

GÊNEROS DISCURSIVOS E ENSINO: UMA PROPOSTA DE APLICAÇÃO EM SALA DE AULA

*Beatriz dos Santos Clemente Machado**
*Maria Carmen Aires Gomes***

RESUMO: Os gêneros discursivos são formas de agir e interagir discursivamente e são inerentes à comunicação humana. Neste artigo, nos propomos, a partir de um percurso teórico, discutir sobre o conceito de gênero discursivo com base nas reflexões de Bakhtin (2000) e Marcuschi (2003, 2005), considerando sua aplicabilidade no ensino como condição para assegurar à construção de conhecimentos fundamentais para as práticas sociais de linguagem. Para isso, refletimos sobre o gênero discursivo como atividade sociocomunicativa de interação social, produzido para as necessidades de comunicação, constituído de componentes sociais, históricos, culturais e cognitivos. Além disso, analisamos a sequência didática na perspectiva de Dolz e Schneuwly (2004) como possibilidade de auxiliar o ensino através dos gêneros. Entendemos ser essencial, por essa razão, que as aulas de língua portuguesa centrem-se, nos diferentes níveis de ensino, nas dinâmicas sociais de interação por meio dos gêneros discursivos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Gêneros; Práticas Sociais.

Introdução

Os gêneros discursivos, a partir das propostas de Bakhtin (2000) e Marcuschi (2003; 2005), são conceituados como uma atividade sociocomunicativa de ação e interação social, sem os quais não seria possível a comunicação humana. No presente artigo, desenvolvemos um conjunto de reflexões sobre esses aspectos, característicos da concep-

* Mestranda em Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

** Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora Associada I da Universidade Federal de Viçosa.

ção do gênero como processo de comunicação em determinada situação, a fim de propor o ensino de língua portuguesa nessa perspectiva. Consideramos, dessa forma, o trabalho com gêneros em sala de aula, englobando a sequência didática proposta por Dolz e Schneuwly (2004), fundamental para a construção de saberes para as práticas sociais de linguagem.

Para isso, nos baseamos nos principais conceitos de Bakhtin (2000) e Marcuschi (2003, 2005) por consideramos relevantes para orientar o trabalho com gêneros na escola no panorama da sociedade atual que espera a formação de cidadãos completos, capazes de agir e interagir de forma consciente e crítica no mundo, através da leitura e da escrita, conforme explicitam os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). Entendemos que não cabe mais a visão tradicionalista de ensino, voltada para o texto apenas como estrutura linguística, como forma. A língua compreendida como processo social não pode ser considerada como estática e homogênea. Dessa forma, o trabalho com gêneros discursivos nos permite essa visão ampliada do uso da linguagem como prática social, na medida em que estabelece relação com o contexto, seus papéis constitutivos e os propósitos comunicativos, dentre outros fatores.

Na primeira seção, esboçamos algumas reflexões acerca dos gêneros discursivos compreendidos como formas semióticas de linguagem construídas pelo homem dentro das esferas de comunicação, com características, relativamente estáveis, conforme apontadas por Bakhtin (2000) ou como “eventos” que podem ser analisados pela sua evolução e por elementos que se conservam, segundo Marcuschi (2003, 2005). Em seguida, na segunda seção, refletimos sobre as concepções dos autores citados expondo justificativas para a aplicabilidade dos gêneros discursivos no espaço escolar a partir da sequência didática, proposta por Dolz e Schneuwly (2004). Por último, apresentamos, na terceira seção, considerações sobre o espaço de sala de aula como propício ao trabalho com os gêneros discursivos por meio da sequência didática, exigindo um trabalho efetivo que requer planejamento, revisão e reflexão crítica por parte do professor.

