

Os gêneros textuais/discursivos como mediadores do complexo processo de ensino-aprendizagem de língua materna por meio de sequências didáticas

Textual/discursive genres as mediators of the complex mother tongue teaching and learning process through didactic sequences

Élida Ferreira Lins¹
Universidade de Pernambuco

Angela Patricia Felipe Gama²
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Fábio Marques de Souza³
Universidade Estadual da Paraíba - Universidade Federal de Pernambuco

Resumo: O presente artigo tem como enfoque o complexo processo de ensino-aprendizagem de língua materna no contexto dos gêneros textuais/discursivos, e objetiva refletir sobre as possibilidades de ensino de língua materna por meio dos gêneros dentro da orientação metodológica sequência didática. Esta pesquisa tem justificativa na complexidade que enseja o ensino de língua materna e nas potencialidades permitidas pela integração do ensino de gêneros mediado por sequências didáticas em prol do preparo de cidadãos letrados. Este trabalho constitui um diálogo entre ensino-aprendizagem de língua materna e gêneros, tendo por suporte a concepção interativa de língua e, desta forma, considera a sequência didática como um caminho promissor nesse processo. Diante do exposto, concluímos nossa premissa inicial de que a bibliografia consultada prevê a indispensabilidade do trabalho de língua materna mediado pelos gêneros, assim como de que a sequência didática, quando bem conduzida, por meio de mediação adequada, pode despertar o interesse dos alunos, e possibilitar a abordagem do contexto social dos envolvidos no processo, além de atender às minúcias (sociocomunicativas e estruturais) que envolvem o complexo processo de ensino-aprendizagem de língua materna.

Palavras-chave: Gêneros discursivos; Ensino-aprendizagem; Língua materna; Sequência didática.

Abstract: This article has as a focus the complex mother tongue teaching-learning process in the context of the textual / discursive genres, and aims to reflect upon the mother tongue teaching possibilities through genres within the methodological didactic sequence orientation. This research is justified in the complexity that entails the mother-tongue teaching and in the allowed potentials by integrating the teaching of genres mediated by didactic sequences in favor of the literate citizens' brewing. This work consists in a dialogue between the mother tongue teaching- learning and genres, having as a support an interactive language concept and, therefore, takes into account the didactic sequence as a promising path within this process. As mentioned beforehand, we sum up our initial assumption that the mentioned bibliography

¹ Mestranda em Letras (Universidade de Pernambuco - UPE). E-mail: elida.ferreira@yahoo.com.br.

² Doutoranda em Comunicação e Semiótica (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP). E-mail: angelapfgama@gmail.com.

³ Doutor em Educação (Universidade de São Paulo – USP), Professor da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: fabiohispanista@gmail.com.

foresees the indispensability of the mother tongue work mediated by genders, as well as the didactic sequence when well conducted by means of the adequate mediation, can incite learners' interests and make it possible to approach the social context involved in the process, apart from meeting the *minutiae* (socio communicative and structural) that involve the complex process of teaching and learning a mother tongue.

Keywords: Discursive genres; Learning and Teaching; Mother tongue; Didactic sequence.

Introdução

A interação entre os seres humanos depende, em alto grau, do uso dos gêneros textuais/discursivos⁴, uma vez que a comunicação acontece na mais concreta realização destes. Por se constituírem em número infinito e se apresentarem de formas diversas e em diferentes contextos sociocomunicativos diários, à escola cabe o papel de tomá-los como objeto de ensino, em especial, nos componentes curriculares de língua.

Destarte, a maneira como os gêneros são apresentados no universo escolar, em especial, no ensino de língua materna, constitui o fundamento da qualidade desse trabalho. Assim, entendemos que a sequência didática é uma ferramenta capaz de atribuir significado ao propósito do ensino-aprendizagem de língua materna na percepção dos gêneros textuais/discursivos.

Portanto, em virtude de um ensino capaz de mediar o processo de ensino-aprendizagem, em prol de cidadãos críticos e letrados, leitores e produtores competentes no uso da língua, objetivamos refletir a respeito das possibilidades de ensino de língua materna por meio dos gêneros discursivos dentro da orientação metodológica sequência didática.

Atualmente, o ensino de gêneros tem grande repercussão no que diz respeito ao ensino de língua materna. Portanto, para substanciar nossa pesquisa, nos ancoramos nos preceitos teóricos de autores, tais como: Bakhtin (2011), Bazerman (2006), Marcuschi (2008), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Antunes (2009), Bronckart (1999/2001), dentre outros.

