dinâmico, voltando-se para as atividades dialógicas e defende que a perspectiva interacionista se preocupa com os processos de produção de sentido e com a análise de gêneros textuais e seus usos em sociedade.

Sendo assim, os modelos didáticos apresentados por Bronckart (1999), Schneuwly e Dolz (2004) e Marcuschi (2008) são de extrema importância para a pesquisa, porquanto contempla o objetivo geral, tornando-se categorias centrais, pois a ideia destes autores é ensinar como trabalhar com gêneros textuais no ensino fundamental, de maneira ordenada, possibilitando, com esta proposta, orientações sobre tarefas e etapas para serem desenvolvidas em sala de aula na produção de gêneros textuais.

Depois de analisar as concepções sobre os gêneros textuais, enquanto investigadora deste objeto, pode-se definir que todos os textos que circulam no cotidiano com propósitos comunicativos e contexto sócio-histórico definidos são gêneros textuais e para concluir esta pesquisa, houve a preocupação de utilizar teóricos que compartilhassem da ideia de que, por meio da efetivação da linguagem, pode-se modificar o mundo e refletir criticamente sobre ele, construindo uma cidadania consciente e formando alunos-sujeitos de seus saberes.

2.1 - Caracterização da Instituição de Ensino pesquisada

O interesse da pesquisadora pelo estudo dos gêneros textuais surgiu a partir de observações realizadas em sala de aula com alunos do Ensino Médio, da escola em que trabalhava, quando percebia que, ao longo de sua jornada de magistério, encontrava alunos desta modalidade de ensino com dificuldades de produzir os gêneros textuais explorados nos livros didáticos, demonstrando desconhecimento de sua elaboração, importância ou funcionalidade. Isto gerava dúvidas e inquietação quanto à forma em que esta ferramenta didática era trabalhada em sala de aula, já que estes alunos, ao chegarem ao Ensino Médio, haviam passado por todo o Ensino Fundamental.

Além disto, a pesquisadora teve contato com livros técnicos que tratavam dos gêneros textuais a partir de um convite recebido por uma Instituição de Ensino Superior Particular para dar aulas de Português Instrumental, no Curso de Administração. Todo um leque de informações foi ampliado quanto ao tema, pois passou a enxergar que o ensino de Língua Portuguesa precisava dos gêneros textuais, enquanto instrumento didático, para analisar a linguagem em uso, uma vez que este recurso expõe a forma como ela é delineada na prática discursiva, comprovando que a linguagem ultrapassa os limites da forma linguística e contribuindo para o desenvolvimento de capacidades como a textual, a linguística e a comunicativa.

Trabalhando na educação pública, deparou-se, em capacitações oferecidas pela rede de ensino municipal, com educadores que externavam, em seus depoimentos, dificuldades de trabalhar em sala de aula, com gêneros considerados *escolares*¹³, já que os alunos só os viam e tentavam produzir na escola.

Sendo assim, a produção desta pesquisa possibilitou uma investigação das formas de utilização dos gêneros textuais como ferramenta para o ensino da linguagem, visto que se prioriza a necessidade de tornar nossos alunos proficientes leitores e produtores de textos, uma vez que o desafio, enquanto educadores responsáveis pelos processos de ensino-aprendizagem, está em permitir a apropriação do gênero trabalhado, sem perder de vista os seus usos e as suas funções sociais e, principalmente, que se pense em como veicular e significar o gênero em sala de aula.

¹³ Terminologia usada pela pesquisadora da dissertação. Devido à situacionalidade apresentada, não se trata de que haja gêneros específicos para serem usados exclusivamente na escola, já que é nesta esfera que esta ferramenta deve ser difundida para a formação de leitores proficientes e produtores de texto.

Segundo Demo (2000, p.21) a pesquisa empírica se dedica ao tratamento da "face empírica e fatural da realidade; produz e analisa dados, procedendo sempre pela via do controle empírico e fatural", assim pode-se entender que a metodologia deste trabalho é de natureza empírica, pois se apresenta um breve resultado de um experimento, que foi a retextualização de gênero-base escrito em outro gênero escrito, trazido pelo próprio aluno, o qual desenvolveu a construção de dados com a retextualização e uma análise desses dados em cada produção realizada.

De acordo com Demo (1994, p.37), este tipo de pesquisa é valorizado porque possibilita maior concretude às argumentações, por mais tênue que seja a base dos fatos. "O significado dos dados empíricos depende do referencial teórico, mas estes dados agregam impacto pertinente, sobretudo no sentido de facilitarem a aproximação prática"

A experiência foi realizada em sala de aula, com alunos do curso de Letras de uma Instituição Privada de Ensino Superior, na cidade de Escada, cujo município fica a 59 km da capital pernambucana e 30 km do Porto de Suape, em uma área de 347 km² na Mesorregião da Mata do Estado de Pernambuco, microrregião da Mata Meridional. Limita-se, ao norte, com Cabo de Santo Agostinho e Vitória de Santo Antão, ao sul com Serinhaém e Ribeirão, a leste com Ipojuca e a oeste, com Primavera.

O município de Escada conta hoje com uma população estimada de 57.341 habitantes e a instituição privada participante desta pesquisa, está situada à Rua Coronel Antônio Marques, nº 67, cujo bairro é no centro da cidade, funcionando, atualmente, com três cursos de Graduação: Letras, com 7 turmas, Administração, com 8 turmas, e Pedagogia, com 7, de segunda a sexta, das 19:00 às 22:00h e aos sábados, das 8:00 às 16:00. Conta-se, ainda, com 3 turmas de pós-graduação: Psicopedagogia, Lingüística e Gestão comparativa.

Esta instituição é mantida por uma sociedade Ltda., constituída por 30 sócios e administrada por uma diretoria formada por um Diretor presidente, um diretor administrativo, um diretor financeiro e um diretor acadêmico, apresentando a seguinte proposta pedagógica:

Formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de fazer uma releitura de mundo e de sociedade através de diversos códigos de comunicação, a fim de interagir e criar condições para intervir no contexto social, impulsionando o seu acesso no mercado de trabalho, possibilitando-lhes conquistas nas ciências e tecnologias das linguagens humanas no mundo contemporâneo.

Atualmente, a referida instituição possui, aproximadamente, 800 alunos matriculados. O quadro funcional da Faculdade é formado de 60 funcionários, sendo que 15 são sócios, 34 professores, que não são sócios, e 11 funcionários administrativos. Sua estrutura é constituída de 26 salas de aula, um auditório que comporta 180 pessoas, uma biblioteca, um laboratório de informática com 33 computadores, 16 banheiros e uma secretaria.

A mesma funciona com um colégio de aplicação no horário da manhã com 200 alunos matriculados desde a 5ª série até o ensino médio; Ensino à distância com 10 cursos, com 08 em funcionamento. O curso envolvido nesta pesquisa é composto de uma coordenação, 12 professores e uma assessoria pedagógica.

O curso de Letras possui como Habilitação: Português/Espanhol – de responsabilidade da SOESE – Sociedade de Ensino Superior da Escada Ltda. e tem como objetivo geral

Formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.

Analisando-se o objetivo geral do Projeto Político Pedagógico do curso, entende-se que os alunos são preparados para trabalhar os gêneros textuais numa dinâmica interdisciplinar, estimulando também a leitura, já que são preparados para lidar, de forma crítica, com as diversas linguagens.

E como objetivos específicos, visa:

- Possibilitar a qualificação técnico-metodológica e técnico-científica para o exercício da profissão numa sociedade complexa, globalizada, que usa perspectivas de aprofundamento e intercâmbio da Língua Espanhola.
- Formar em língua portuguesa, língua espanhola e literatura professores para atuarem no ensino fundamental e médio, visto que a área de educação é uma das grandes motivadoras do desenvolvimento da região.
- Promover articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, proporcionando à comunidade acadêmica novas perspectivas de trabalho.
- Criar oportunidades para o desenvolvimento de habilidades necessárias para atingir a competência desejada no desempenho profissional de pessoas que surgem em um mercado de trabalho saturado para a produção açucareira, mas que oferece grande potencial em turismo cultura e educação.

No segundo objetivo específico do Projeto do curso, que é formar profissionais para atuarem no ensino fundamental e médio, reconhece-se que há preocupação com a formação

do profissional; no quarto objetivo, procura-se minimizar as limitações do aluno ao pretender atingir a competência desejada no desempenho profissional.

Vale ressaltar que apesar da natureza predominante da pesquisa ser empírica, também foi realizada uma pesquisa bibliográfica para obter informação inerente às teorias referidas na fundamentação teórica que servirão de suporte para a análise de corpus, sobre estratégias de como usar os gêneros textuais em sala de aula, enquanto ferramenta didática para o ensino da linguagem, visto ser um recurso imprescindível às aulas da língua materna.

2.2- As pessoas envolvidas na pesquisa

Esta pesquisa foi iniciada com uma apresentação e uma conversa informal com o diretor-presidente da Faculdade, o qual externou permissão para o desenvolvimento da pesquisa. Em seguida, conversou-se com a diretora acadêmica, que também expressou prazer por ter uma pesquisa científica desenvolvida na instituição, disponibilizando-se para responder às perguntas sobre a estrutura da empresa.

Também foi contactada a coordenação do curso de Letras, cuja conversa também informal tinha como objetivo o conhecimento do Projeto Político Pedagógico do curso e a análise dos programas das disciplinas das turmas participantes para perceber se o assunto em foco era contemplado em alguma das disciplinas. Esta análise diagnosticou a presença do tema em estudo no programa do primeiro período, onde há uma abordagem sobre os gêneros textuais, e em uma disciplina eletiva oferecida no curso no quarto período de Letras, denominada Prática de Leitura e Produção Textual, a qual também contempla o objeto investigado.

Logo após, foi realizada uma entrevista de forma diretiva oral, com o professor da disciplina, e uma análise do programa da disciplina de Língua Portuguesa, para perceber a concepção sobre os gêneros textuais e a metodologia utilizada para ensiná-los, visto que esta elucidação contempla um dos objetivos específicos da pesquisa que é verificar o uso dos gêneros textuais como ferramenta de trabalho interdisciplinar.

Além disto, pretende-se perceber se o trabalho desenvolvido pelo professor atende aos preceitos que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) e o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) (1998, p.19) preconizam ao declararem que o ensino da linguagem deve tornar o aluno capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais diversas situações;

Também foram realizadas algumas entrevistas, também diretas, oralmente, com 18 alunos do primeiro período e 20 alunos do 8º período de Letras, que, para participarem desta atividade, deveriam manifestar o interesse em lecionar a Língua Materna.

Optou-se por investigar o primeiro período porque os alunos vêm de uma realidade sociocultural diversificada, com a prática de produção de texto proveniente do ensino médio, podendo-se, assim, perceber como estava a familiaridade destes alunos com os gêneros textuais ao chegarem à faculdade. Já a escolha pelo último período, visava averiguar o perfil de desenvolvimento do conhecimento sobre os gêneros, visto que no Projeto Político Pedagógico do curso estava determinado que o perfil do egresso que se esperava do profissional formado pela instituição, deveria voltar-se para a “capacidade de formar leitores e produtores proficientes de textos de diferentes gêneros e para diferentes propósitos”.

Procurou-se, dessa forma, identificar se o objetivo proposto pelo Projeto Político Pedagógico do curso era realmente atingido ou não, até porque nele se enfatiza a educação como uma das grandes motivadoras do desenvolvimento da região.

Por fim, foram realizadas algumas produções de textos e retextualizações, identificando, a partir das informações colhidas pelo professor e da análise do programa da disciplina, se havia efetiva na produção textual dos alunos do curso, contemplando desta forma um dos preceitos preconizados pelos PCNS e PNLD (1998, p.58) que é redigir textos considerando suas condições de produção: finalidade, especificidade de gênero, lugares preferenciais de circulação, interlocutor, utilizando mecanismos discursivos e linguísticos de coerência e coesão textuais, conforme o gênero e os propósitos do texto.

2.3- Procedimentos

Esta pesquisa foi realizada em duas etapas de coleta de dados: primeiro, houve uma conversa com os alunos selecionados para participar desta pesquisa, respondendo a perguntas da entrevista, tanto no primeiro período como no oitavo.

Em seguida, foram realizadas com as turmas envolvidas na pesquisa, para análise documental, atividades em grupo de dois alunos no primeiro período, que era composta por dezoito alunos, e três a quatro, no oitavo, composta por 30, pois todos os alunos da sala quiseram participar da atividade de produção e pediram para que fossem separadas, no momento da escolha, as produções dos que estavam participando da pesquisa.

Todos trouxeram gêneros textuais diversificados e escolhidos por eles como: notícia, receita culinária, piada, poema, fábula, artigo de opinião, HQ, etc e, em cada grupo, foi

solicitado que transformassem o gênero escolhido pelos próprios alunos em outro gênero. É necessário enfatizar que cada grupo escolheu um gênero diferente, para tentar retextualizá-lo.

Em classe, foi apresentada a proposta para se retextualizar um gênero textual escrito trazido pelo aluno, reconfigurando-o em novo gênero do discurso, também escrito. Cada grupo escolheu um gênero diferente para retextualizar. Esta técnica foi desenvolvida em duas operações:

1-A primeira foi dividir os alunos em grupo de dois, no primeiro período do curso, e desenvolver uma leitura, compreensão e identificação do gênero – base escolhido, possibilitando a observação das características e do processo de textualização desse material.

Logo em seguida, foi feito um levantamento de questões sobre o conteúdo textual, oralmente, e sobre os assuntos dos textos, estimulando os alunos a perceberem aspectos que caracterizassem os gêneros e os preparassem para a próxima etapa.

2-A segunda foi desenvolver o processo de retextualização. Cada aluno recebeu a incumbência de retextualizar o gênero – base em outro gênero sugerido pelo próprio aluno. Antes da produção, os alunos refletiram sobre o gênero sugerido, apresentando sua forma, função, elementos caracterizadores, levantando informações sobre a constituição do gênero, objetivando verificar, posteriormente, as condições de produção.