O gênero do discurso como campo social das ações e interações

Nesta seção, apresentamos as concepções de gêneros como práticas sócio-históricas tomando como base as idéias desenvolvidas por Bakhtin (2000), a partir da noção de que a língua varia, por meio do uso concreto, em suas diversas esferas de comunicação e por ser maleável, dinâmica e plástica, como também evidencia Marcuschi (2003, p. 19). Entendido como ações socioculturais, os gêneros discursivos refletem condições específicas e finalidades das esferas da atividade humana, das quais, o conteúdo, o estilo e a construção composicional se juntam para formar o todo do enunciado, conforme explicita Bakhtin (2000, p. 279). Segundo o autor, os enunciados são marcados por especificidades e têm, portanto, caráter relativamente estável que os caracterizam como gêneros do discurso e são marcados pela heterogeneidade (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Considerando a visão bakhtiniana de dialogismo e interação verbal, podemos afirmar que sua análise a respeito dos gêneros do discurso parte da inter-relação entre os gêneros primários, como atividades de comunicação espontânea, e secundários, através de produções mais complexas, principalmente a escrita e o processo histórico de formação dos gêneros secundários. Marcuschi (2003) amplia essa noção de produções primárias e secundárias de Bakhtin propondo que os gêneros podem se agrupar por meio de algumas especificidades, o que ele denomina de “constelação de gêneros”. É preciso deixar claro que o ponto de vista de Marcuschi (2003, 2005) é baseado nos conceitos de Bakhtin (2000), mas que há algumas distinções entre os dois autores. Bakhtin (2000) fala a partir de uma visão bastante discursiva, enquanto Marcuschi (2003, 2005) parte da linguística textual. Para Bakhtin (2000), o texto e os gêneros vão além dos aspectos da língua.

Destacamos a afirmação de Bakhtin (2000, p. 302) que diz “Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível!”. Sobre essa afirmação, Marcuschi (2003) ressalta que o mais adequado seria a interpretação de gêneros para a comunicação como neces-

sários para o sucesso da comunicação e não como suficientes, uma vez que somente o uso dos gêneros não garante o sucesso da comunicação, segundo o autor.

Precisamos considerar, no entanto, que os dois autores, apesar de algumas divergências, trazem uma noção bastante clara quanto à importância dos gêneros para a comunicação humana e de sua constituição em ações sócio-discursivas, como destaca Marcuschi (2003, p. 22). Bakhtin (2000, p. 282) afirma que a língua se constrói a partir de enunciados concretos, como um ato individual do interior para o exterior e que a vida está vinculada a esses enunciados, produtos da interação de indivíduos.

Marcuschi (2003), a respeito da distinção entre tipos textuais e gênero textual, assim define gênero textual:

uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (MARCUSCHI, 2003, p. 23 - grifos do autor)

Observamos, a partir das considerações acima, que há um consenso entre os dois autores ao considerarem o gênero quanto ao seu papel social de uso da linguagem, embora Marcuschi (2003,2005), ao se apropriar dos conceitos de Bakhtin, tenha dado uma atenção maior ao aspecto social envolvendo as práticas de linguagem. Marcuschi (2003, p. 22-23) sobre a noção de tipo textual o classifica como “uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição”, compreendendo as categorias narrativas, argumentativas, expositivas, descritivas e injuntivas que poderiam ser associadas às noções de gêneros primários de Bakhtin ou como pré-gêneros.

Ao analisar os conceitos de gêneros discursivos, podemos enfatizar que não podemos assumir que só um elemento caracteriza o gênero, ao contrário, temos que ter em mente que os gêneros são marcados pela heterogeneidade, pela não estabilidade e como produtos de relações culturais e históricas. Assim, a definição de gêneros envolve relações complexas de análises e, independente dessa complexidade, o gênero deve ser considera-

do como um todo, vinculado à questão social e nas relações entre os sujeitos parceiros de acordo com sua posição, ideologias, entoação apreciativa, tendo como índice constitutivo do enunciado o fato de dirigir-se a alguém. Além disso, é preciso considerar que variam e são dinâmicos.