⁴ Neste estudo, trataremos gêneros textuais e gêneros discursivos como sinônimos. Embora saibamos que alguns estudiosos defendem a distinção entre os dois termos, como comungamos da concepção de língua como prática social e de mediação simbólica (defendido pelos postulados de Vigotski), ou como “atividade sócio-interativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados” (MARCUSCHI, 2008b, p. 61), consideramos que todo texto acontece como prática discursiva, logo, gênero textual/discursivo.

Para melhor didatização das ideias, iniciamos com as reflexões teóricas advindas dos estudos teóricos sobre os gêneros textuais/discursivos; em seguida, discutimos as relações entre gêneros e contexto escolar; e, por fim, em defesa de um trabalho completo e significativo, abordamos a sequência didática como instrumento metodológico capaz de conduzir o ensino de língua materna mediado pelos gêneros textuais/discursos.

Revisitando alguns preceitos defendidos por Bakhtin

De acordo com os pressupostos de Bakhtin (2011, p. 282), “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso”. Dito de outra maneira, a língua se realiza em gêneros, o que permite, de acordo com este autor, que dominemos “um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos)”. Isso corrobora a ideia de que os dominamos e os utilizamos com segurança e habilidade na prática, no entanto, no que diz respeito aos eventos teóricos “podemos desconhecer inteiramente a sua existência” (BAKHTIN, 2011, p. 282).

Com essa afirmação, o referido autor deixa claro o corriqueiro e proficiente uso dos gêneros, o que não implica afirmar que para isso o usuário precise dominar os eventos teóricos a eles relacionados. Essa ideia se reafirma com a seguinte colocação, “os gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática”. Por isso que se eles não existissem e se nós não os conhecêssemos bem, a comunicação discursiva tornar-se-ia inviável (BAKHTIN, 2011, p. 282).

Em contrapartida, este autor nos chama atenção para o fato de que, para agir em diferentes esferas da comunicação, o falante deve dominar os diferentes gêneros, portanto:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2011, p. 285).

AFLUENTE

Revista Eletrônica de Letras e Linguística

Ao observarmos a definição de gêneros posta por Bakhtin (2011, p. 262): “tipos relativamente estáveis de enunciados”, percebemos também a existência de três elementos que os constituem: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

O conteúdo temático trata do domínio de sentido ocupado pelo gênero e não do assunto específico, [...] 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 [...] e a construção composicional, diz respeito ao modo de estruturar o texto, características ou compreensão macro textuais. (FIORIN, 2006 *apud* SANTOS, 2010, p. 23).

De acordo com Bakhtin (2011), devemos reconhecer a heterogeneidade dos gêneros do discurso e diferenciar os gêneros primários e secundários. Sendo os gêneros primários de caráter mais simples com constituição na comunicação discursiva imediata, enquanto que os gêneros secundários, denominados mais complexos, e, por sua vez, elaborados, “surtem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito)” (BAKHTIN, 2011, p. 263).

Este teórico 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”. Ideia justificada pelo fato de que toda investigação de material linguístico concreto realiza-se a partir de gêneros textuais/discursivos, os quais participam ou interagem em diversas situações comunicativas, podendo os pesquisadores coletarem neles o material linguístico de seu interesse investigativo (BAKHTIN, 2011, p. 264).

Isso justifica o alto grau de importância dedicado aos gêneros, uma vez que seu poder comunicativo permeia as diversas dimensões do ensino de línguas, por serem eventos de caráter globalmente significativos, tanto na interação oral quanto na escrita.

Sobre a organização comunicativa e o empoderamento proposto pela aquisição da fala, diante da interação por meio dos gêneros discursivos, Bakhtin (2011, p. 283) nos assegura que “aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)”. Assim, este autor reafirma os gêneros textuais/discursivos enquanto

produção humana de caráter assertivamente comunicativo, além de produtor ou produto da interação humana em suas diversas modalidades.

Uma vez apresentados alguns dos preceitos de Bakhtin que comungamos neste texto, o próximo item estará dedicado à perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart.

O Interacionismo sociodiscursivo de Bronckart

Bronckart participa da “perspectiva interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para a língua materna” (MARCUSCHI, 2008, p.153), assim como Dolz e Schneuwly (2004). Possui vinculação psicológica com influências de Bakhtin e Vigotski, preocupado com o ensino de gêneros orais e escritos na língua materna, em especial, no ensino fundamental.

Bronckart (1999) denomina 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”. (BRONCKART, 1999 *apud* SANTOS, 2010, p. 26).

A teoria defendida por ele foi instituída em Genebra e tem como tese central que “a ação constitui o resultado da apropriação pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediadas pela linguagem” (BRONCKART, 1999 *apud* SANTOS, 2010, p. 26). Isto é, para que de fato a comunicação aconteça é necessário que o falante esteja convicto da apropriação do gênero a ser utilizado, desde a pertinência temática até a adequação do destinatário e do contexto situacional do qual participa.