Foi escolhida esta atividade porque há um entendimento de que a retextualização no ensino dos gêneros tem o papel de extrema importância, que pode ser enumerada em duas partes:

- 1) Porque não é um processo mecânico ou robotizado, mas envolve operações complexas que implicam no sentido do texto e exige que primeiro haja compreensão textual, para que depois alguém consiga desenvolver a atividade de texto (MARCUSCHI, 2003, p. 47).
- 2) Porque se acredita que esta estratégia didática sirva para a comparação e obtenção dos resultados nesta pesquisa, porquanto estes alunos serão os profissionais que trabalharão com os gêneros textuais em sala de aula no ensino da linguagem.

Isto significa que esta técnica envolve muito mais que o desenvolvimento da leitura e da escrita, envolve entendimento, reflexão do que se quer produzir, ou seja, consiste numa atividade cognitiva, e Marcuschi adverte que esta técnica é usada no ensino da língua materna, para aferir o grau de consciência linguística dos alunos (2003, p.99).

2.4 – Gêneros Textuais usados pelos alunos para retextualização

Partindo da visão de que a retextualização é uma atividade desafiadora, pois o retextualizador transforma o conteúdo de um gênero textual em outro gênero, precisando conservar a fidelidade das informações do gênero-base, a ação pedagógica da retextualização, neste estudo, foi organizada e adaptada em tarefas propostas por Dell’Isola (2007, p.41):

1)Leitura e discussão dos textos que foram solicitados aos alunos envolvidos nesta pesquisa;

2)Compreensão textual, a partir da observação e levantamento das características de textualização do texto lido;

3)Identificação do gênero baseada na leitura, compreensão, levantamento de características, função social, propósitos comunicativos, interlocutores e outros fatores;

4)Escolha do gênero que vai produzir e foi solicitado uma pesquisa sobre ele, realizando um levantamento de características, função social, propósitos comunicativos, e outros fatores que facilitem a próxima tarefa, que é o processo de retextualização;

5)Retextualização: elaboração de um outro texto, orientada pela transformação de um gênero em outro gênero;

6)Identificação, no novo texto, das características do *gênero - produto*¹⁴ da retextualização;

Esta ação pedagógica foi desenvolvida em três etapas. A primeira, contempla as atividades citadas nas tarefas 1,2, e 3, a segunda, contempla as atividades citadas nas tarefas 4 e 5, e a terceira, abrangeu as atividades citadas na tarefa 6. Este trabalho foi desenvolvido em aproximadamente 12 aulas, mas vale salientar que a terceira etapa foi efetivada apenas pela pesquisadora, porque o foco desta estratégia didática estava voltado para elucidação do primeiro objetivo específico do projeto desta pesquisa apresentado no início do item 3.3.

2.4.1-Gêneros-base do 1º Período:

1- PIADA I

¹⁴ Itálico no original

É uma narrativa curta composta por dois elementos: uma introdução genérica e um final engraçado ou surpreendente, que se choca com o desenvolvimento, cuja intencionalidade é provocar risos ou gargalhada em quem a ouve ou lê, já que é um dos principais objetivos da piada. Ela é muito usada na comédia. O “pai da psicanálise”, Sigmund Freud, dividiu as piadas em duas categorias básicas:

- 1) As ingênuas, que usam o jogo de palavras, explorando o humor na surpresa do trocadilho, que é jogo de palavras. Um trocadilho pode ser desprezível, quando há duplo sentido, ingênuo, quando é uma simples brincadeira ou malicioso, quando se utiliza de preconceitos.
- 2) Os chistes tendenciosos, que são compostos de erotismo ou preconceito, provocam o riso pela “aversão às diferenças ou pela zombaria de estereótipos.”

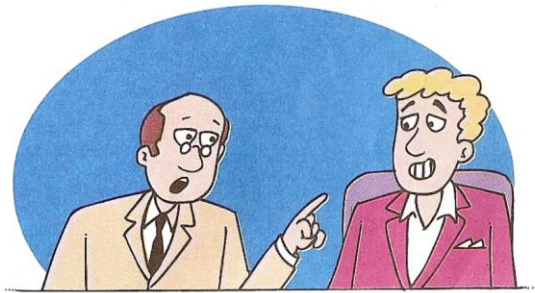
Não existe uma classificação de piadas, embora as diferenças culturais desenvolvam piadas tematizadas como: profissões, políticas, étnicas, bêbados, popular, sexistas e louras. Existem vários estilos de piadas como: perguntas e respostas, secas, sujas ou picantes, e humor negro, porém não é possível elencar todos os tipos, porque uma piada pode se encaixar em mais de uma categoria e pressupõe-se, que numa piada seja definido o contexto e o tema, para que ocorra a compreensão.¹⁵

Os alunos trouxeram a piada intitulada “A testemunha” que foi instituída com um formato de texto narrativo, pois apresenta alguns elementos caracterizadores como: personagens, um fato (o tiro), etc., além de apresentar-se só com diálogo. Tem como estilo perguntas e respostas, cujo exemplo está logo a seguir.

¹⁵ As informações sobre piada foram retiradas da WIKIPÉDIA. Desenvolvido pela Wikimedia Foundation. Apresenta conteúdo enciclopédico. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Piada>>. Acesso em: 05/03/2010.

Fazendeiro*Ascenso Ferreira*

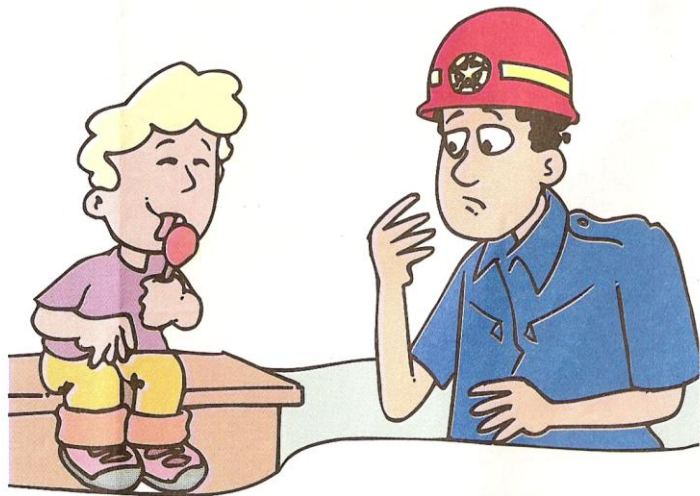
- Ô Maria! Maria!
 Compadre Cazuzza vem almoçar
 amanhã aqui em casa...
 Que é que tu preparaste pra ele?!
 – Eu matei uma galinha.
 matei um pato,
 matei um peru,
 mandei matar um cevado...
 – Oxente, mulher!
 Tu estás pensando que compadre
 Cazuzza é pinto?!
 Manda matar um boi!!!

Poemas: Recife: I. Nery da Fonseca, 1955.**A testemunha***Piada popular*

- O senhor estava presente quando
 o réu disparou o primeiro tiro?
 – Sim, estava a dois passos do réu.
 – E quando ele disparou o segundo?
 – A um quilômetro.

Criança perdida*Piada popular*

- Onde é que você mora?
 – Moro com meu irmão.
 – E onde mora seu irmão?
 – Mora comigo.
 – E onde é que vocês moram?
 – Moramos juntos.



No primeiro momento, com base na leitura desse gênero, os alunos foram convidados a debater oralmente sobre o tema, para garantir a compreensão do texto trabalhado. Em seguida, foi solicitado que fizessem um levantamento das características de textualização e da função do gênero-base, para que percebessem o conteúdo, a linguagem, o estilo, como elementos constitutivos do gênero piada. Foi sugerido pelo professor que os alunos lessem outras piadas para perceberem a semelhança e a diferença entre elas. Depois deste trabalho, partiu-se para o segundo momento que é a retextualização da piada para uma fábula, que será tratado no terceiro capítulo.

2- RECEITA CULINÁRIA

A receita culinária apresentada logo a seguir, foi trazida pelos alunos, e é considerada como um gênero injuntivo ou instrucional, pois se apresenta numa sequência detalhada de passos para orientar a preparação de uma comida, geralmente com verbos no imperativo, como está no exemplo abaixo. Tem como elementos caracterizadores: o título da receita, ingredientes e modo de preparo. Sua linguagem é direta, clara e objetiva, e seus suportes podem ser livros, jornais, revistas, sites, etc.

Massa de pizza

Ingredientes:

- ♦ 2 xícaras (de chá) de farinha de trigo
- ♦ 1 xícara (de chá) de leite
- ♦ 1 colher (de sopa) de fermento em pó
- ♦ 4 colheres (de sopa) de óleo
- ♦ sal a gosto

Modo de fazer:

Peneire a farinha de trigo, o fermento em pó e o sal, abra um espaço no meio da farinha de trigo e ponha o leite e o óleo.

Amasse bem e abra com o rolo. Em seguida, coloque em uma ou duas fôrmas, dependendo do tamanho.

As fôrmas devem estar untadas. Recheie a pizza a seu gosto.

3- POEMA

O poema abaixo é um gênero literário disposto em versos. É caracterizado por explorar a sonoridade das palavras, emprega termos com vários significados e expressa a subjetividade do eu lírico. Um poema pode ter métrica e ritmo, pode ter rimas, faz uso de imagens e é considerado a unidade da poesia.

RECOMEÇAR É DAR UMA CHANCE A SI MESMO...

Recomeçar é dar uma chance a si mesmo...
 Não importa onde você parou...
 Em que momento da vida você cansou...
 O que importa é que sempre é possível e necessário "Recomeçar".
 Recomeçar é dar uma chance a si mesmo...
 É renovar as esperanças na vida e o mais importante...
 Acreditar em você de novo.
 Sofreu muito nesse período? Foi aprendizado...
 Chorou muito? Foi limpeza da alma...
 Ficou com raiva das pessoas? Foi para perdoá-las um dia...
 Sentiu-se só por diversas vezes?
 É por que fechaste a porta até para os anjos...
 Acreditou que tudo estava perdido?
 Era início da tua melhora...
 Pois é... agora é hora de reiniciar...de pensar na luz...
 De encontrar prazer nas coisas simples de novo.
 Que tal um novo emprego? Uma nova profissão?
 Um corte de cabelo arrojado...diferente?
 Um curso novo...ou aquele velho desejo de pintar...desenhar...dominar o
 computador...ou qualquer outra coisa...
 Olha quanto desafio...
 Quantas coisas novas nesse mundão de meu Deus te esperando.
 Te se sentindo sozinho?
 Besteira...tem tanta gente que você afastou com seu "período de isolamento"...
 Tem tanta gente esperando apenas um sorriso teu para "chegar" perto de você.
 Quando nos trancamos na tristeza...
 Nem nós mesmos nos suportamos...ficamos horríveis...
 O mau humor vai comendo nosso figado...até a boca amarga.
 Recomeçar...
 Hoje é um bom dia para começar novos desafios.
 Onde você quer chegar?
 Vá alto...sonhe alto...queira o melhor do melhor...
 Queira coisas boas para a vida...
 Pensando assim trazemos pra nós aquilo que desejamos...
 Se pensando assim trazemos pra nós aquilo que desejamos...
 Já se desejamos fortemente o melhor e principalmente lutamos pelo melhor.
 O melhor vai se instalar na nossa vida. E é hoje o dia da faxina mental...
 Joga fora tudo que te prende ao passado...ao mundinho de coisas tristes.
 Fotos...peças de roupa,papel de bala...ingressos de cinema, bilhetes de viagens...
 E toda aquela tranqueira que guardamos quando nos julgamos apaixonados...
 Jogue fora...mas principalmente...esvazie o coração.
 Fique pronto para a vida...para um novo amor...
 Lembre-se somos apaixonáveis...Somos sempre capazes de amar muitas e muitas
 vezes...
 Afinal de contas...Nós somos "AMOR"...
 "Porque sou do tamanho daquilo que vejo".
 "E não do tamanho da minha altura".

(Carlos Drumond de Andrade)

2.4.2-Gêneros-base do 8º período

1- PIADA II

LAZER & CIA

ESSE O BLOG DO ZE
br/blog/blogadoze/

TEM ZE

Por José Carlos Vieira
E-mails para falaze@correioweb.com.br

MARIA FUXICO,
A PODEROSA

Estava saindo do banco depois de pagar a última das contas do mês e zerar a conta (passo 15 dias às custas do cheque-especial), quando me encontrei com a Maria Fuxico toda produzida. Fomos beber uma cerveja e ela me falou dos tipos de homens que existem por aí. Vejam aí, meus leitores dos tipos:

Homem Computador: muito difícil de entender e sem memória suficiente

Homem Frigobar: você carrega eles com bastante cerveja e pode levá-los para qualquer lugar

Homem Copiadoras: só servem para reproduzir

Homem Comerciais de televisão: você nunca pode acreditar em nenhuma palavra que eles falam


Homem Conta bancária: se não tiver dinheiro, não tem vantagem alguma

Homem Café: o melhor (como eu he-he-he), pois são encorpados, quentes e podem te manter acordada a noite toda

Homem Vagas de estacionamento: as boas sempre estão ocupadas

Homem Rímel: sempre vão embora ao primeiro sinal de emoção

Homem Carro velho: ou você está empurrando ou dirigindo um



2- ARTIGO DE OPINIÃO

Este gênero textual pertence ao âmbito jornalístico, caracterizando-se pela exposição do ponto de vista de alguém que se identifica e assina como articulista, sobre um determinado assunto. Ele contém comentários, avaliações, expectativas sobre um tema da atualidade. Organiza-se seguindo a linha argumentativa, que se inicia com a identificação do tema em questão e segue com uma tomada de posição, e depois apresenta diferentes argumentos que justifiquem a tese levantada na tomada de posição (KAUFMAN, 1995, p.27).

Observando o gênero – base que serviu para a retextualização de uma notícia, identifica-se que ele tem como tema “a pena de morte em nosso país”, apresentado logo no primeiro parágrafo, que é a introdução do artigo. No desenvolvimento que representa a maior parte do texto, o autor expõe os argumentos que defendem suas ideias e enfatiza seu ponto de vista.

Na conclusão, no último parágrafo, o autor expõe sua opinião que é: a possibilidade de apenas pobres, pretos e prostitutas serem vitimados com a pena de morte, se fosse legalmente adotada em nosso país.

Cumprida a etapa de leitura, discussão, levantamento de ideias e objetivo desse gênero para haver inferências e compreensão, lançou-se o desafio da transformação do artigo de opinião em uma notícia, que segundo Marcuschi (2003, p.46), é uma das formas de realizar a retextualização.