Razões para o ensino na perspectiva dos gêneros discursivos através da sequência didática

Passaremos a partir desse momento a relacionar as noções de gêneros discursivos ao ensino. A partir da década de 1990, estudos vem avançando em torno da proposta de Bakhtin e da compreensão do gênero do discurso como processo ação e interação social e o interesse em se compreender os gêneros vinculados às práticas sociais de linguagem passou a permear pesquisas buscando associar o ensino ao trabalho com gêneros discursivos. Trabalhos voltados para os estudos desenvolvidos por Bakhtin (2000) passaram a enfatizar a importância dos gêneros como prática social e, nesse sentido, Bronckart (1999, p. 103 apud Marcuschi 2003, p.29) afirma que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Diante disso, podemos afirmar que as práticas escolares e o ensino não podem estar dissociados dessa particularidade humana capaz de permitir a realização de objetivos específicos através da linguagem em situações particulares, como destaca Marcuschi (2003, p. 29).

A vida moderna foi marcada pelo surgimento de novas tecnologias e assinalamos que, mais especificamente, nos últimos vinte anos, mudanças significativas ocorreram no mundo como um todo em função principalmente da globalização, gerando novas formas de viver em sociedade e de se construir relações humanas. Não cabe aqui discutir mais detalhadamente tais mudanças, mas convém destacar que novos gêneros foram surgindo, conforme mostra Marcuschi (2003, p. 20) e Bakhtin (2000, p. 316) e novas relações se instauraram no uso da linguagem nas práticas sociais.

A partir disso, podemos observar que dos gêneros primários tal como os compreende Bakhtin (2000, p. 281) e dos tipos textuais explicitados por Marchuschi (2003, p. 21)

podem surgir vários gêneros, em função das características sócio-comunicativas, ocorrendo, muitas vezes, uma “transmutação” de gêneros, como observa Bakhtin (2000, p. 281).

Desse modo, entendemos que os gêneros realizam o discurso numa integração que compreende ação e interação de gêneros, texto e discurso, como destaca Marchuschi (2003, p. 24), sendo, portanto, a escola, como instituição social que abriga vários gêneros, um ambiente em que os textos podem ganhar vida e propiciar o diálogo, levando a uma compreensão crítica.

Pesquisas ao longo dos anos têm investigado o espaço da sala de aula a fim de tentar entender o processo de interação e a organização formal, tendo como enfoque principalmente aspectos disciplinares deixando de lado o papel da linguagem no processo de ensino aprendizagem, como mostra Rojo (2007). A autora, ao discutir a questão das interações como sistema de atividades ou de gêneros, mostra que o tipo de trabalho que se realiza em sala influencia o processo de ensino e a organização da sala de aula. Diante disso, consideramos que o trabalho com gêneros em sala de aula deve fazer parte do cotidiano escolar no panorama da vida moderna e a partir das propostas dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais).

A base para dessa compreensão é que, a partir de estudos realizados nos últimos anos, ficou claro que o ensino e a aprendizagem por meio de gêneros permite a compreensão do mundo e de suas estruturas organizacionais. Além disso, a partir das interações verbais e do domínio de gêneros variados é possível promover transformação social. Miller (2009, p. 44 apud Beth Marcuschi (2010, p. 77) explica que, ao aprendermos um gênero, além da adaptação a formas típicas de expressão para fins específicos, aprendemos também quais os propósitos podemos alcançar, dentre eles: “interagir, expressar desejos, contar histórias, construir e socializar conhecimento, influenciar pessoas, criticar, fazer um pedido, julgar um procedimento, recomendar alguém, dar instruções, mentir, ironizar”. Desse modo, temos condições de participar “de modo ativo e crítico das ações de uma comunidade (BETH MARCUSCHI, 2003, p.78).