De acordo com este autor “os gêneros são constructos históricos que se adaptam permanentemente à evolução das questões sociocomunicativas” (BRONCKART, 1999 *apud* SANTOS, 2010, p. 27). Ele também afirma que os gêneros podem desaparecer, assim como outros podem se constituir com a frequente dinamicidade das ações sociocomunicativas cotidianas, ou seja, com os avanços tecnológicos e consequentes modificações nas formas com as quais as pessoas se comunicam, evidencia-se uma mudança adaptativa da diversidade de gêneros textuais/discursivos presentes na sociedade. Fato confirmado, atualmente, por exemplo, na comunicação virtual.

Bronckart (2001) sugeriu uma série didática que pode ser trabalhada nas aulas de língua, por acreditar que “o trabalho com gêneros é interessante na medida em que eles são instrumentos de adaptação e participação na vida social e comunicativa” (BRONCKART, 2001 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 221). A partir dessa série, os estudantes podem assegurar a apropriação de gêneros que serão utilizados em situações cotidianas. Não explicitaremos a série proposta pelo autor, nesta seção, por tratarmos mais adiante de uma sequência didática, proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a qual julgamos mais completa e que em muito tem contribuído para as reflexões trazidas por Bronckart. No próximo item, nos dedicaremos à compreensão dos gêneros a partir dos estudos do linguista brasileiro Luiz Antonio Marcuschi.

Os gêneros textuais/discursivos sob a ótica de Marcuschi

Para Marcuschi (2008a, p. 155), os gêneros textuais/discursivos são os textos que conhecemos e usamos no cotidiano e que “apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas”. O que nos permite pensar que os gêneros estão presentes na vida humana, em todas as situações de interação das quais participamos cotidianamente.

Este autor diferencia: tipo textual, gênero e domínio discursivo. Para ele, os gêneros textuais estão diretamente atrelados à noção de domínio discursivo, que se refere “a instância de produção discursiva” na qual o gênero está inserido. Desse modo, cada gênero faz parte de uma esfera mais ampla que acolhe vários outros gêneros.

Domínio discursivo constitui muito mais uma “esfera da atividade humana” no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica *instâncias discursivas* (por exemplo: discurso jurídico, discurso religioso etc.). Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados. Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder (MARCUSCHI, 2008b, p. 154).

AFLUENTE

Revista Eletrônica de Letras e Linguística

De acordo com o autor, “estes domínios nem são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos” (MARCUSCHI, 2008b, p. 171). Sendo assim, temos, por exemplo, o discurso jurídico que engloba leis, decretos, audiências, pedidos de liberdade provisória etc.

Para o autor, são os diversos textos que permeiam nossas relações sociais e que são definidos pelo conteúdo, estilo, função e composição. Isso implica dizer que os textos que produzimos não são estruturas linguísticas estanques, ou seja, modelos prontos e acabados, mas sim, produções sociais dinâmicas e flexíveis, que são feitas por alguém e para alguém, com alguma finalidade e em um contexto sócio-histórico-cultural definido.

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos (...), objetivos enunciativos (...), sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, (...) se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Exemplos: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete* (...) e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas (MARCUSCHI, 2008B, p. 154).

É fato que os gêneros textuais usados pelos falantes de uma língua vão surgindo ao longo do desenvolvimento cultural da sociedade, ou seja, esse elemento (gênero textual/discursivo) da comunicação é obra da sociedade ou de sua necessidade sociocomunicativa, bem como instrumento para a mesma agir, porque são os falantes de uma língua (membros constituintes e formadores de uma sociedade) que transformam e utilizam a fala, criando novos gêneros textuais. Como observamos a partir das palavras de Marcuschi (2008b, p. 19),

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. Hoje, em plena fase da denominada *cultura eletrônica*, com o telefone, o gravador, o rádio,

AFLUENTE

Revista Eletrônica de Letras e Linguística

a TV e particularmente o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a *internet*, presenciamos uma explosão de novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita.

Como podemos perceber, sempre estão surgindo novos gêneros textuais/discursivos, possibilitando ampliar as formas de comunicação. Hoje, por exemplo, usam-se muito o telefone e as redes sociais da Internet, mas isso não quer dizer que os gêneros típicos da escrita deixaram de existir. O que aconteceu é que foram acrescentados novos e alguns são substituídos por outros; por exemplo, a carta e o bilhete foram substituídos pelo telefone e pelo e-mail.

Ao falarmos desta noção de gênero textual, devemos nos atentar que, quanto ao aspecto linguístico, cada gênero utiliza-se de tipos textuais distintos, a saber: descrição, narração, argumentação, injunção e exposição.