Sobre a pena de morte

ROQUE DE BRITO ALVES // Advogado
jodigitacao@hotmail.com

1 - Os projetos com fins eleitorais, as publicações e a mídia, as pesquisas na opinião pública que, vez por outra, defendem a aplicação da pena de morte em nosso país encontram um obstáculo legal intransponível qual seja o art. 5º, inc. I 47, alínea a, da vigente Constituição, que está a proibi-la clara e categoricamente (exceto em caso de guerra) e ainda também enfaticamente o seu art. 60, 4º, inc. IV que torna inadmissível qualquer emenda constitucional que vise a abolir direitos e garantias individuais, estando o direito à vida inscrito no caput do seu art. 5º. Por-

tanto, será inconstitucional qualquer emenda - e portanto qualquer plebiscito ou consulta ao povo - à Constituição para a aplicação de tal pena.

2 - É natural e até compreensível que o povo ou a opinião pública perante a prática de certos crimes hediondos, de grande perversidade fique revoltada e clame ou julgue apressada e apaixonadamente, sob trauma emocional, que somente a pena capital impediria o cometimento de tais delitos ou que certos tipos de criminosos mereciam tal pena para a defesa social o que é uma ilusão, pois historicamente demonstrou-se que falhou o seu efeito intimidativo pois a mesma sequer reduziu a criminalidade nos países em que foi

aplicada ao longo dos tempos, e eliminar a delinquência em tal sentido foi uma utopia.

Em verdade, deve-se atuar sobre as causas do crime em uma sadia e eficaz Política Social do Estado e não utilizar-se somente de uma Política Criminal Repressiva, pois até hoje nenhuma estatística, em nenhuma nação, conseguiu provar a relação direta entre a abolição da pena de morte e o aumento da criminalidade e nem a redução da delinquência pela sua aplicação, o que é um dado fundamental na problemática. Essencialmente, nenhum criminoso em potencial pensa na ameaça de pena, nunca deixa de cometer o crime com medo de pena alguma, pois em geral nunca espera ser preso ou

punido, tem a certeza sempre de que terá êxito, não sofrerá a perseguição policial ou criminal do estado e assim a pena de morte não intimida o candidato ao delito.

3 - Os códigos penais mais recentes, os maiores penalistas contemporâneos, os últimos congressos internacionais das ciências criminais e a ONU repelem a pena capital sob fundamentos éticos, jurídicos, científicos e humanos e o atual Tribunal Penal Internacional não a admite como sanção. A pena de morte é, sem dúvida, um homicídio em nome do estado, uma vingança estatal contra o homicida.

4 - Em panorama geral, atualmente na Europa somente a Bielorrússia aplica a pena de morte; nos Estados Unidos é aplicada em trinta e oito dos seus cinquenta estados, aplicação maior no estado do Texas através de injeção letal e conforme estatística da ONU em 2008

as maiores execuções foram na China (em primeiro lugar, com 1718 execuções) e em seguida o Irão, com 346, a Arábia Saudita, com 102, os Estados Unidos, com 37, o Paquistão com 36 e por último o Iraque com 34 execuções. Em verdadeira tortura mental ou sadismo do estado, muitos condenados nos Estados Unidos ficam longos anos no "corredor da morte" esperando a sua execução (caso recente de Troy Davis que há vinte anos está em tal corredor).

5 - Se é inegável que no momento nos Estados Unidos a maioria da população é favorável a tal pena (e as suas estatísticas provam estranhamente que são mais executados homens de cor que os brancos), no Brasil caso (em hipótese legalmente absurda) viesse a ser adotada, seria aplicável geralmente a três "P": pobres, pretos e prostitutas...

3-HISTÓRIA EM QUADRINHOS

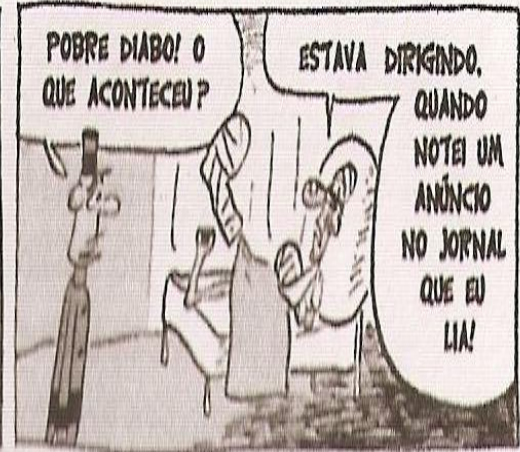
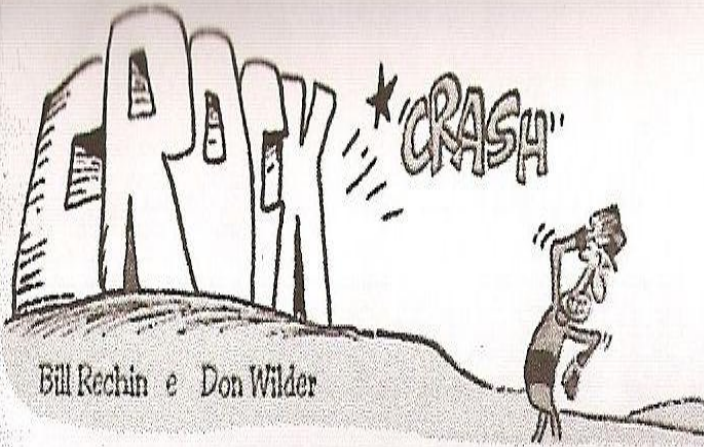
De acordo com Sarmiento (2006, p.46) é uma narrativa visual, que normalmente expressa a língua oral e apresenta um enredo rápido, empregando somente imagem ou associando palavra e imagem. Servem para entreter, mas podem veicular uma mensagem instrucional. Para compreender a mensagem, o leitor precisa relacionar a imagem aos elementos do texto. O diálogo é apresentado na forma direta, porém as falas são indicadas por meio de balões, estabelecendo uma relação imediata entre os personagens e o leitor.

Possui como elementos:

- 1) Localização dos balões: indica a ordem em que as falas são sucedidas;
- 2) Contorno dos balões: varia de acordo com o objetivo da fala dos personagens;
- 3) Sinais de pontuação: eles reforçam os sentimentos e expressividade da voz do personagem;
- 4) Onomatopéias: responsável pelos movimentos e sons do ambiente.

As histórias em quadrinhos surgiram em 30.01.1869 com a publicação de “AS AVENTURAS DE NHÔ-QUIM”, de Angelo Agostini.¹⁶

¹⁶ Esta informação foi retirada do site <http://www.anj.org.br/jornaleeducacao/coordenadores/anotacoes-de-coordenadores-sobre-cursos-e-oficinas-diversas/oficina-de-historias-em-quadrinhos>. Acessado em 06.03.2010.



© 2006 KING FEATURES / INTERCONTINENTAL PRESS

O Globo, Rio de Janeiro, 27 ago. 2002.

CAPÍTULO III
ANÁLISE DO CORPUS: PRODUÇÕES DE
GÊNEROS COM ALUNOS E PROFESSOR UNIVERSITÁRIOS

3.1- Análise interpretativa da entrevista com Professor:

Neste capítulo, será apresentada a análise crítica das entrevistas realizadas com o professor da disciplina de Língua Portuguesa e Linguística, do curso de Letras e duas turmas, uma composta por dezoito alunos do primeiro período, e outra com vinte do oitavo período.

Buscando verificar como é utilizada esta ferramenta de trabalho em sala de aula, no ensino superior, a concepção do professor sobre os gêneros textuais e metodologia utilizada para o ensino desta ferramenta, foi realizada uma entrevista e uma análise do programa da disciplina.

Além disso, buscou-se verificar a relação das respostas apresentadas na entrevista com a efetiva produção textual dos alunos do curso, a fim de constatar se a diversidade de textos e gêneros é contemplada nas atividades de ensino, já que este trabalho deve ser desenvolvido em sala de aula tal como é preconizado pelos preceitos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998, p.23) e pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Sentiu-se, com isso, a necessidade de identificar a opinião do professor sobre o trabalho com os gêneros através de perguntas apresentadas no quadro abaixo, cujas respostas estão na íntegra.

QUADRO III - ENTREVISTA DO PROFESSOR

PERGUNTAS	RESPOSTAS
<p>P1: Por que os gêneros textuais são trabalhados, logo no primeiro período?</p>	<p>R1: Por causa da disciplina, pois em Língua Portuguesa cada período tem um foco diferente. No segundo período, por exemplo, contempla-se fonética e fonologia, no terceiro, morfologia, no quarto, a morfossintaxe. Ou seja, cada período focaliza uma parte da Língua, e no primeiro, a ementa do programa visa a leitura e compreensão de textos: com ênfase nos aspectos cognitivos, lingüísticos e textuais. Os gêneros textuais enfatizam o componente social, histórico e cognitivo, compreendendo, assim, que é uma preocupação do curso de trabalhar imediatamente os GT, já que os</p>

	<p>alunos precisam deste conhecimento para usá-lo não só no dia – a - dia, mas na sala de aula, que possivelmente irão assumir, demonstrando assim que o curso se preocupa em preparar o aluno para sua vida acadêmica e profissional.</p>
<p>P2: Qual a importância de trabalhar este assunto na graduação?</p>	<p>R2: Não é só importante, mas sim, imprescindível, trabalhar com GT, pois não há como distanciá-los do ensino e, além disto, como disse Marcuschi, nos comunicamos através dos gêneros, e se estamos trabalhando com futuros profissionais da educação, não podemos deixar de trabalhar, independente da modalidade de ensino, pois este conhecimento amplia a visão do educador e muitos dos nossos alunos tem como meta a sala de aula como local de trabalho e como disse Fiorin (2006: p. 61) há “uma interconexão da linguagem com a vida social, pois ela penetra na vida por meio dos gêneros e pelos gêneros a vida se introduz na linguagem”.</p>
<p>P3: Que metodologia você usa para que haja apropriação do conhecimento?</p>	<p>R3: Uso metodologia diversificada como: Trabalho com pesquisa, seminário, elaboração de sequência didática, baseado na proposta de Bronckart (1999) e Schneuwly e Dolz.(2004).</p>
<p>P4: Analisando o nível de familiaridade dos alunos sobre os gêneros, como você tem recebido estes alunos no primeiro período?</p>	<p>R4: Recebo aluno com dificuldades de produção de texto e geralmente, de início começo focando os gêneros que mais são usados nas escolas pelos livros didáticos, depois amplio para gêneros acadêmicos como fichamento de textos, resenha crítica, ensaio, etc., porém entendo que é papel do curso sanar esta dificuldade encontrada, ampliando o olhar do estudante para seus usos e funções.</p>

Na primeira pergunta, o professor declara que o curso se preocupa em trabalhar com os gêneros textuais, imediatamente, visto que os alunos precisam deste conhecimento para usá-lo

não só em sua prática discursiva, mas na sala de aula que possivelmente irão assumir, demonstrando, assim, preocupação em preparar o aluno para sua vida acadêmica e profissional.

<p>P1: Por que os gêneros textuais são trabalhados, logo no primeiro período?</p>	<p>R1: Por causa da disciplina, pois em Língua Portuguesa cada período tem um foco diferente. No segundo período, por exemplo, contempla-se fonética e fonologia, no terceiro, morfologia, no quarto, a morfossintaxe. Ou seja, cada período focaliza uma parte da Língua, e no primeiro, a ementa do programa visa a leitura e compreensão de textos: com ênfase nos aspectos cognitivos, lingüísticos e textuais. Os gêneros textuais enfatizam o componente social, histórico e cognitivo, compreendendo, assim, que é uma preocupação do curso de trabalhar imediatamente os GT, já que os alunos precisam deste conhecimento para usá-lo não só no dia – a - dia, mas na sala de aula, que possivelmente irão assumir, demonstrando assim que o curso se preocupa em preparar o aluno para sua vida acadêmica e profissional.</p>
---	--

Diante dessa fala, reitera-se a ideia baseada em Prado (2008, p.19) de que há instituições de ensino superior que desempenham a tarefa mais complexa do que simplesmente transmitir informações, mas a de ensinar os alunos a construir conhecimentos.

Na segunda pergunta, identifica-se que ele considera imprescindível o trabalho com gênero textual, independente da modalidade de ensino, e, amparando-se em Bakhtin ([1979], 2003, p.264), entende-se que o estudo dos gêneros é de extrema importância para quase todos os campos da linguística e da filologia.

<p>P2: Qual a importância de trabalhar este assunto na graduação?</p>	<p>R2: Não é só importante, mas sim, imprescindível, trabalhar com GT, pois não há como distanciarlos do ensino e, além disto, como disse Marcuschi, nos comunicamos através dos gêneros, e se estamos trabalhando com futuros profissionais da educação, não podemos deixar de trabalhar, independente da modalidade de ensino, pois este conhecimento amplia a visão do educador e muitos dos nossos alunos tem como meta a sala de aula como local de trabalho e como disse Fiorin (2006, p. 61) há “uma interconexão da linguagem com a vida social, pois ela penetra na vida por meio dos gêneros e pelos gêneros a vida se introduz na linguagem”.</p>
---	--

Isto significa que sua resposta é pertinente, até porque o professor alega que não há como distanciar os gêneros da sala de aula, já que há, em sua sala, futuros profissionais da educação, que precisam deste conhecimento para ampliar sua visão, enquanto educador, transparecendo, assim, que há conhecimento sobre a importância do objeto de estudo da pesquisa, pois chega a fundamentar sua fala em Marcuschi (2008) e Fiorin (2006).

Na terceira pergunta “Que metodologia você usa para que haja apropriação de conhecimento? Ele apenas fala que usa metodologia diversificada que gere construção de conhecimento e enfatiza o uso da elaboração de sequência didática baseada em Bronckart (1999) e Schneuwly e Dolz (2004). Transparecendo em sua fala que conhece as teorias que defendem a proposta da elaboração da sequência didática para que haja apropriação dos gêneros textuais, apesar de não falar detalhadamente sobre isto.