Podemos acrescentar, nessa reflexão, a concepção de sequência didática desenvolvida por Dolz e Schneuwly (2004) que influenciou as discussões em torno do currículo escolar e a construção dos PCN em 1997. Com base na perspectiva sociointeracional de Vygotsky, os autores construíram uma proposta envolvendo questões pertinentes na construção e interiorização da escrita, a partir de atividades diversificadas com o texto, visto como unidade de ensino e os gêneros textuais como objetos de ensino. Assim, para Dolz e Schneuwly (2004, p.7) a comunicação oral e escrita devem ser ensinadas por meio da sequência didática, por meio de “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), o ensino através dos gêneros é característico da escola, na medida em que consideram as práticas de linguagem como gêneros. Para os autores, os gêneros “constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade.” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 7). Dessa maneira, a utilização da sequência didática seria uma forma de compreensão dos gêneros do discurso e de sua aplicação nas práticas sociais de leitura e escrita. Reconhecemos que a organização dessa sequência didática de forma adequada aos alunos é um desafio, entretanto, as possibilidades de desenvolvimento da leitura crítica e da capacidade em escrever de forma eficiente são evidentes nessa estratégia de ensino. Compreendendo, portanto, o gênero como “artefatos linguísticos concretos”, como define Marchuschi (2003, p.33), percebemos sua relevância para o processo de ensino e aprendizagem desde que focalizados e privilegiados como práticas plurais, culturais. Segundo Marchuschi (2003, p. 35) “o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia”. O autor acrescenta, ainda, que “tudo o que fizermos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero”.

Para tanto é preciso construir alternativas que tornem o cotidiano da sala de aula propenso ao diálogo, conforme Rojo (2007, p. 354), com atividades de leitura menos lineares que levem em conta os contextos e as práticas sociais. De acordo com Marchuschi

(2003, p. 35) a relevância do trabalho com gêneros nas aulas de língua portuguesa se encontra na ideia de que ensinamos a produzir textos e não enunciados soltos. Essas questões serão aprofundadas na próxima seção.

Práticas de ensino de língua portuguesa significativas a partir dos gêneros e da sequência didática

Refletiremos neste momento como a escola contemporânea pode favorecer um ensino e aprendizagem eficientes voltados para a formação do cidadão mais ativo e crítico na sociedade. Para isso, apresentamos discussões pertinentes sobre o trabalho do professor em sala de aula, como sendo determinante para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, dependendo de uma posição reflexiva e crítica sobre sua prática em sala de aula, diante do quadro da educação atual, principalmente pública.

Admitimos que seja um trabalho difícil e que muito ainda há o que se discutir para que cheguemos a um ensino significativo em sua totalidade. Crenças arraigadas precisam ser revistas e conceitos precisam ser reelaborados, mas acreditamos estar no caminho certo, na medida em que reconhecemos que o modelo tradicional de ensino não tem mais espaço na realidade atual. A preocupação com a formação autônoma dos alunos é uma exigência da escola hoje na perspectiva da contemporaneidade em que as relações estão cada vez mais estreitadas e que a interação é a base de tudo.

Marcuschi (2003, p. 33) sugere que, ao considerarmos que os textos têm sempre uma relação interdiscursiva e a proposta dos PCN no trabalho com os gêneros, sejam orais ou escritos, o ideal seria essa relação da linguagem oral e escrita ser levada em conta nas aulas, considerando as distinções entre essas modalidades. Além disso, segundo o autor, é preciso considerar que os gêneros são “fenômenos bastante heterogêneos e por vezes híbridos em relação à forma e aos usos.” (MARCUSCHI, 2003, p. 33). O autor chama a atenção também para o fato de que “não há só a questão da produção adequada do gênero, mas também um uso adequado” (MARCUSCHI, 2003, p. 34). Por isso, de acordo com o autor, o professor deve ter em mente e propor atividades que envolvam os seguintes aspectos assinalados no esquema abaixo que reproduzimos:

- Natureza da informação ou do conteúdo veiculado;
- Nível de linguagem (formal, informal, dialetal, culta etc.)
- Tipo de situação em que o gênero se situa (pública, privada, corriqueira, solene, etc.)
- Relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação etc.)
- Natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas (MARCUSCHI, 2003, p.34)