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica (...) definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (...) a rigor, são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*. (...) *argumentativo ou narrativo ou expositivo descritivo ou injuntivo* (MARCUSCHI, 2008b, p. 154-155).

Para Marcuschi (2008b), não existe um gênero puro, que utilize apenas um destes tipos, ao contrário, cada qual faz uso de diferentes tipos, uns mais e outros menos. É interessante salientar o quanto os gêneros são variáveis, “formas relativamente estáveis” de enunciados, uma vez que podem variar constantemente assumindo um aspecto formal, muitas vezes, associado a outro gênero.

Marcuschi (2008b) argumenta que “os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais” (p. 155). Dessa forma, chega a ser impossível classificar todos os gêneros existentes:

AFLUENTE

Revista Eletrônica de Letras e Linguística

estudiosos que objetivaram o levantamento e a classificação de gêneros textuais desistiram de fazê-lo, em parte porque os gêneros existem em grande quantidade, em parte porque os gêneros, como práticas sociocomunicativas, são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição, que, em muitas ocasiões, resultam em outros gêneros, novos gêneros. Basta pensarmos, por exemplo, no *e-mail* ou no *blog*, práticas sociais e comunicativas decorrentes das variações (“transmutações”) da carta e do diário, respectivamente, propiciadas pelas recentes invenções tecnológicas (KOCH, 2006, p. 101-102).

Levando-se em consideração que “quando dominamos um gênero textual/discursivo, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2008b, p. 157) e que o ensino, numa perspectiva contemporânea dos multiletramentos e da leitura, precisa preparar os alunos para a recepção crítica e a produção de gêneros textuais/discursivos que fazem parte do nosso cotidiano. Desta forma, No próximo item, apresentaremos reflexões a respeito do trabalho com os gêneros textuais/discursivos na escola.

Gêneros textuais na escola

Diante da relevância dos nossos estudos em tomar os gêneros textuais como objeto de ensino de língua materna, faz-se necessário explicitarmos a concepção de língua a qual nos ancoramos para a elucidação das ideias aqui expostas.

Como afirma Koch (2008) existem três concepções de língua: a primeira tem a língua como representação do pensamento; a segunda tem a língua como código; na terceira concepção de língua, a qual tomamos como alicerce para este estudo, o foco está centrado na interação autor-texto-leitor, nesse sentido, os sujeitos são autônomos, interativos e constroem sentido através do diálogo e da interação.

Para Antunes (2009, p. 52) “documentos oficiais – por exemplo, os parâmetros curriculares nacionais defenderam, explicitamente, que o uso da língua, em textos orais e escritos, é que deveria ser o eixo de ensino de língua”. Em outras palavras, os gêneros textuais, como defendido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), podem ser objeto (instrumento) de ensino de língua materna.

Além disso, os PCNs (1998, p. 23) preocupam-se com o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes, ao afirmarem que: “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva”. E para que isso, de fato, aconteça “a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino”.

A importância sociocomunicativa do ensino de gêneros

Para diversos autores, o ensino de gêneros textuais/discursivos em sala de aula é de importância incontestável, uma vez que tem a linguagem como interação e propicia um ensino de língua contextualizado e capaz de contribuir para a atuação crítica do educando, em diversas situações sociocomunicativas, tanto no próprio espaço escolar quanto fora dele.

Para assegurar essa informação, podemos nos pautar, por exemplo, nas ideias de Antunes (2009, p. 39), ao afirmar que:

Pelo estudo dos gêneros é que se pode: identificar a intenção global subjacente a cada texto e aos objetivos particulares de cada parágrafo, prever o(s) destinatário(s) e suas condições de participação no curso do evento comunicativo, estabelecer os critérios de ordenação e sequência dos vários segmentos do texto, em respeito à sua estrutura esquemática; seguir as normas de paragrafação e as convenções de apresentação de cada gênero; analisar e sistematizar as noções e normas gramaticais e lexicais próprias de cada gênero e das condições de circulação desse gênero.

Isso indica que, a partir do estudo detalhado de um gênero, o educando pode se apropriar de todos os aspectos que a ele compete, desde os de cunho linguístico até os mais importantes: os sociocomunicativos, os quais os conduzirão a atuar em práticas reais de interação. Isso indica que:

Saber falar e escutar em contextos formais, estar inserido no mundo da comunicação escrita e da comunicação virtual, saber apreciar os valores literários e todas as expressões da cultura, ter consciência das imensas possibilidades de criação e de participação social promovidas pelo uso da linguagem constituem o amplo espectro do que poderiam ser os objetivos do ensino da língua (ANTUNES, 2009, p. 40).