<p>P3: Que metodologia você usa para que haja apropriação do conhecimento?</p>	<p>R3: Uso metodologia diversificada como: Trabalho com pesquisa, seminário, elaboração</p>
--	---

	de sequência didática, baseado na proposta de Bronckart (1999) e Schneuwly e Dolz.(2004).
--	---

Por fim, na quarta pergunta, o professor deixa claro que apesar de receber alunos com dificuldades na produção textual, entende ser papel do curso sanar a dificuldade, na medida do possível, utilizando-se de gêneros variados para ampliar o olhar do estudante, quanto aos usos e funções desta ferramenta didática. Demonstra, assim, uma preocupação que o aluno conheça o gênero, mas a ênfase está no processo de produção, ou seja, na maneira como os gêneros textuais são produzidos, pois seu ponto de partida está no elo entre o uso da linguagem e as atividades humanas, focalizando sua função no processo de interação (FIORIN, 2006, p.61).

P4: Analisando o nível de familiaridade dos alunos sobre os gêneros, como você tem recebido estes alunos no primeiro período?	R4: Recebo aluno com dificuldades de produção de texto e geralmente, de início começo focando os gêneros que mais são usados nas escolas pelos livros didáticos, depois amplio para gêneros acadêmicos como fichamento de textos, resenha crítica, ensaio, etc., porém entendo que é papel do curso sanar esta dificuldade encontrada, ampliando o olhar do estudante para seus usos e funções.
--	--

Entende-se assim, que, para se constatar isto, seria necessário ter observado as aulas do professor, mas como a pesquisa não tinha como foco a comprovação de que a prática pedagógica do professor entrevistado correspondia à metodologia do ensino apresentada no contrato didático, foi determinado pela pesquisadora que esta etapa pudesse ser desenvolvida em outra pesquisa, já que se pretende verificar a relação dessas respostas com a efetiva produção textual dos alunos do curso, comprovando-se ou não, se o aluno é um agente de sua própria formação (PRADO, 2008, p.21).

3.2- Análise interpretativa das entrevistas com os alunos:

Aqui, será apresentada a análise das entrevistas realizadas com os dezoito alunos do primeiro período e os vinte do oitavo período do curso de Letras, a qual pretende retratar a familiaridade desses alunos sobre os gêneros textuais, visando a contemplar um dos objetivos específicos do projeto de pesquisa.

Sendo assim, foram selecionadas cinco questões que evidenciam esta informação, através de um quadro demonstrativo que está exposto logo adiante.

3.2.1 - QUADRO IV – ENTREVISTA COM ALUNOS DO 1º PERÍODO

PERGUNTAS	RESPOSTAS	
Pergunta 1: Você já ouviu falar sobre gêneros textuais? Onde?	Alunos 1, 2, 3, 4, 5, 6, e 7 Nunca ouviram falar sobre gêneros	Alunos 10, 11, 12 e 13: Li em livros, mas não entendi.
	Alunos 8 e 9: Já ouviram falar na escola em que estudava e sabem que se trata de todos os textos que existem.	Alunos 14, 15, 16,17 e 18: Já, na escola em que trabalho, porque foi falado sobre isto nas reuniões, mas não sei do que se trata.
Pergunta 2 Na sua concepção, o que é gênero textual?	Alunos 1 a 16: Não sei definir.	Alunos 17 e 18: São textos diversificados.
Pergunta 3 Tomando conhecimento de que gêneros textuais são todos os textos que circulam na sociedade com funções e propósitos comunicativos definidos. Que gêneros textuais você acredita que consegue produzir sem dificuldade?	Alunos 1 e 2: Faço redação muito bem, mas acredito que só não sei fazer o que nunca me ensinaram.	Alunos 3 a 18: Acho que sei fazer carta, notícia, redação, reportagem, etc
Pergunta 4: Que gêneros você aprendeu a produzir em seu curso e qual deles já conhecia?	Alunos 1 a 18: Aqui na FAESC, aprendi a fazer resenha crítica, fichamento, artigo científico, que nunca havia escutado falar.	
Pergunta 5: Há diferença entre tipologia de texto e gênero textual? Qual?	Alunos 1 a 18: Não sei a diferença	

Dos dezoito alunos entrevistados no primeiro período, apenas 02 (11%) transpareceram conhecimento da primeira pergunta, 07 (39%) declararam que nunca haviam

escutado falar sobre gêneros textuais, 05 (27%) disseram que, apesar de ter escutado falar sobre este assunto nas reuniões da escola em que trabalha, não sabia do que se tratava e 04 (23%) alegaram que já haviam lido sobre isto em livros didáticos, mas não entenderam muito.

E ao se questionar na segunda pergunta o que era gênero textual, 16 (89%) dos alunos disseram que não sabiam definir e 02 (11%) disseram que acreditavam que era texto diversificado

Pergunta 1: Você já ouviu falar sobre gêneros textuais? Onde?	R:Alunos 1, 2, 3, 4, 5, 6, e 7 Nunca ouviram falar sobre gêneros	R:Alunos 10, 11, 12 e 13: Li em livros, mas não entendi.
	R:Alunos 8 e 9: Já ouviram falar na escola em que estudava e sabem que se trata de todos os textos que existem.	R:Alunos 14, 15, 16,17 e 18: Já, na escola em que trabalho, porque foi falado sobre isto nas reuniões, mas não sei do que se trata.
Pergunta 2 Na sua concepção, o que é gênero textual?	R:Alunos 1 a 16: Não sei definir.	R:Alunos 17 e 18: São textos diversificados.

Analisando-se as duas primeiras respostas, identifica-se, a partir de uma visão imediatista, que há uma falha na forma em que é trabalhado ou ventilado os gêneros textuais em sala de aula, já que estes alunos vêm do ensino médio, e 39% dos alunos entrevistados, chegaram à faculdade com a certeza de que nunca ouviram nada sobre isto.

É importante ressaltar que mesmo diante desta realidade, em que 50% dos alunos envolvidos nesta na entrevista, declararam já ter escutado falar, mas afirmaram que não entendiam do que se tratava e posteriormente na terceira questão, demonstraram conhecer o assunto, em sua fala, quando 02 (11%) demonstraram convicção, na resposta dada sobre a produção de gêneros e 16 (89%) afirmaram que produziram carta, redação, notícia, reportagem e outros.

Pergunta 3 Tomando conhecimento de	R:Alunos 1 e 2: Faço redação muito bem,	R:Alunos 3 a 18: Acho que sei fazer carta,
---------------------------------------	--	---

que gêneros textuais são todos os textos que circulam na sociedade com funções e propósitos comunicativos definidos. Que gêneros textuais você acredita que consegue produzir sem dificuldade?	mas acredito que só não sei fazer o que nunca me ensinaram.	notícia, redação, reportagem, etc
--	---	-----------------------------------

Apesar de parecer contraditório, percebe-se que o problema estava no desconhecimento da nomenclatura “gêneros textuais”, por esta razão que os 39% transpareceram em seu discurso que nunca haviam ouvido falar sobre isto.

Partindo deste entendimento, confirma-se a declaração de Bakhtin ([1979], 2003, p.282) ao dizer que a comunicação ou a fala ocorre através dos gêneros e muitas vezes o falante não se dá conta disto, pois mesmo os alunos desconhecendo o que seria gênero textual, usam este recurso em sua prática discursiva.

Na quarta pergunta, por unanimidade, todos os alunos reconheceram o desconhecimento dos gêneros fichamento e da resenha crítica, alegando que só os conhecera na Faculdade, subentendendo-se que estes recursos didáticos são desconhecidos por se tratarem de gêneros acadêmicos e serem muito usados nas faculdades.

Já na quinta questão, todos alegaram que desconheciam a diferença entre gênero e tipologia, pois acreditavam que era a mesma coisa.

Pergunta 4: Que gêneros você aprendeu a produzir em seu curso e qual deles já conhecia?	R:Alunos 1 a 18: Aqui na FAESC, aprendi a fazer resenha crítica, fichamento, artigo científico, que nunca havia escutado falar.
Pergunta 5: Há diferença entre tipologia de texto e gênero textual? Qual?	R:Alunos 1 a 18: Não sei a diferença

Sendo assim, com base nas respostas dadas, finaliza-se entendendo que é bem possível que esses alunos cheguem a concluir o ensino médio sem estas informações precisas.

3.2.2- QUADRO V – ENTREVISTA COM ALUNOS DO 8º PERÍODO

PERGUNTAS	RESPOSTAS	
<p>Pergunta 1:</p> <p>Você já ouviu falar sobre gêneros textuais? Onde?</p>	<p>Alunos 1 a 20:</p> <p>Sim, aqui na FAESC.</p>	
<p>Pergunta 2</p> <p>Na sua concepção, o que é gênero textual?</p>	<p>Alunos 1 a 6:</p> <p>Sei o que é, mas não sei definir</p>	<p>Alunos 7 a 20:</p> <p>Todos os textos específicos, que tem características próprias e propósito comunicativo definido.</p>
<p>Pergunta 3</p> <p>Tomando conhecimento de que gêneros textuais são todos os textos que circulam na sociedade com funções e propósitos comunicativos definidos. Que gêneros textuais você acredita que consegue produzir sem dificuldade?</p>	<p>Alunos 1 a 20:</p> <p>Afirmaram saber produzir fábula, fichamento, notícia, paródia, reportagem, conto, e outros, mas não todos, já que os gêneros são inumeráveis.</p>	
<p>Pergunta 4:</p> <p>Que gêneros você aprendeu a produzir em seu curso e qual deles já conhecia?</p>	<p>Alunos 1 a 10:</p> <p>Aprenderam a produzir artigo científico, resenha, fichamento, fábula, conto e outros.</p>	<p>Alunos 11 a 20:</p> <p>Alegaram que ainda sentiam dificuldades de produzir artigo científico, mesmo já tendo produzido e que apesar de já conhecer alguns gêneros como a carta, requerimento, etc., conseguiu aprender mais como a fábula, conto, fichamento, etc.</p>
<p>Pergunta 5:</p> <p>Há diferença entre tipologia de texto e gênero textual? Qual?</p>	<p>Alunos 1 a 20:</p> <p>Afirmaram que sabiam que a tipologia textual tratava-se da sequência de texto ou modalidade textual, que sua classificação era dividida em meia dúzia por Marcuschi, mas que outros teóricos acrescentavam tipologias diferentes como o dialogal e que gênero textual era todo texto que circulava com intenção comunicativa definida. Lembrando que eles são inseparáveis dentro de um texto, pois se completam.</p>	

Dos vinte alunos entrevistados no oitavo período, 100% responderam que conheciam os gêneros textuais e que haviam estudado na Faculdade, na segunda pergunta, apenas 06

(30%) afirmaram saber sobre os gêneros, mas não sabiam definir, e 14 (70%) definiram com convicção.

Pergunta 1: Você já ouviu falar sobre gêneros textuais? Onde?	R:Alunos 1 a 20: Sim, aqui na FAESC.	
Pergunta 2 Na sua concepção, o que é gênero textual?	R:Alunos 1 a 6: Sei o que é, mas não sei definir	R:Alunos 7 a 20: Todos os textos específicos, que tem características próprias e propósito comunicativo definido.

Ao responderem a terceira pergunta, todos (100%) alegaram que produziam vários gêneros e citaram alguns como exemplos, mas afirmaram que não podiam citar todos, já que são inumeráveis. Na quarta, 50% responderam que aprenderam a produzir na faculdade alguns gêneros acadêmicos e literários, tipificação dada porque se trata de gêneros usados mais na academia e 50% alegaram que apesar de terem estudado como produzir artigos científicos, ainda sentiam dificuldade, mas produziam melhor o fichamento e a resenha crítica.

Pergunta 3 Tomando conhecimento de que gêneros textuais são todos os textos que circulam na sociedade com funções e propósitos comunicativos definidos. Que gêneros textuais você acredita que consegue produzir sem dificuldade?	R:Alunos 1 a 20: Afirmaram saber produzir fábula, fichamento, notícia, paródia, reportagem, conto, e outros, mas não todos, já que os gêneros são inumeráveis.	
Pergunta 4: Que gêneros você aprendeu a produzir em seu curso e qual deles já conhecia?	R:Alunos 1 a 10: Aprenderam a produzir artigo científico, resenha, fichamento, fábula, conto e outros.	R:Alunos 11 a 20: Alegaram que ainda sentiam dificuldades de produzir artigo científico, mesmo já tendo produzido e que apesar de já conhecer alguns gêneros como a carta, requerimento, etc., conseguiu aprender mais como a fábula, conto,

	fichamento, etc.
--	------------------

A partir da quarta resposta, confirma-se a hipótese de que estes gêneros são enfatizados, na fala dos alunos, porque são mais usados na esfera acadêmica ou científica, ambiente em que foi desenvolvida a entrevista.

Pensa-se assim, porque o fichamento é um gênero muito utilizado nas universidades, solicitado pelos professores, para sistematizar o próprio estudo do aluno e ampliar seu conhecimento, de maneira organizada, a partir da leitura de texto-base, para elucidar tópicos. E a resenha crítica, mesmo sendo um gênero também muito usado na esfera acadêmica, tem um objetivo diferente que é descrever o objeto analisado, reunindo enumerações e julgamentos ou abordagens críticas, de aspectos considerados relevantes. O objeto resenhado pode ser um filme, livro, etc.

Quanto à quinta pergunta, 100% declararam ter clareza da diferença entre gêneros e tipologia, que também é conhecida como sequência textual, ou modalidade textual, apresentando Marcuschi (2002, p.22) como defensor da proposta de que a tipologia se limita a meia dúzia de tipos de textos conhecidos, como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção, os quais são definidos pela natureza linguística de sua composição, porém sabem que há outros teóricos que fazem acréscimos do tipo dialogal e que não há como separar a tipologia dos gêneros, já que se completam nos textos materializados em gêneros.

Pergunta 5: Há diferença entre tipologia de texto e gênero textual? Qual?	R:Alunos 1 a 20: Afirmaram que sabiam que a tipologia textual tratava-se da sequência de texto ou modalidade textual, que sua classificação era dividida em meia dúzia por Marcuschi, mas que outros teóricos acrescentavam tipologias diferentes como o dialogal e que gênero textual era todo texto que circulava com intenção comunicativa definida. Lembrando que eles são inseparáveis dentro de um texto, pois se completam.
--	---

Diante desta coleta de respostas, fornecidas por meio de entrevistas diretas e orais, percebe-se que há um trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula, pois os alunos ao chegarem à Faculdade, apresentam lacunas sobre as informações dos gêneros, cujas lacunas são percebidas durante a entrevista, que são preenchidas no decorrer do curso, embora se ressalte que este entendimento é baseado, apenas, nas entrevistas e na análise do programa.