Rojo (2008 apud Beth Marcuschi, 2010, p. 78), destaca que os conteúdos não devem ser tratados de forma formal, homogêneos, únicos e descontextualizados para se tornarem “práticas plurais, culturalmente sensíveis e significativas à formação de cidadãos críticos e protagonistas no espaço social”. O trabalho com a escrita e, acrescentamos com a leitura também, então, deve favorecer o processo de “interlocução entre leitor-texto-autor” através dos gêneros num contexto sócio-historicamente construído (Beth Marcuschi, 2010, p. 78). As propostas em sala de aula devem vincular às práticas sociais de linguagem, uma vez que os gêneros podem ser recontextualizados ou retextualizados de modo que, nesse processo, os alunos adquiram saberes que serão utilizados no mundo social.

A língua, como sistema concreto, realizada por dos gêneros, pode, segundo Marcuschi (2005, p. 20), deixar de ser vista em sua formalidade e sua rigidez, já que ela não se esgota em si mesma, e dessa forma o trabalho com os gêneros evitariam o reducionismo de não se considerar “o entorno enunciativo”. O fato é que é necessário nas práticas pedagógicas o envolvimento dos alunos com os gêneros como resultados de práticas sociais com a linguagem, como mostra Marcuschi (2005, p. 29-30).

Outro aspecto importante que consideramos é que compreendendo a heterogeneidade dos gêneros, entendemos que a língua deve ser trabalhada em seu funcionamento “com critérios dinâmicos de natureza ao mesmo tempo social e linguística”, conforme Marchuschi (2005, p. 19). A partir desse ponto de vista, podemos verificar que a língua não está desvinculada do texto e deve ser observada, através das estratégias linguísticas e discursivas presentes no texto e refletida em sala de aula. Precisamos, conforme demons-

tra Marcuschi (2005, p. 19), reconhecer os gêneros como “fenômenos linguísticos [...] sensíveis à realidade de seu tempo e profundamente envolvidos com as diversas formas de comunicação existentes”.

Por isso, no trabalho de análise de gêneros, devemos considerá-los como:

Formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos. Assim, um aspecto importante na análise do gênero é o fato de ele não ser estático nem puro. Quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual. (MARCUSCHI, 2005, P. 19)

Beth Marcuschi (2010, p. 78-79) acrescenta que o ensino deve abranger os multiletramentos e considerar os diferentes contextos de produção, circulação, recepção, suporte, graus de formalidade e o gênero em questão. Para isso, segundo a autora, o professor precisa ter consciência de que, ao utilizar os gêneros em sala de aula, muito mais do que os aspectos formais, é necessário o enfoque nas práticas sociais em que se inserem e os discursos e temas que circulam neles. Além disso, consideramos que deve haver uma preocupação por parte do professor, ao selecionar as práticas em sala de aula, tanto na produção como leitura textual, de se certificar se os gêneros atendem aos objetivos propostos, se é possível relacioná-los aos conhecimentos prévios dos alunos e refletir também sobre as estratégias linguísticas apresentadas.

A partir dessas considerações, podemos verificar que a utilização da sequência didática sugerida por Dolz e Schneuwly (2004, p. 7) se enquadraria de forma relevante ao ensino de gêneros uma vez que, obedecendo a uma sequência de etapas, o professor poderia levar os alunos a reconstruir formas de uso da linguagem e permitir sua apropriação. Essas práticas de linguagem são consideradas pelos autores como “aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da História” (DOLZ e SCHNEUWLY (2004, p. 7) e são, segundo os autores, a consequência e a principal forma de interação social. Dessa maneira, a organização do currículo deve considerar as especificidades dos alunos, privilegiando estratégias de ensino através de uma sequência de atividades que favoreçam “a transfor-

mação gradual das capacidades iniciais dos alunos para dominar um gênero.” (DOLZ e SCHNEUWLY (2004, p. 9).