AFLUENTE

Revista Eletrônica de Letras e Linguística

Esta afirmação nos permite refletir a respeito da necessidade de a escola, enquanto instituição formadora de cidadãos críticos e conscientes, investir no ensino de língua(gem) capaz de conduzir os discentes a participarem, ativamente, dos diversos eventos comunicativos que a sociedade dispõe e, por muitas vezes, impõe. Para isso, deve haver a introdução dos gêneros textuais/dicursivos como objeto de ensino, com a finalidade de que os educandos se apropriem deles a ponto de produzi-los adequadamente em diversas situações comunicativas concretas.

Uma ação de linguagem exige do agente produtor uma série de decisões, que ele necessita ter competência para executar. Tais decisões referem-se, em primeiro lugar, a escolha do gênero mais adequado, além de outras relativas à constituição dos mundos discursivos, a organização sequencial, o linear do conteúdo temático, a seleção de mecanismos de textualização e de mecanismos enunciativos (BRONCKART, 1994 *apud* KOCH, 2011, p. 55).

Neste ensejo, os gêneros são instrumentos de socialização do indivíduo e de suas interações em atividades humanas. Por isso, a necessidade de tê-los como mediadores do ensino de língua materna para que os discentes possam se apropriar deles e atuar em situações discursivas diversas. Diante disso, importa saber que “a aula de língua materna é um tipo de ação que transcende o aspecto meramente interno ao sistema de língua e vai além da atividade comunicativa e informal” (MARCUSCHI, 2008a, p. 172).

Um ponto que também merece atenção é que o ensino de gêneros garante o letramento aos educandos à medida que este ensino é concebido com o uso do texto, não como pretexto para o ensino unicamente gramatical, mas quando se trabalha o texto na perspectiva de gênero com toda a gama sócio-histórica na qual ele está inserido. Ou seja, todo texto é oriundo da produção de um evento comunicativo e a ele se acoplam várias dimensões de uso. O ideal é que isso seja bastante esclarecido aos estudantes no complexo processo de ensino-aprendizagem da língua.

Não podemos esquecer que o termo letramento aqui exposto, relaciona-se “ao uso dos gêneros textuais em diversas condições de produção, desenvolvendo habilidades de produção de diferentes gêneros com diferentes funções, de acordo com os interlocutores, os objetivos e a natureza do assunto” (SOARES, 1999 *apud* SANTOS, 2010, p. 50).

A percepção do ensino de gêneros em língua materna

Diante do exposto, vale a pena refletir de que forma o gênero deve ser trabalhado no ensino de língua materna, uma vez que, até agora, apenas problematizamos a necessidade desse ensino. Devemos pensar também no aspecto qualitativo em que esses gêneros, como mediadores do ensino de língua materna, podem ser desenvolvidos com os educandos.

Para Bazerman (2006, p. 9-10) “gênero, como um conceito rico nos estudos linguísticos, pode nos falar da mente da sociedade, da linguagem e da cultura e até da organização e do funcionamento das leis e da economia, como também de muitos outros aspectos da vida letrada moderna”.

Isso implica afirmar que o ensino de gêneros na escola deve estar pautado não apenas nos elementos formais próprios do gênero, mas na funcionalidade que ele exerce no meio social. Dessa forma, é esperado que a escola se preocupe com o fato de que é importante propiciar ao estudante meios para que ele se aproprie de diversos gêneros orais e escritos e que não os produza apenas em atividades propostas na escola, mas que seja capaz de manifestar-se, com propriedade, em situações reais de uso, necessárias à sobrevivência na vida em sociedade.

Bazerman (2006) problematiza o fato de os gêneros serem ensinados apenas por suas formas linguísticas, o que impede que o educando os utilize com propriedade em situações reais de uso. Diante disso, ele assegura que “gênero dá forma a nossas ações e intenções” e, portanto, “não pode ser ensinado divorciado da ação e das situações dentro das quais aquelas ações são significativas e motivadoras” (BAZERMAN, 2006, p. 10).

Diante do exposto, vale a lembrança de que o discurso sobre o ensino de gêneros difundiu-se completamente nos dias atuais, o que não implica afirmar que este ensino esteja sendo realizado de forma a garantir a plena e completa formação do cidadão letrado. Por este motivo, empreendemos a proposta de trabalhá-los com a mediação das sequências didáticas, ancoradas nas reflexões advindas dos estudos de Bronckart (2001) e, mais especificamente, das contribuições de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Sequência didática: um caminho para o ensino de gêneros na escola

Ao defendermos a relevância do ensino de gêneros proposta por autores como Bakhtin (2011), Marcuschi (2008), Bronckart (1999/2001), Bazerman (2006), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), entre outros, traremos, mais adiante, um caminho pelo qual acreditamos que o ensino de gêneros pode ser abordado como mediador de ensino em aulas de língua materna: as sequências didáticas.