3.3- Análise do programa da disciplina

A análise do programa da disciplina permitiu a identificação de que os gêneros são contemplados, enquanto conteúdo, e que um dos objetivos específicos consiste na preocupação de potencializar planejamentos e projetos de trabalho, considerando a leitura, compreensão de textos e análise dos gêneros como eixos norteadores da prática docente.

Consta também na metodologia do plano, que por meio de discussões teóricas, serão apresentados temas que nortearão a disciplina e que posteriormente, serão desenvolvidas situações didáticas, a fim de fornecer subsídios metodológicos para o trabalho em sala de aula, caracterizando assim, perspectiva de sanar as dificuldades detectadas nos alunos que entram nesta instituição.

QUADRO VI-PROGRAMA DA DISCIPLINA

DISCIPLINA: Língua Portuguesa I	
CURSO: Letras, Licenciatura, com a Habilitação Língua Portuguesa e Espanhola e suas respectivas Literaturas.	CARGA HORÁRIA: 60 horas PERÍODO: 1º Período
EMENTA	
Leitura e compreensão de textos: aspectos cognitivos, lingüísticos e textuais - Gêneros textuais – componente social, histórico e cognitivo.	
OBJETIVOS	
GERAL: Proporcionar ao graduando reflexão sobre as práticas de leitura, compreensão de textos e análise dos gêneros dentro e fora da escola, considerando a noção de letramento e as concepções de leitura e escrita subjacentes à prática pedagógica no cotidiano escolar.	
ESPECÍFICOS -Promover situações didáticas de ensino aprendizagem direcionadas à ampliação do grau de letramento dos educandos. -Fornecer discussões sobre as práticas de leitura, compreensão de texto e análise dos gêneros textuais, articulando teoria e prática.	

-Construir e desenvolver competências direcionadas para as práticas de leitura, compreensão de texto e análise dos gêneros.

-Planejar ações e projetos de trabalho, considerando a leitura, compreensão de textos e análise dos gêneros como eixos norteadores da prática docente.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

1. Leitura, texto e sentido:

- I – Concepção de leitura;
- II – A interação: autor-texto - leitor;
- III – Intertextualidade, leitura e produção de sentido;
- IV – Fatores de compreensão da leitura;
- V – Estratégias de leitura;

2. Aspectos cognitivos da leitura:

- I - O conhecimento prévio na leitura;
- II - Objetivos e expectativas de leitura;
- III – Estratégias de processamento do texto;
- IV – Interação na leitura de textos.

3. Compreensão de textos

1. Leitura e compreensão como trabalho social e não atividade individual
2. Fatores de compreensão da leitura
3. Compreensão e atividade inferencial
4. A importância de conhecer a língua como trabalho social, histórico e cognitivo
5. Noções sobre sentido literal
6. Noção de inferência
7. Compreensão como processo
8. Necessidade de tomar o texto como evento comunicativo
9. Papel do léxico na compreensão
10. Teorias da compreensão
11. Fatores de compreensão

4. Gêneros Textuais:

- I- Noção de Gênero textual, tipo textual e domínio discursivo;
- II- A questão da intergenerecidade: que nome dar aos gêneros?
- III- A questão intercultural;
- IV- A análise dos gêneros textuais na relação fala-escrita;
- V- Os gêneros emergentes na mídia virtual e o ensino;

- VI-A questão dos gêneros e o ensino de língua;
- VII-Visão dos PCNs a respeito da questão dos gêneros;
- VIII-Gêneros textuais na língua falada e escrita de acordo com os PCNs
- IX-Os gêneros textuais em sala de aula: as “seqüências didáticas”

METODOLOGIA

A metodologia que orienta o desenvolvimento da disciplina está direcionada à articulação entre teoria e prática. Por meio de discussões teóricas, serão apresentados os temas que nortearão a disciplina. Posteriormente, serão desenvolvidas situações didáticas, a fim de fornecer subsídios metodológicos para o trabalho em sala de aula.

AVALIAÇÃO

A avaliação será construída e negociada e negociada ao longo do processo de ensino-aprendizagem, privilegiando-se os seguintes instrumentos:

-debates, fórum de discussões; - seminários; - exercícios, resenhas de textos teóricos; - exposição/relatos de experiência docente; - elaboração de um caderno etnográfico; - avaliação de todo o curso, com base em critérios definidos previamente.

Os seguintes critérios de avaliação serão priorizados:

Aferição das competências e habilidades do graduando direcionadas à prática da linguagem: leitura, produção textual, oralidade, análise lingüística. Essa aferição será com base nas atividades e nos exercícios propostos, seja na leitura e exposição oral dos textos lidos, seja na produção escrita (resenhas, resumos, etc)

Avaliação de atividades propostas pelos alunos para as práticas de leitura, compreensão de texto e análise dos gêneros.

-análise crítica de concepções subjacentes sobre leitura, compreensão de texto e análise dos gêneros recorrentes nos livros didáticos de língua portuguesa.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

KOCH, Ingedore G. Villaça e ELIAS, Vanda Maria. *O texto e a construção dos sentidos*: São Paulo: Contexto, 2000.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*: Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, Análise de gêneros e compreensão*. São

Paulo: Parábola Editorial, 2008.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

BIBLIOGRAFIA AUXILIAR

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____ *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

DE PIETRI, Émerson. *Práticas de leitura e elementos para atuação docente*. Rio de Janeiro: Lucerna: 2007.

3.4-Análises das retextualizações dos gêneros produzidos pelos alunos

Esta atividade foi escolhida para poder realizar uma análise comparativa entre a entrevista do professor, as entrevistas dos alunos e as produções textuais também dos alunos, já que servem para elucidar os questionamentos que foram levantados e que norteiam os objetivos específicos do projeto da pesquisa.

Partindo da compreensão de que “retextualização é a refação ou reescrita de um texto para outro, ou seja, trata-se de um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem” (DELL’ISOLLA, 2007, p.36), apreende-se que a retextualização é uma forma de conduzir o aluno a pensar sobre os gêneros, a escrever, a corrigir, a vê-los como linguagens textuais, livres de estruturas engessadas, mas que apresentam genes de seu nascimento (p.84).

Percebe-se, ainda, que a dinâmica social em que os gêneros estão presentes, motiva o aluno a estudá-los devido a seu valor pragmático, tornando-o apto a converter o sentido em uma ação (p.39), como defendido por Marcuschi (2003, p.47) que enaltece o papel da retextualização no ensino dos gêneros, ao dizer que é de extrema importância, porque não é um processo mecânico ou robotizado, mas envolve operações complexas que implicam no sentido do texto e exige que primeiro haja compreensão textual, para que depois alguém consiga desenvolver a atividade textual.

Esta pesquisa desenvolveu a técnica da retextualização de gêneros escritos, reconhecendo que há quatro possibilidades de retextualização, apresentadas por Marcuschi (2003, p.48) e descritas no quadro II, no item 1.2.3.

Ele também chama a atenção para o fato de que as atividades de retextualização são rotineiras e corriqueiras, porque se lida com elas o tempo todo, pois toda vez que se relata o que alguém falou ou até mesmo quando se produz citações *ipsis verbis*,¹⁷ está transformando, reformulando, modificando uma fala em outra (2003, p.48-49).

Destaca ainda, que há vários eventos linguísticos em que as atividades de retextualização, reformulação, reescrita e transformação de textos estão envolvidas e cita alguns exemplos como:

- 1) A secretária que anota informações orais do (a) chefe e com elas escreve uma carta;
- 2) Uma pessoa que conta à outra o que leu no jornal ou revista;
- 3) Uma pessoa que conta o que ouviu na TV ou no rádio;
- 4) Uma pessoa que conta à outra um filme a que assistiu, ou um capítulo de novela que viu, ou até mesmo as fofocas da vizinhança, etc.

Convém esclarecer, porém, que esta investigação se limitou apenas à quarta operação de retextualização, elencada no quadro 1: a passagem de um gênero textual escrito para outro gênero textual escrito, tendo em vista que esta estratégia didática, nesta pesquisa, visa à identificação da familiaridade e maturidade dos alunos do curso de Letras com os gêneros textuais.

Para que isto acontecesse, foi solicitado aos alunos que trouxessem gêneros textuais diversificados, mas não foram estabelecidos critérios para esta seleção, resultando numa gama só de gêneros escritos, o que levou este estudo a se restringir só a esta modalidade.

A retextualização dos gêneros produzidos pelos alunos, para ser realizada, foi organizada e adaptada de acordo com as tarefas propostas por Dell'Isola (2007, p.41), descritas no item 2.4, contemplando as atividades das tarefas 4 e 5, e, logo depois, as tarefas 6 e 7. É importante também esclarecer que este trabalho de retextualização foi desenvolvido partindo da compreensão que:

Os profissionais da linguagem precisam compreender e procurar explicar como se manifestam os diferentes gêneros textuais, a intertextualidade de gêneros e o hibridismo, evidenciando que, nos textos e através deles, os

¹⁷

Itálico no original

indivíduos produzem, reproduzem ou desafiam práticas sociais e a ‘realidade’ social (DELL’ISOLA, 2007, p.40-41).

Ao considerar que esta atividade conduz a uma prática dinâmica e enriquecedora, porque não se limita apenas ao desenvolvimento da habilidade da leitura e escrita, enxerga-se que esta transformação de um gênero para outro gênero pode provocar interferências um pouco acentuadas

Por causa disto, ressalta-se que há um conjunto de operações e decisões que precisam ser tomadas durante o processo da produção escrita, na passagem de um gênero para outro, que varia de acordo com as intenções, propósitos comunicativos, interlocutores, dentre outros fatores, capazes de conduzir a mudanças indispensáveis, sem que interfiram no conteúdo temático do gênero – base (DELL’ISOLA, 2007, p.43).

Este trabalho considerará três, das quatro variáveis intervenientes apresentadas por Marcuschi (2003, p.84), porque a terceira, que é a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização, trata da transformação de um gênero textual falado para o mesmo gênero textual escrito e esta variável interveniente não corresponde ao foco da técnica da retextualização da pesquisa que é só com os gêneros escritos.

Para esta atividade de retextualização foram consideradas as seguintes variáveis intervenientes:

- O *propósito ou objetivo da retextualização* trata da finalidade da transformação. Ela possibilita que o retextualizador identifique o nível de linguagem do texto de origem para o nível de linguagem do texto a ser produzido;
- A *relação entre o produtor do texto original e o transformador*, significa que o texto não será transformado pelo autor do original, respeitando-se seu conteúdo sem muitas mudanças, considerando a configuração de cada gênero, pois está se tratando de uma passagem de um gênero escrito em outro gênero escrito. “Nesse processo de retextualização são feitas alterações regidas por estratégias de regularização linguística” (DELL’ISOLA, 2007, p.43);
- Os *processos de formulação* típicos de cada modalidade. Observa-se que na produção de uma fábula, há possibilidade de se explorar aspectos literários que são pouco considerados em uma reportagem, ou vice-verso. Mas é importante reconhecer que os processos de formulação resultam de operações que, além

das estruturas discursivas, do léxico, do estilo e da ordenação tópica, envolvem ordenação cognitiva, características dos gêneros como ação social e a própria transformação (DELL'ISOLA, 2007, p.43).

Amparado nestas operações de retextualizações, haverá, logo a seguir, propostas de retextualizações de gêneros escritos, elaboradas por alunos do curso de Letras que cederam suas produções para exemplificar esta pesquisa. Contudo, é importante esclarecer que só foram utilizados retextualizações de gêneros comuns entre o primeiro e o oitavo períodos, intencionando realizar a análise comparativa de informação e apropriação entre eles.

Esta pesquisa não tem como foco a aferição do nível de conhecimento dos alunos, mas apenas a identificação da familiaridade sobre os gêneros textuais dos alunos do curso de Letras de uma instituição privada, para poder perceber como estes alunos chegam à faculdade ao saírem do Ensino Médio, e como finalizam o curso, já que existe a hipótese de que o trabalho desenvolvido, no ensino fundamental e médio, com os gêneros textuais, precisa ser revisto.

Os gêneros retextualizados foram: de uma poesia a uma notícia, de receita culinária a um conto, de piada a uma fábula, de artigo de opinião a uma notícia, HQ¹⁸ em conto.

3.4.1-QUADRO VII- ANÁLISE DE RETEXTUALIZAÇÕES DE GÊNEROS ESCRITOS

GÊNEROS TEXTUAIS ESCRITOS				CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO			
TEXTO ORIGINAL	GÊNERO			FUNÇÃO	LINGUAGEM	CONTEÚDO	ESTILO
	RETEXTUALIZADO						
POESIA	NOTÍCIA	CARACTERÍSTICAS		?	?	?	?
		Apresenta quatro partes: Manchete, título auxiliar, lide e corpo;	?				
		Narrativa técnica de fato real;	?				
		Visa relatar fatos de interesse do público.	?				
		O narrador não expõe sua opinião sobre o assunto, apenas relata o acontecimento	?				
RECEITA CULINÁRIA	CONTO	Relato em prosa de fato fictício;	X				
		Apresenta poucos personagens;	X				

		O fato acontece num só lugar e tempo limitado;	X	X	X	X	X
		Apresenta um só conflito;	X				
		Apresenta um estado inicial, seguindo de um conflito e encerrando com a resolução deste conflito.	?				
PIADA I	FÁBULA	As personagens são geralmente animais ou seres inanimados que possuem características humanas.	X	X	X	X	X
		Desenvolve-se num espaço e tempo limitados;	X				
		Objetiva transmitir ensinamento por meio de uma moral.	?				
		Pode-se explorar o humor	X				
PIADA II	FÁBULA	As personagens são geralmente animais ou seres inanimados que possuem características humanas.	X	X	X	X	X
		Desenvolve-se num espaço e tempo limitados;	X				
		Objetiva transmitir ensinamento por meio de uma moral.	X				
		Pode-se explorar o humor	X				
ARTIGO DE OPINIÃO	NOTÍCIA	Apresenta quatro partes: Manchete, título auxiliar, lide e corpo;	X	X	X	X	X
		Narrativa técnica de fato real;	X				
		Visa relatar fatos de interesse do público.	X				
		O narrador não expõe sua opinião sobre o assunto, apenas relata o acontecimento	?				
HQ ¹⁹	CONTO	Relato em prosa de fato fictício;	X	X	X	X	X
		Apresenta poucos personagens;	X				
		O fato acontece num lugar e tempo limitado;	X				
		Apresenta um só conflito;	X				

¹⁹ A abreviatura HQ significa história em quadrinhos

		Apresenta um estado inicial, seguindo de um conflito e encerrando com a resolução deste conflito.	X				
--	--	---	---	--	--	--	--

Obs.: O (x) indica os aspectos que foram contemplados na retextualização e a (?) indica o que não foi atingido nas características e nas condições de produção do gênero.

3.4.2– Retextualizações dos alunos do primeiro período

I – DE UMA POESIA A UMA NOTÍCIA

Faculdades da Escada / FAESC
Curso de Letras 1º Período

Gênero textual: Notícia

Elaborado através do Poema de Carlos Drummond de Andrade RECOMEÇAR É DAR UMA CHANCE A SI MESMO

Atenção! É tempo de recomeçar...

Algumas pessoas acham que a vida está monotona e que não tem mais sentido vivê-la.
Foi comprovado que isso é um puro engano. Para a vida mudar é necessário recomeçar!

Não importa onde você parou... o que importa é que é sempre possível e necessário recomeçar.

Acredite em si mesmo! Se você sofreu nesse período, foi aprendizagem. Chorou muito? Foi limpeza da alma. Ficou com raiva das pessoas? Foi para perdoá-las um dia. Sentiu-se só por diversas vezes? É porque você se afastou das pessoas que te rodeiam.

Nada está perdido, pelo contrário:
— É início para tua melhora.

Fique pronto para uma nova vida, pois coisas negativas não nos fazem bem, sugam nossa saúde por completo.
Então cuide-se e lembre-se que somos sempre capazes de nos amar e amar outras pessoas.

Nesta produção, coube aos alunos transformarem uma poesia em uma notícia, e, nesse contexto, a função deste gênero é divulgar um fato significativo ou socialmente relevante, pois se predomina a função referencial da linguagem, já que deve dar informações básicas ao leitor, usando linguagem impessoal, além de expor em sua construção composicional, duas

características primordiais que são o *lead*, um parágrafo com o relato preciso dos principais fatos da notícia, que responde a perguntas básicas como: o que?, quando?, onde? e quem?, e o corpo, que é composto dos demais parágrafos em que há minúcias do que foi relatado no *lead*.

Considerando que, para efetivar esta retextualização, os alunos precisavam ter atendido aos elementos que Bakhtin ([1979], 2003, p.261) elencou como caracterizadores do gênero, que são o conteúdo, estilo e construção composicional, no gênero retextualizado, percebe-se claramente que os alunos não consideraram a forma e a função do gênero escolhido para ser retextualizado, desconsiderando os critérios estabelecidos no quadro de análise, como as características do gênero para determinar a forma e o contexto de produção.

GÊNEROS TEXTUAIS ESCRITOS				CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO			
TEXTO ORIGINAL	GÊNERO RETEXTUALIZADO			FUNÇÃO	LINGUAGEM	CONTEÚDO	ESTILO
	CARACTERÍSTICAS						
POESIA	NOTÍCIA	Apresenta quatro partes: Manchete, título auxiliar, lide e corpo;	? ²⁰	?	?	?	?
		Narrativa técnica de fato real;	?				
		Visa relatar fatos de interesse do público.	?				
		O narrador não expõe sua opinião sobre o assunto, apenas relata o acontecimento	?				

Identifica-se que a linguagem utilizada não foi jornalística, além de observar que o gênero escrito não manteve o conteúdo do texto lido, pois não houve relato de fato em uma

²⁰ Durante as análises das retextualizações nesta produção científica, o (x) caracterizará os aspectos que foram contemplados na análise e a interrogação (?), os aspectos que não foram contemplados no quadro de retextualização apresentado.

sequência, nem exposição de acontecimento, descrição de situações, nem traços de atores sociais envolvidos no caso, porque não houve caso (fato), além de não apresentar característica relevante para a sociedade em geral, impossibilitando a identificação do gênero retextualizado.

Amparado em Fiorin (2006, p.69-72) observa-se que um gênero retextualizado muda de contexto, ou seja, muda de esfera de atividade, ganhando novas significações. E esta ferramenta didática só ganha sentido quando se percebe a relação entre as formas e atividades humanas, pois gênero textual não é um conjunto de propriedades formais isolado de uma esfera de ação.

Partindo destas colocações, constatou-se que o aluno precisa dominar o gênero para poder participar de uma esfera de comunicação, pois apenas o domínio da língua, não lhe é suficiente e isto é comprovado com a produção de texto acima, elaborada por alunos do 1º período.

II-DE RECEITA CULINÁRIA A CONTO

Instituição: Faculdade da Escada
 Disciplina: Língua Portuguesa

Conto

O Apetite da Barbie

Era uma vez uma linda princesa chamada Barbie, ela engravidou do seu príncipe encantado e numa linda tarde de domingo ela teve um desejo enorme de comer algo diferente que não estava no cardápio do Castelo. Ela chamou todos os seus criados na Copa do Castelo, para fazer uma receita que havia encontrado na Internet, ela viu a figura de uma linda pizza e achou aquela figura muito apetitosa, pois ela gostava muito de massas e a pizza ela achou diferente das massas que ela tinha comido no Castelo.

Um dos criados, falou que sabia fazer aquela receita, pois ele já tinha feito antes e falou - É só misturar todos os ingredientes que são farinha, o leite, fermento em pó, óleo e sal a gosto. Mistura todos os ingredientes, recheia com queijo,

formado, origamo e coloca na forma e leva ao forno, em alguns minutos a pizza estará pronta para servir.

O conto é uma narração de fatos imaginários, caracterizado por enredo com poucos personagens, além de tempo e espaço reduzidos e fato único (SARMENTO, 2006, p.167).

Partindo desta informação, foi identificado na análise do texto acima, que a mudança da receita culinária em conto elaborada por dois alunos do 1º período de Letras, apresenta o gênero receita como um dos elementos da narração, que é o fato imaginário, declarado no desejo da princesa de comer a pizza e no conhecimento de um dos criados em fazer a comida que a princesa desejara, além de contemplar poucos personagens que são apenas a princesa e os criados, num tempo e espaço reduzidos, pois tudo ocorreu numa linda tarde e no castelo.

GÊNEROS TEXTUAIS ESCRITOS				CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO			
TEXTO ORIGINAL	GÊNERO RETEXTUALIZADO			FUNÇÃO	LINGUAGEM	CONTEÚDO	ESTILO
	CARACTERÍSTICAS						
Receita culinária	Conto	Relato em prosa de fato fictício;	X	X	X	X	X
		Apresenta poucos personagens;	X				
		O fato acontece num só lugar e tempo limitado;	X				
		Apresenta um só conflito;	X				
		Apresenta um estado inicial, seguindo de um conflito e encerrando com a resolução deste conflito.	?				

Percebeu-se, também, que os alunos produtores deste texto demonstraram entendimento do gênero em foco, quanto ao conteúdo, ao estilo evidenciado que foi o literário; a função, neste contexto, é lúdica; e a linguagem é evidenciada logo no início da narração como literária, pois introduz com uma expressão de conto de fada “Era uma vez...”, quanto à construção composicional, apresenta lacuna em sua estrutura. Isto é demonstrado, quando evidencia um estado inicial, seguido de um conflito, mas não encerra com a resolução deste conflito.

Há predominância do discurso indireto, mas introduziu o discurso direto usando verbo de elocução sem paragrafação. Apresentou dificuldades na produção deste discurso, quando finalizou o conto apenas com a fala do criado sem concluir o texto. A rigor, para este gênero ser considerado totalmente retextualizado, precisaria ter atendido aos critérios estabelecidos no quadro de análise dos gêneros escritos, até porque Bakhtin ([1979], 2003, p.268) deixou claro que a passagem de um gênero para outro não modifica só o estilo, nas condições do gênero que não lhe é próprio, mas também destrói ou renova tal gênero.

Diante desta declaração, evidencia-se que o gênero não contemplou a estrutura textual, nem a relação de interlocução, entendendo que o propósito desta atividade foi parcialmente atingido, e, de acordo com Marcuschi (2003, p. 71), “o problema maior se dá quando se passa de um gênero para outro, já que neste caso muda até mesmo o modelo global da transmissão”.

III-DO GÊNERO PIADA A FÁBULA

Fase. Fábula
 Fase. Faculdades da Escada.
 Curso: 1º Período de Letras

A testemunha.

Não chovia há muito e muito tempo, de modo que os animais ficaram inquietos.

Um dizia que ia chover logo, o outro que ia demorar. E a discussão aumentava nesta impaciência entre o sapo e a galinha, e ninguém chegava a uma conclusão.

Chove só quando a água cai no telhado do meu galinheiro, disse a galinha.

Que besteira! disse o sapo dentro da lagoa.

Nesse momento começou a chover.

Quando de repente ouvi-se um disparo e o sapo perguntou. Isso é chuva? Não seu besta, isso foi um tiro, você não ouviu?

Como assim? disse o sapo. Quem será que foi o atingido?

E assim passou-se a noite, e logo ao amanhecer, os cachichos rolava pela vizinhança.

De repente chegou o Sr. Rei e começou a interrogar. Quem estava na hora do acidente da Dona girafa?

O Senhor estava presente? perguntou ele ao sapo. um pouco distante, respondeu o sapo. Quem ouviu o disparo foi a galinha. E o Rei então perguntou.

A Senhora estava presente quando o rei disparou o primeiro tiro?

- Sim, estava a dois passos do rei.

- E quando ele disparou o segundo?

- A um quilômetro.

Na transformação da piada em fábula, reconhece-se que a fábula apresentada contempla características identitárias como: a utilização de animais como personagens, com características humanas, já que eles falam e agem como seres humanos, mas não apresenta sua marca distintiva que é o uso dos preceitos morais subentendidos na moral da narrativa, que serve para fundamentar a intencionalidade do fabulista, que é transmitir um ensinamento, retratando ideias morais de um homem comum.

A análise de uma retextualização possibilita que se identifique a riqueza deste processo operacional de passagem de um gênero para outro, porque vai além da prática da leitura e produção textual, pois são observados fatores de ordens diversificadas e isto é comprovado nesta atividade e declarado por Dell'Isola (2007,p.8),

As operações envolvidas nesse processo de reescrita requerem dos alunos escritores, usuários da modalidade escrita da língua, muito mais do que a prática de leitura e escrita. Como a reescritura do conteúdo informacional de um gênero em outro exige que sejam observados fatores de ordens diversas - linguística, cognitiva, interacional, etc.

Partindo dessa afirmação, retrata-se a importância da produção de texto nesta pesquisa, pois, por meio da produção, o aluno consegue ler, compreender e identificar os

gêneros envolvidos além de reescrevê-los, isto é, sistematiza o conhecimento construído com a leitura.

GÊNEROS TEXTUAIS ESCRITOS				CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO			
TEXTO ORIGINAL	GÊNERO			FUNÇÃO	LINGUAGEM	CONTEÚDO	ESTILO
	RETEXTUALIZADO						
PIADA	FÁBULA	CARACTERÍSTICAS		X	X	X	X
		As personagens são geralmente animais ou seres inanimados que possuem características humanas.	X				
		Desenvolve-se num espaço e tempo limitados;	X				
		Objetiva transmitir ensinamento por meio de uma moral.	?				
		Pode-se explorar o humor	X				

Nesta fábula, percebe-se que o propósito comunicativo ou função resulta num tom cômico, até porque a mudança do gênero decorre de um gênero jocoso que tem como particularidade, provocar risos. Sendo assim, o uso do humor ampliou ainda mais os elementos caracterizadores desta retextualização, que, segundo Sarmiento (2006, p.166) é uma tendência das fábulas modernas. Além da função, detectou-se que foram contemplados o conteúdo, a linguagem e o estilo, que é atraente na descrição do mundo fictício.

3.4.3– Retextualizações dos alunos do oitavo período:

Analisando a atividade apresentada abaixo, desenvolvida por quatro alunos do oitavo período de Letras, identifica-se a influência da compreensão textual e do conhecimento dos

gêneros utilizados, neste processo de retextualização, pois, partindo da perspectiva dialógica, apreende-se que compreender é uma forma de diálogo (BAKHTIN, 1999, p.132), ou seja, para se compreender um texto é necessária a interação entre texto e sujeitos (KOCH, 2006, p.10-11).

Isto significa que não há como retextualizar, se não houver compreensão do texto-base e apropriação dos gêneros utilizados. Bronckart (1999, p.103) reitera isto ao declarar que “a apropriação dos gêneros é, por isso, um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas.”

O gênero retextualizado apresenta características que o identifica como fábula, pois é uma narrativa que apresenta seres inanimados como personagens, com características humanas, pois agem como seres humanos. Contém um preceito moral para enfatizar o princípio de acordo com a intenção do fabulista, contempla os critérios estabelecidos no quadro de análise, demonstrando apropriação dos gêneros usados, corroborando o que diz Dell’Isola (2007,p.11):

O processo de retextualização tem se mostrado um excelente recurso para o trabalho com o gênero. Associado à premência de se desenvolverem novas perspectivas educacionais relativas à linguagem e ao seu uso, a proposta de se enfatizar o gênero como núcleo do ensino da língua materna faz-se indispensável, rompendo-se com a prática de estudo de texto voltada exclusivamente para a identificação dos tipos textuais que o constituem.

Diante dessa afirmação, percebe-se o valor dessa atividade em sala de aula, pois o aluno aprende a usar com mais apropriação a leitura e a escrita, utilizando a linguagem para produzir novos textos e percebendo que os modos de uso da língua variam de acordo com os gêneros.