Diante do exposto, abordaremos a sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) pela riqueza de detalhes nela apresentada, o que não nos impede de mencionar a série indicada por Bronckart (2001), que, em muito, se assemelha a aqui exposta, além de trazer contribuições bastante pertinentes ao ensino de gêneros textuais/discursivos em sala de aula.

Vale também a ressalva de que a proposta da qual trataremos neste estudo teve como foco o ensino de língua francesa, o que não impede que ela seja utilizada aqui no Brasil com a língua portuguesa, uma vez que em ambas línguas, “está se discutindo o ensino de língua materna [...] e o ensino de unidades do discurso (gêneros)” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 12).

No que tange à importância do uso pedagógico dos gêneros discursivos em língua materna, podemos afirmar sua imprescindibilidade, uma vez que usados de forma proposital ou sem conhecimento de causa, eles são ferramentas inerentes ao trabalho com línguas, tendo em vista que um dos propósitos do ensino de língua é a interação, que só ocorre mediada por textos, os quais, por sua vez, impreterivelmente, constituem os gêneros do discurso.

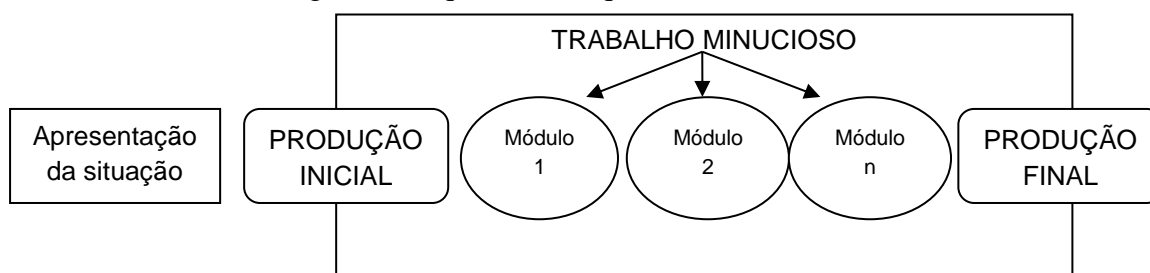
O trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento mediador de toda estratégia de ensino e o material de trabalho necessário é inesgotável, para o ensino da textualidade (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 44).

Destarte, uma sequência didática é um conjunto de atividades sistematizadas acerca de um gênero textual oral ou escrito e que tem por finalidade “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto permitindo-lhe assim, escrever ou falar de uma

maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82-83).

A sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apresenta os seguintes elementos: *apresentação da situação*, *produção inicial*, *trabalho minucioso* (em módulos) e *produção final*, os quais serão explicitados a seguir.

Figura 1: Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83), com adaptações.

A *apresentação da situação* é o momento em que se planeja o evento comunicativo, a partir do qual o gênero, adequado a esse evento, será produzido na produção inicial e, de maneira mais concreta, na final. Constitui-se um momento relevante e difícil, no qual há distinção de duas dimensões: a apresentação criteriosa de um problema de comunicação, na qual deve haver exploração do projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito, esclarecendo-se qual o gênero a ser produzido, o destinatário, a forma com que circulará e os participantes da produção, exemplos do gênero podem ser utilizados nesta fase de apresentação; e a preparação dos conteúdos dos textos a serem produzidos, na qual o discente deve conhecer o conteúdo a ser trabalhado e a relevância dele, inclusive pautado numa visão interdisciplinar.

Em síntese, “a fase inicial de apresentação da situação, permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 85). Isto é, todas as características que envolvem a composição do gênero a ser produzido, dentro do evento comunicativo ao qual pertence, assim como os conteúdos a serem trabalhados e a forma como a linguagem deve ser empregada devem ser apresentados aos estudantes.

AFLUENTE

Revista Eletrônica de Letras e Linguística

O conselho dado pelos autores é que as sequências didáticas devem ser pautadas num projeto escolar, durante a apresentação da situação, para que as atividades sejam concretas e tenham sentido para os que dele participam, sendo o mais real possível, ou seja, realizadas dentro de um evento comunicativo verdadeiro e significativo para os educandos. No entanto, nada impede que haja uma mescla de ficção para a constituição de novas aprendizagens.

A *primeira produção* é o momento em que o aluno utiliza os conhecimentos apreendidos, ao longo da vida estudantil, para produzir o texto oral ou escrito. Nesse sentido, esta atividade orienta tanto o trabalho do professor quanto o do aluno, pois permite o primeiro acesso ao gênero por parte do aluno (o que lhe possibilita conhecer suas potencialidades e limitações); e a realização prática de uma avaliação formativa por parte do professor, em observância das primeiras aprendizagens. Dito de outra maneira, esse momento permite a coleta de informações (tanto por parte do estudante quanto do docente) que direcionarão o trabalho durante toda sequência didática.