V- DE PIADA II A FÁBULA

FÁBULA: A RAPOSA MARIA FUXICO e SEU GAVIÃO

Em uma floresta muito distante, existia uma raposa muito esperta que era conhecida como Maria Fuxico.

Ao encontrar-se com seu amigo, o gavião, que estava saindo do banco um pouco preocupado por pagar a última das contas do mês e zerá-la; resolveram ir juntos lanchar. Maria Fuxico toda produzida, e se achando poderosa, começou a falar para o gavião, os tipos de homens que existem. Até porque a mesma não podia ouvir e nem vê nada que logo todos os animais ficavam sabendo. Vejam só o que ela contou: Homem computador é muito difícil de entender e sem memória suficiente; homem frigobar você carrega eles com bastante cerveja e pode levá-los para qualquer lugar; e o homem copiadora? Esse só serve para reproduzir. Homem comerciais de televisão, você nunca pode acreditar em nenhuma palavra que eles falam; homem conta bancária se não tiver dinheiro não tem vantagem nenhuma. Homem café. Neste momento seu gavião que já estava admirado com tudo aquilo, admirou-se mais ainda. É isso mesmo gavião, disse a raposa. O homem café é o melhor, pois são encorpados, quentes e podem te manter acordada a noite toda. Homem vagas de estacionamento, as boas sempre estão ocupadas. E o homem rímel? Esses sempre vão embora ao primeiro sinal de emoção. O último é o homem carro velho; esse ou você está empurrando ou dirigindo um.

Depois de ouvir toda essa ladainha da raposa Maria Fuxico, o gavião reuniu os outros animais e lhe deram uma grande lição, que nunca mais ela quis falar mal dos outros e fazer gracejos com seus amigos.

MORAL: Quem joga pedras no telhado dos outros esquece que o seu é de vidro.

Partindo do conhecimento prévio de que para ser fábula precisa obter algumas características como: a utilização de seres inanimados como personagens, apresentando características humanas, pois falam e agem, mas não apresenta sua marca distintiva que é o uso dos preceitos morais subentendidos na moral da narrativa.

Percebe-se que na fábula apresentada acima, para identificação do gênero, os alunos atenderam a forma de composição textual, pois a partir do original, eles mantiveram o

conteúdo do texto base, que se tratava da história de um homem que depois de sair do banco e zerar toda sua conta especial, encontrou uma mulher fuxiqueira, muito bem arrumada e a convidou para tomar uma cerveja.

GÊNEROS TEXTUAIS ESCRITOS				CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO			
TEXTO ORIGINAL	GÊNERO			FUNÇÃO	LINGUAGEM	CONTEÚDO	ESTILO
	RETEXTUALIZADO		CARACTERÍSTICAS				
PIADA II	FÁBULA	As personagens são geralmente animais ou seres inanimados que possuem características humanas.	X	X	X	X	X
		Desenvolve-se num espaço e tempo limitados;	X				
		Objetiva transmitir ensinamento por meio de uma moral.	X				
		Pode-se explorar o humor	X				

A piada relata que esta mulher tipifica para ele, os homens que existem no mundo. A partir daí, os alunos usaram este fato e intencionando orientar o leitor a não falar mal de outras pessoas, evidenciaram a função social da fábula usando o preceito moral, para servir de revisão de conceitos e valores, evidenciando assim, elementos caracterizadores que determinam a identificação do gênero retextualizado.

Reconhece-se então, que a retextualização foi concretizada e que possibilitou um trabalho com procedimentos que podem ser aplicados em qualquer nível de ensino, observando-se as características dos textos de origem e a maturidade dos aprendizes Dell'Isola (2007,p.35).

VI-DE ARTIGO DE OPINIÃO A NOTÍCIA

FAESC. Faculdades da Escada.

Notícia

Família vive momento de horror no Recife.
Assaltantes invadiram uma casa torturaram e mataram quatro pessoas de uma mesma família.

Na noite da última segunda-feira, bandidos invadiram uma casa no Bairro de Boa Viagem e torturaram os moradores.

A família estava em casa quando os assaltantes entraram pela garagem e fizeram as pessoas de reféns. Segundo o relato da filha do casal a noite foi de horror, os bandidos foram muito violentos e a todo momento buscavam por objetos valiosos. No entanto, os assaltantes que ainda não foram identificados, segundo a vítima, queriam achar o cofre que não existia, porém não conseguindo encontrar assassinaram o chefe da família, sua esposa e dois filhos, restando apenas uma filha. Os assaltantes conseguiram fugir, em depoimento à polícia a filha do casal defende que seja aplicada a pena de morte sobre os bandidos.

Atualmente nas sociedades a criminalidade, principalmente os crimes hediondos, tem feito surgir nas pessoas um sentimento de defesa da pena de morte, neste caso ocorrido

em Boa Viagem é justificável a afirmação da filha que perdeu toda a família.

É natural e até compreensível que o povo ou a opinião pública perante a prática de certos crimes hediondos, como este, de grande perversidade fiquei revoltada e clame ou fulgure apressada e apaixonadamente, sob trauma emocional, que somente a pena capital impediria o cometimento de tais delitos ou que certos tipos de criminosos mereciam tal pena para a defesa social.

Porém, as estatísticas mostram que essa medida em alguns países sequer reduziu a criminalidade.

A refacção do artigo de opinião em notícia evidencia que, sendo a notícia um gênero não-literário, porque visa relatar fatos de interesse do público, usa-se uma linguagem clara, concisa e objetiva, cujo narrador informa a realidade dos fatos sem apresentar a opinião pessoal.

Na atividade acima, identifica-se que os alunos divulgaram um fato socialmente importante que foi a violência sofrida por uma família, durante um assalto, destacando isto no título “Família vive momento de horror em Recife”, além de destacar, no *lead*, informações básicas como: o que houve? Quando houve? Onde? E com quem houve?

No entanto, mesmo discorrendo sobre o fato no corpo da notícia, relatando, de forma detalhada, as informações ao leitor e utilizando a linguagem impessoal, os autores apresentaram sua opinião no último parágrafo, ao registrar que “atualmente na sociedade a criminalidade, principalmente dos crimes hediondos tem feito surgir nas pessoas o sentimento de defesa da pena de morte”, sinalizando a necessidade de usar o tema do gênero-base que foi “A pena de morte”, mesmo tendo sido usado no corpo da notícia, ao apresentar a fala da filha do casal assassinado.

Amparado em Dell’Isola (2007, p.41) ao advertir que “para haver retextualização deve manter a fidelidade às suas informações de base”, reconhece-se este texto como notícia, mas com lacunas em sua estrutura textual, porque apresenta a partir do terceiro parágrafo, a opinião do jornalista sobre o assunto, conforme mostra fragmento do quadro de análise abaixo

e segundo Sarmiento (2006,p.180) a notícia se caracteriza também por apresentar predomínio da função referencial, já que este gênero visa à informação.

GÊNEROS TEXTUAIS ESCRITOS				CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO			
TEXTO ORIGINAL	GÊNERO RETEXTUALIZADO			FUNÇÃO	LINGUAGEM	CONTEÚDO	ESTILO
	CARACTERÍSTICAS						
ARTIGO DE OPINIÃO	NOTÍCIA	Apresenta quatro partes: Manchete, título auxiliar, lide e corpo;	X	X	X	X	X
		Narrativa técnica de fato real;	X				
		Visa relatar fatos de interesse do público.	X				
		O narrador não expõe sua opinião sobre o assunto, apenas relata o acontecimento	?				

Desta forma, pode-se concluir que esta retextualização não foi totalmente contemplada, todavia, aprendendo com Bronckart (1999, p.138), conclui-se que “os gêneros não podem nunca ser objeto de uma classificação racional, estável e definitiva”, porque, primeiro, pertencem a um número ilimitado, segundo, os parâmetros de classificação (finalidade humana geral, questão social específica, conteúdo temático, processos cognitivos mobilizados, suporte mediático, etc) são pouco delimitáveis e em constante interação, e por fim, o terceiro, indicando que uma classificação não pode se basear no único critério facilmente objetivável, pois qualquer que seja o gênero, os textos são constituídos, por segmentos de estatutos diferentes.

VII-DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS A CONTO

O motouista Bombuê

Era uma vez em um campo de treinamento, um soldado fez nome de Borges que resolveu visitar seu amigo Amélia que se encontrava doente num posto de atendimento a militares, muito preocupado falou: "Vá vamos nós de novo!"

Chegando na barraca onde funcionava o posto de atendimento aos militares Borges encontra um enfermeiro que lhe diz: "Vá ver Amélia, agora! Borges entra e se arruista ao ver o estado de seu amigo e pergunta: "Pobre diabo! O que aconteceu? Amélia responde que estava dirigindo, quando notou um amineiro no jornal que lá! ai deixou a viçava de lado e desligou o sapitop e ligou fra loja... E ai, não vive mais nada.

Borges não entendendo pergunta: "Alguma ideia de que aconteceu?"
- Quem sabe? Com todos esses motouistas idiotas que há por ai, não imagino o que aconteceu.

Kaufman (1995, p.21) define o conto como um relato em prosa de fatos fictícios, composto de três momentos diferenciados que são: o começo, apresentando o estado inicial, o

desenvolvimento, que dá lugar a uma série de episódios, e a conclusão, que encerra com a resolução dos conflitos. Sarmiento (2006, p. 167) diz que ele possui elementos caracterizadores como: poucos personagens, tempo e espaço limitados e fato único.

Na transformação da história em quadrinhos em conto, produzida por dois alunos do oitavo período de Letras, identificou-se que a produção de texto atendeu aos critérios pré-estabelecidos pela análise, sendo reconhecido como conto, já que tudo ocorreu num só espaço, que foi o campo de treinamento de soldados e num só momento, além de conter um só fato, que foi a visita de uma pessoa a um amigo, que havia sofrido um acidente de automóvel por praticar atitudes imprudentes ao dirigir e os demais elementos caracterizadores, como mostra no fragmento do quadro de análise abaixo.

GÊNEROS TEXTUAIS ESCRITOS				CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO			
TEXTO ORIGINAL	GÊNERO			FUNÇÃO	LINGUAGEM	CONTEÚDO	ESTILO
	RETEXTUALIZADO		CARACTERÍSTICAS				
HQ	CONTO	Relato em prosa de fato fictício;	X	X	X	X	X
		Apresenta poucos personagens;	X				
		O fato acontece num só lugar e tem tempo limitado;	X				
		Apresenta um conflito;	X				
		Apresenta um estado inicial, seguindo de um conflito e encerrando com a resolução deste conflito.	X				

O aluno produtor deste texto demonstrou entendimento do gênero retextualizado e usou as informações do gênero-base, ou seja, da história em quadrinhos, fazendo os acréscimos necessários para que o texto final fosse reconhecido como um conto. Isto significa que a dificuldade na pontuação apresentada na produção do discurso direto, ao usar o verbo elocutivo, demonstra problemas apenas quanto à pontuação.

3.4.4- Análise geral das retextualizações dos alunos

Antes de realizarem a retextualização, os alunos são levados a pensar sobre o gênero sugerido: sua forma, sua função, elementos que o caracterizam, aspectos determinantes para sua identificação. Inevitavelmente, os alunos são conduzidos a buscarem informações sobre a constituição dos gêneros, a lerem o gênero em diversos textos – “objeto de figura”. A escrita só se realiza após uma investigação a ser feita pelo aluno que deverá compor transformar em outro gênero, o gênero do texto que leu Dell’Isola (2007,p.45).

Partindo desta consideração, percebe-se que ao comparar as retextualizações dos alunos do primeiro período com as do oitavo, reconhece-se que os alunos do primeiro período apresentaram dificuldades na atividade proposta, porque as características dos gêneros produzidos não foram contempladas, dificultando a identificação do gênero retextualizado, além de terem desconsiderado a condição de produção que é constituída de finalidade, linguagem, conteúdos, estilo e interlocutor.

Isto é evidenciado com destaque na primeira retextualização, em que o gênero-base que é uma poesia deveria ser retextualizada em notícia, mas a operação de transposição não foi alcançada. Logo depois na segunda, percebe-se que o fato narrado era seguido de um conflito, o qual foi dado início a uma resolução, mas não foi concluída, deixando lacuna na estrutura textual.

Amparado em Dell’Isola (2007,p.41) ao afirmar que para o gênero ser considerado totalmente retextualizado, seu conteúdo precisaria estar transformado em outro gênero, mantendo fidelidade às informações de base, consistindo assim numa atividade bastante produtiva, conclui-se que o gênero não foi totalmente retextualizado e o propósito desta atividade não foi atingido com totalidade.

Isto também é identificado na terceira produção, pois apesar de apresentar a maioria das características identitárias do gênero, não há um preceito moral para fundamentar a intenção do fabulista, que é retratar princípios e valores morais, constatando-se, assim, que mais uma vez não houve totalidade na transposição de um gênero para outro

Quanto às produções do oitavo, percebe-se que na primeira houve retextualização em totalidade, pois os objetivos da produção foram atingidos; na segunda, o texto é reconhecido como retextualizado, pois manteve o conteúdo do texto lido e logo depois, na terceira produção, o texto atendeu a todos os critérios estabelecidos para a retextualização, visto que

correspondeu às características do gênero produto, caracterizando-se que os alunos do oitavo período demonstram obter familiaridade quanto ao uso dos gêneros, como comprovado nas retextualizações realizadas por eles.

Compreende-se, então, que a retextualização na produção textual é de extrema importância no ensino da Língua Materna, pois produz efeitos no ensino dos gêneros que vão além das estruturas discursivas, do léxico, do estilo, da argumentatividade, mas envolvem também ordenação cognitiva e motiva o estudo dos gêneros devido ao seu valor pragmático e contribui para um melhor conhecimento dos usos da língua, pois focalizam-se os usos que fundam a língua e isto significa que esta atividade não representa uma receita mágica para a obtenção do texto ideal, mas sim, a possibilidade de se produzir texto utilizando-se de gêneros textuais diversificados de forma significativa, pois se adequa a linguagem às práticas sociais e às situações a que se destina (DELL'ISOLA, 2007, p.15-16)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve por objetivo geral investigar formas de se utilizar os gêneros textuais como ferramenta para o ensino da linguagem. Para nortear este objetivo foi feito um levantamento de teorias que justificassem a importância desta ferramenta didática em sala de aula, tão enfatizada em teorias educacionais, que pontuam o compromisso e o dever da escola em trabalhar com os gêneros textuais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) que são categóricos ao se referirem à introdução da linguagem enquanto gêneros nas escolas.