O professor pode optar por um trabalho simplificado nessa primeira produção, no próprio âmbito de sala de aula e, a partir dele, depreender o que é necessário fazer para conduzir o discente ao desenvolvimento das habilidades que ele ainda precisa apreender para ser competente naquilo que precisa e deseja fazer, o que culmina com a produção do gênero textual/discursivo específico à situação comunicativa em estudo.

Este trabalho é importante porque o próprio aluno percebe o que sabe e o que precisa conhecer, além disso, a sequência didática também é direcionada, permitindo-se fazer um trabalho diferenciado, de acordo com a necessidade dos discentes. Ou seja, a partir do primeiro trabalho realizado pelos educandos, o docente tem a oportunidade de descobrir os problemas e direcionar as atividades que deverão ser trabalhadas ao longo dos módulos.

Por meio dos *módulos*, como exposto anteriormente, o professor tem a oportunidade de trabalhar os problemas apresentados pelos alunos na produção inicial com o intuito de instrumentalizá-los, em especial, para a produção final, mas também para superá-los, no cotidiano, em outras situações que exijam as habilidades trabalhadas. Este trabalho é decomposto para que se possa intervir, minuciosamente, em cada dificuldade apresentada, sendo para isso três pontos essenciais: trabalhar

problemas de níveis diferentes, variar as atividades e exercícios e capitalizar as aquisições.

No tocante ao trabalho com atividades de níveis diferentes, a produção de textos orais e escritos é complexa e o estudante, ao término dos módulos, deverá resolver todos os seus problemas, previamente detectados, de forma simultânea, durante a realização da produção final. Há uma distinção de quatro níveis principais na produção de textos: representação da situação de comunicação, nível em que o trabalho é voltado para o conhecimento do destinatário, da finalidade, da posição de autoria do gênero a ser produzido; elaboração dos conteúdos, desenvolvimento de habilidades para criar, pesquisar e/ou elaborar, de acordo com o gênero escolhido; planejamento do texto, em observância à estrutura do gênero, conforme a finalidade e o destinatário; e realização do texto, com enfoque na linguagem pertinente ao gênero em questão (vocabulário, tempos verbais e organizadores textuais).

No que diz respeito à variabilidade de situações de aprendizagem, pode-se distinguir três categorias de atividades e exercícios: as atividades de observação e análise de textos, com fragmentos ou textos completos, de caráter comparativo, dentre outros; as tarefas simplificadas de produção de textos, baseadas em retextualização, complemento de textos, revisão, refutação de ideias etc.; e a elaboração de uma linguagem comum (fator a ser desenvolvido no decorrer de todo o trabalho) em prol da construção da criticidade sobre os textos.

Para capitalizar as aquisições, os envolvidos no processo de aprendizagem (educando e educador, juntos ou não), utilizando uma linguagem técnica, comum a ambos, constroem uma lista, resumindo os conhecimentos adquiridos através dos módulos.

Na *produção final*, o aluno tem a oportunidade de mostrar, na prática, os conhecimentos adquiridos durante os módulos. A síntese produzida no final dos módulos o conduzirá durante a produção oral ou escrita, permitindo-lhe orientar-se nos objetivos a serem atingidos; na própria produção, revisão e reescrita de textos; assim como na avaliação de seus progressos.

Na última etapa, compete ao professor realizar uma avaliação somativa com critérios bastante definidos e de acordo com o que foi ensinado para que o trabalho posterior possa ser orientado, retomando pontos trabalhados, porém não assimilados.

Esta sequência permite trabalhar todos os aspectos referentes ao gênero em estudo, desde a apresentação do texto em si, com toda bagagem sociocultural, passando pelos aspectos textuais e linguísticos, culminando com a produção final, cabendo ainda reescrita e redimensionamento de pontos não assimilados, sendo, portanto, um trabalho complexo e abrangente.

Quadro 1: Síntese das etapas da sequência didática

SÍNTESE DAS ETAPAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA		
APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do projeto coletivo de construção do gênero; 	<ul style="list-style-type: none"> - Definição do gênero a ser produzido; - Destinatário; - Modo/forma de apresentação; - Participantes.
	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação dos conteúdos das produções. 	<ul style="list-style-type: none"> - Percepção da importância dos conteúdos; - Seleção dos conteúdos; - Uso adequado da linguagem.
PRODUÇÃO INICIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Primeiro contato com o gênero; 	<ul style="list-style-type: none"> - É um ensaio para a produção final; - Não precisa ser completa; - Pode ser apresentada em um evento fictício; - Conscientiza os alunos acerca de suas potencialidades e limitações.
	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação formativa e primeiras aprendizagens. 	<ul style="list-style-type: none"> - Permite, ao professor, conhecer as necessidades de seus alunos; - Direciona a sequência didática, de acordo com as necessidades da turma; - Oportuniza a avaliação formativa; - Permite o diálogo entre professor e estudantes.
MÓDULOS	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho com problemas de quatro níveis diferentes para a produção textual; 	<ul style="list-style-type: none"> - Representação do evento de comunicação (destinatário, finalidade, posição de autoria, gênero definido); - Elaboração dos conteúdos (habilidades para criar, pesquisar e/ou elaborar, conforme o gênero visado); - Planejamento estrutural do texto, de acordo com o gênero escolhido (finalidade, destinatário); - Realização do texto com ênfase na

AFLUENTE

Revista Eletrônica de Letras e Linguística

		linguagem pertinente ao gênero em questão (vocabulário, tempos verbais, organizadores textuais).
	<ul style="list-style-type: none"> • Variação das atividades e exercícios (três categorias); 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades de exploração observatória e analítica de textos diversos, com fragmentos ou completos, comparativas etc.; - Exercícios restritos de produção de texto (retextualizar, completar, revisar, refutar ideias etc.); - Desenvolvimento de uma linguagem comum para agir criticamente sobre os textos.
	<ul style="list-style-type: none"> • Capitalização das aquisições. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aquisição de linguagem técnica própria do gênero estudado (comum aos envolvidos no processo e a outras pessoas) como promotora da reflexão e do autocontrole; - Produção de lista, por parte dos alunos, para acentuar os conhecimentos adquiridos.
PRODUÇÃO FINAL	<ul style="list-style-type: none"> • Investimento do aluno nas aprendizagens 	<ul style="list-style-type: none"> - Sua lista de síntese serve para: indicar os objetivos a atingir, autocontrole no processo de aprendizagem; regular seu comportamento no trato com o texto; e, avaliar os progressos.
	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação somativa 	<ul style="list-style-type: none"> - Clara para o entendimento do aluno; - Com critérios de avaliação específicos; - Com redimensionamento aos pontos não apreendidos pelos alunos; - Vinculada, restritamente, à produção final.

Fonte: Elaboração própria, com fundamentação na sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Algumas considerações...

O ensino de gêneros, em língua materna, tem sua relevância na funcionalidade que exerce no meio social. No entanto, este objeto tomado tão somente por si próprio não é condição suficiente para o efetivo e complexo projeto de ensino-aprendizagem,

uma vez que o processo metodológico de mediação é elemento crucial e determinante para a produção e usabilidade de conhecimentos.

Destarte, reafirmamos a necessidade de a sequência didática se constituir o caminho mais significativo para o ensino de língua materna pautado nos gêneros textuais/discursivos, uma vez que permite explorar as várias dimensões do ensino de língua em contextos reais de comunicação, de forma sintonizada, propiciando ao discente o desenvolvimento de sua competência comunicativa.

Diante do exposto, concluímos nossa premissa inicial de que a literatura consultada prevê a indispensabilidade do trabalho de língua materna mediado pelos gêneros discursivos, assim como de que a sequência didática, quando bem conduzida, desperta o interesse dos alunos, trabalha com o contexto social dos envolvidos no processo, além de atender às minúcias (sociocomunicativas e estruturais) que envolvem o complexo processo de ensino-aprendizagem de língua materna.

Essas conclusões nos conduzem a afirmar as positivas expectativas que acontecem quando o complexo processo de ensino-aprendizagem de língua materna pode dispor da perspectiva interativa, que toma o gênero textual/discursivo como objeto de ensino e a sequência didática como caminho metodológico, ambos em um contexto dialógico em prol da promoção sociocomunicativa em língua materna.

Nosso intuito, nessa pesquisa, também foi o de suscitar reflexões aos profissionais que trabalham com a mediação da língua, no tocante a concepção de que ela é viva, portanto, deve ser mediada como tal. Assim, acreditamos na possibilidade de outros estudos que evidenciem essa natureza e que possam auxiliar, amparando teórica e metodologicamente, o professor nessa tão complexa função de conduzir a aprendizagem da língua que, em tese, já é de nossa propriedade.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 238p.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. 476p.

BAZERMAN, Charles. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006. 144p.

AFLUENTE

Revista Eletrônica de Letras e Linguística

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle. SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. 239p. p. 81-108.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (francófona). In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. 239p. p. 35-60.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 168p.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008. 216p.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo, Parábola editorial, 2008a. 296p.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008b. p. 30-62.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106p.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. 239p. p. 7-16.

SANTOS, Rosilda Maria Araújo Silva dos. *Os gêneros textuais como ferramenta para o ensino da linguagem*. 2010. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2010.