Para isso, utilizou-se de orientações teóricas sócio-histórica e dialógicas de Bakhtin ([1979], 2003), do interacionismo sóciodiscursivo de caráter psicolinguístico com atenção voltada para a didática da língua materna de Bronckart (1999), que apesar de não ter os gêneros textuais como objeto de análise, defende a elaboração de uma série didática, a partir de gêneros textuais, instrumentos de adaptação e participação na vida social e comunicativa.

Outro estudo que também ampliou o leque de informações da investigação foi a proposta do ensino dos gêneros orais ou escritos na língua materna de Dolz e Schneuwly (2004) que subsidiaram a pesquisa fornecendo ricas informações sobre o planejamento do ensino de gêneros, bem como orientações para a elaboração de proposta didática e Marcuschi (2008) com a proposição do ensino-aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais, além de mostrar o funcionamento da linguagem sob o aspecto textual-interativo, tanto na modalidade oral como escrita.

Marcuschi (2003) também recomendou a retextualização como uma atividade importante no ensino dos gêneros, uma vez que para se retextualizar se considera as condições de produção, as condições de circulação e de recepção dos textos, ampliando a visão de que é papel da escola possibilitar situações que promovam o reconhecimento dos gêneros e favoreçam ao aluno o conhecimento de como usá-los em contextos específicos.

Para a realização desta pesquisa, buscou-se atingir os dois objetivos específicos da pesquisa que são identificar a familiaridade sobre os gêneros textuais dos alunos do curso de Letras de uma instituição privada e verificar como é utilizada esta ferramenta de trabalho interdisciplinar em sala de aula num curso de licenciatura de Letras, já que pretendem se tornar professores da língua materna.

Estes objetivos elencados surgiram a partir de uma hipótese inicial de que havia uma relação entre a dificuldade de produção textual do aluno do ensino médio com a forma de “escolarização” deste instrumento didático, ou seja, o modo de trabalhá-lo em sala de aula. Enfatiza-se aluno de ensino médio, porque ao longo da jornada de magistério da pesquisadora, este aluno demonstrava dificuldades de produzir gêneros textuais explorados nos livros

didáticos, transparecendo desconhecimento também de funcionalidade, como já foi dito no segundo capítulo ao caracterizar a instituição de ensino pesquisada

A metodologia proposta para desenvolver a análise de *corpus* explorada nesta pesquisa foi eficaz, porque possibilitou o cumprimento dos objetivos almejados, tanto o geral, pois houve uma investigação bibliográfica sobre as formas de se utilizar os gêneros textuais como ferramenta para o ensino da linguagem, as quais foram evidenciadas na fundamentação teórica, quanto os específicos, pois se identificou em sala de aula de um curso de Letras de uma instituição privada a familiaridade sobre os gêneros textuais dos alunos.

Além de se verificar por meio de entrevista com o professor da instituição, a forma como esta ferramenta de trabalho interdisciplinar é planejada e trabalhada em sala de aula num curso de licenciatura de Letras, em que o entrevistado relatou que o curso se preocupa em preparar o aluno para sua vida acadêmica e profissional, enfatizando que tem recebido alunos com dificuldade na produção de gêneros, mas entende ser papel do curso sanar esta dificuldade na medida do possível, ampliando o olhar do estudante para os usos e funções.

Buscou-se contemplar o mesmo objetivo, realizando a análise do projeto político pedagógico, pelo qual foi percebido que o curso contempla este objetivo específico, quando intenciona formar professores interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, no contexto oral e escrito.

Para identificar a familiaridade sobre os gêneros textuais dos alunos, foram realizadas entrevistas e atividades de retextualizações, cujas entrevistas revelaram que os alunos do primeiro período desconheciam o termo gênero textual, ou seja, a nomenclatura, pois solicitaram da pesquisadora informações sobre o assunto para poderem continuar participando da entrevista, problema esse que, certamente, resulta da falta de embasamento teórico sobre o assunto, transparecendo assim que as concepções limitadas sobre gêneros pode interferir na prática pedagógica.

Houve, também, desconhecimento da diferença entre tipologia textual e gênero textual, revelado por 100% dos alunos entrevistados, com a afirmação de que significava a mesma coisa, concluindo-se, então, que há probabilidade dos alunos terminarem o ensino médio sem estes conhecimentos e isto consolida, na verdade, o pensamento que eles terminam este curso ainda confundindo gêneros e tipos.

Já no oitavo período, os alunos demonstraram, na entrevista, familiaridade sobre o assunto, ressaltando que aprenderam a produzir vários gêneros, inclusive os acadêmicos, durante o curso, mesmo tendo dificuldade de produzir ainda o artigo científico. No entanto, fica registrado que, com relação a isto, a instituição oferece como proposta uma disciplina

eletiva no quarto período, denominada Produção de Textos Acadêmicos, com a carga horária de 60 h/a, visando sanar esta dificuldade.

A partir das retextualizações, pode-se observar que, dos três textos analisados do primeiro período, dois apresentaram dificuldades na produção, mas foram dificuldades diferenciadas. Primeiro, porque os alunos não atenderam aos critérios estabelecidos para a retextualização, que foram as características do gênero, dentre estas características, pode-se mencionar o relato de fatos de interesse do público, pois o assunto utilizado como notícia não teve essa característica, além da ausência da função, linguagem, conteúdos e estilo.

Segundo, não contemplou a estrutura textual, pois não obedece a sequência da introdução, desenvolvimento e conclusão, nem estabeleceu a relação de interlocução entre personagens do texto, porque não houve personagens, concluindo-se que o propósito desta atividade foi parcialmente atingido, ou seja, não houve uma retextualização totalizada.

Dos três textos analisados no oitavo, percebeu-se que o primeiro texto atendeu aos propósitos comunicativos, reconhecendo-se como gênero retextualizado, o segundo, foi reconhecido também como gênero retextualizado, mas com lacunas em sua estrutura textual, pois apresentou sua opinião sobre o assunto discorrido. Quanto ao terceiro, apesar de apresentar dificuldades na estrutura textual, pois a produção do discurso direto, ao registrar o diálogo, foi mal elaborada, também se reconhece como gênero retextualizado.

Então, percebeu-se que as dificuldades tendem a diminuir consideravelmente, pois os alunos envolvidos na pesquisa, no primeiro período do curso de Letras, retextualizaram gêneros semelhantes aos alunos do oitavo, mas demonstraram ter mais dificuldades na produção do que os do oitavo.

Esta metodologia foi usada partindo do pressuposto que a construção do conhecimento acumulado no decorrer da vida acadêmica pode interferir e aperfeiçoar a produção de gêneros, inferindo-se, então, que a instituição de ensino deve oportunizar situações em que o aluno desenvolva seus conhecimentos sobre os gêneros sem perder de vista seus usos e funções.

Portanto, é viável declarar que as produções dos alunos concluintes alcançaram um resultado significativo, porque as três produções contemplaram os propósitos comunicativos e respeitaram a forma, função e linguagem, mas fica evidente que, entre os alunos participantes desta pesquisa, os que ingressam no curso, isto é, os que saem do ensino médio para a faculdade, apresentam dificuldades na produção de gêneros e este resultado é relativo a um universo restrito, já que se trata do resultado de uma pesquisa realizada apenas em um campus universitário, podendo-se ser ampliada para outros campus.

Sendo assim, conclui-se que apesar da diversidade de investigações que existem sobre gêneros, na esfera científica, precisa-se desenvolver formações continuadas que contemplem o trabalho com os gêneros textuais, de forma mais específica, com os professores que trabalham com o ensino fundamental e ensino médio, possibilitando discussões teórico-metodológicas sobre os gêneros, pois acredita-se que por intermédio deste conhecimento o ensino da Língua Materna desenvolverá as competências linguísticas, textuais e discursivas dos alunos.

Em síntese, a partir da realização deste trabalho, indica-se que seja elaborado um projeto de formação continuada com professores do ensino fundamental e médio, da cidade em que fica a instituição de ensino envolvida, ou outras cidades que externarem interesse pela execução da formação, para potencializar a inserção da proposta didática de qualificar as práticas pedagógicas com a utilização eficaz dos gêneros textuais como ferramenta de aprendizagem da língua e ampliar o conhecimento sobre este objeto didático.

A intenção desta formação continuada pode ser tornar o professor um elo da competência comunicativa do aluno, assinalando a situação de produção, a infraestrutura textual e função social dos gêneros, possibilitando, assim, a formação de leitores e produtores de texto, e desenvolvendo competências metacognitivas que propiciem a análise e interpretação, porque já é veiculada a informação de que os gêneros textuais devem ser usados como ferramenta didática em sala de aula, entretanto, o problema está em saber trabalhar com este recurso de forma significativa, efetivando a aprendizagem dos alunos, e isto pode ser sanado ao se trabalhar com o professor nesta formação continuada.

Também se pode apresentar como contribuição social deste estudo, a apresentação de um relatório à coordenação do curso de Letras da instituição de ensino participante, apresentando os resultados da pesquisa e sugerindo que se insira no programa do curso a elaboração de sequências didáticas para as turmas iniciantes e finais, já que esta proposição defendida por Dolz e Schneuwly (2004, p.96) está fundamentada no seguinte postulado

Uma proposta como esta tem sentido quando se inscreve num ambiente escolar no qual múltiplas ocasiões de escrita e de fala são oferecidas aos alunos, sem que cada produção se transforme, necessariamente, num objeto de ensino sistemático. Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicações diversas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR E SILVA, V.M. (1991) “Gêneros Literários” in *Teoria da Literatura*. 8ª ed. Coimbra: Livraria Almedina, p. 339-401.

BAGNO, Marcos...[et al]. Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso. Organização Djane Antonucce Correia São Paulo: Parábola Editoria; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, (1979). 2003.4ª Ed.

_____ VOLOCHINOV, V. N. Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1999. 9ª Ed.

BAZERMAN, Charles. Gêneros Textuais, tipificação e interação. Ângela Paiva Dionisio e Judith Chambliss Hoffnagel (organizadoras); 3ª Ed. SP: Cortez, 2009.

_____ Gênero, agência e escrita. Judith Chambliss Hoffnagel, Angela Paiva Dionísio (organizadoras). São Paulo: Cortez, 2006.

BRANDÃO, Helena Negamine. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: Brandão, H. N. Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. 4 ed. SP: Cortez, 2003. Página 18

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. 1998. Parâmetros Curriculares Nacionais.

BRONCKART, J. P. (1999). Quadro e Questionamento Epistemológicos. In: BRONCKART, J. P.. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC.

CARVALHO, Gisele de. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

CARVALHO, Mercedes. Ensino Superior: Reflexões sobre práticas docentes. São Paulo: Musa Editora, 2008.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. Retextualização de gêneros escritos. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DEMO, Pedro. Metodologia do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2000.

_____. Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

FIORIN, José Luiz. Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: Ática, 2006.

FURLANETTO, Maria Marta. Práticas Discursivas: Desafio no ensino de Língua Portuguesa. Apud: BAGNO, Marcos...[et al]. Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso. Organização Djane Antonucce Correia São Paulo: Parábola Editoria; Ponta Grossa, PR:UEPG, 2007.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. Testemunhos pedagógicos e Formação de Professores. Apud: CARVALHO, Mercedes. Ensino Superior: Reflexões sobre práticas docentes. São Paulo: Musa Editora, 2008.

GERALDI, João Wanderley. Portos de Passagem. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003

_____. O texto na sala de aula..4ª Ed.. São Paulo : Ática, 2006.

ILARI, Rodolfo. A Linguística e o ensino da Língua Portuguesa. São Paulo, Martins Fontes, 1985. Apud: SUASSUNA, Lívia. Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática. Campinas, SP: Papyrus, 1995, p. 59.

KAUFMAN, Ana Maria e RODRIGUEZ, Maria Elena Escola, Leitura e produção de textos. Porto Alegre:Artes Médicas, 1995, p.27.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender: os sentidos do texto. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2006, p.10-11.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: *Gêneros textuais & ensino*. DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (orgs.). 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002

_____. Produção Textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. – 2 ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

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

NEVES, M. H. Gramática na escola. 2 ed., São Paulo: Contexto, 1991. In: SUASSUNA, Lívia. Ensaio de pedagogia da Língua Portuguesa. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção docência em formação)

PRADO, Edna. O Português como instrumento profissional. O Ensino da Língua em cursos superiores. Apud: CARVALHO, Mercedes. Ensino Superior: Reflexões sobre práticas docentes. São Paulo: Musa Editora, 2008.

REBOUL, Olivier. Introdução à retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 47. Apud: Marcuschi, Luiz Antônio. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. Página: 147

RIOLF, Claudia... [et al.]. Ensino de Língua Portuguesa. São Paulo: Thomson Learning, 2008. (Coleção idéias em ação / coordenadora Anna Maria Pessoa de Carvalho.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, Roxane e CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola/ tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro* – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SANTOS, Carmi Ferraz. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros. In: SANTOS, Carmi Ferraz, MENDONÇA, Márcia, CAVALCANTI, Marianne C. B. *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SARMENTO, Leila Lauar. *Oficina de redação*. 3ª Ed. São Paulo: Moderna, 2006.

SCHNEUWLY, DOLZ e HALLER. O oral como texto: Como construir um objeto de ensino. In: SCHEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola/ tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro* – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. *Português: uma proposta para o letramento. Manual do Professor*. São Paulo, Moderna. 1999. Páginas 4-5.

SUASSUNA, Livia. *Ensaio de pedagogia da Língua Portuguesa*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2006.

_____. *Ensino de Língua Portuguesa: Uma abordagem pragmática*. Campinas, 6ª Ed. SP: Papyrus, 2003.

TODOROV, T. Os gêneros do discurso. São Paulo, Martins Fontes, 1980. Apud: Brandão, H. N. *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. 4 ed. SP: Cortez, 2003. Página 18.

WIKIPÉDIA. Desenvolvido pela Wikimedia Foundation. Apresenta conteúdo enciclopédico.
Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Epop%C3%A9ia&oldid=545025>>.
Acesso em: 23.05. 2009.