Assim, defendemos que o professor, por meio da intervenção e da interação em sala de aula, deve permitir ao aluno que tenha as informações referentes ao gênero e sua utilidade nas práticas sociais. As atividades em sala devem simular uma situação real de comunicação em que o gênero possa circular e fazer com que os alunos se posicionem como sujeito ativo. Dolz e Schneuwly (2004, p. 9) propõem as seguintes estratégias para a progressão de acordo com as capacidades e dificuldades dos alunos a fim de assegurar a apropriação dos gêneros:

- 1) adaptar a escolha de gêneros e situações de comunicação às capacidades de linguagem apresentadas pelos alunos;
 - 2) antecipar as transformações possíveis e as etapas que poderiam ser transpostas;
 - 3) simplificar a complexidade da tarefa, em função dos elementos que excedem as capacidades iniciais das crianças;
 - 4) esclarecer com os alunos os objetivos limitados visados e o itinerário a percorrer para atingi-los;
 - 5) dar tempo suficiente para permitir as aprendizagens;
 - 6) ordenar as intervenções de maneira a permitir as transformações;
 - 7) escolher os momentos de colaboração com os outros alunos para facilitar as transformações;
 - 8) avaliar as transformações produzidas.
- (DOLZ e SCHNEUWLY (2004, p. 9)

Consideramos importante essa elaboração de estratégias para permitir a progressão do ensino a partir de uma organização de sequências didáticas porque, como vimos, pode permitir a organização geral do ensino e facilita o trabalho do professor. Os PCN (p. 32) orientam esse trabalho, especificando como principal objetivo do ensino de Língua Portuguesa, levar o aluno a “utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso”. Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 9) , as se-

quências didáticas são instrumentos que podem orientar o trabalho dos professores, fornecendo estratégias de intervenções, ações recíprocas dos membros do grupo, necessárias para a organização da aprendizagem em geral e para o progresso de apropriação de gêneros em particular.

Assim, com base no esquema proposto por Dolz e Schneuwly (2004, p. 9), poderíamos sugerir que o professor, ao planejar suas atividades, partisse da avaliação dos conhecimentos prévios dos alunos para, depois, fazer com que os alunos tenham contato com o gênero escolhido e que leiam os textos, intervindo na tarefa, através de conversas informais. A partir daí, propor uma produção inicial para detectar as capacidades e dificuldades dos alunos. Em seguida, ampliar o repertório do aluno, com a circulação de mais gêneros e organizar e sistematizar o conhecimento sobre o gênero, com a análise de suas características. Outra alternativa seria a produção de texto coletiva e, somente, ao final dessas atividades, é que surgiria a proposta da produção final, com a avaliação das transformações ocorridas.

Dessa maneira, para ensinar os alunos a dominar um gênero de texto o trabalho deve ser gradual, passo a passo. O professor, assim, deve explorar os “agrupamentos de gêneros”, sugeridos por Dolz e Schneuwly (2004, p. 10), trabalhando diversos gêneros e suas características particulares e levando os alunos a praticar diferentes aspectos de sua escrita.

Com base nessa exposição, podemos destacar algumas questões essenciais. Primeiro, a atividade com os gêneros discursivos deve priorizar a organização e as ações sociais envolvidas no texto, tais como o contexto comunicativo, os interlocutores, as variedades linguísticas, mecanismos de textualização, coesão, coerência etc. para depois serem analisados os aspectos formais, como regras gramaticais, a estrutura do texto, etc.. Outro aspecto que Marcuschi (2005, p. 32) chama a atenção é para o fato de que o trabalho com gêneros na escola deve partir da realidade do aluno, antes de textos mais complexos à compreensão dos envolvidos e considerar que a classificação dos gêneros não é o mais importante. Segundo, conforme discutimos, a sequência didática exige um envolvimento

e comprometimento por parte do professor, dos alunos e da instituição de ensino também, para que se atinjam os objetivos e a as necessidades de uso da linguagem no meio social, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 9).

Pelo o que vimos, fica evidente que a sequencia didática é um processo fundamental no ensino da Língua Portuguesa, na medida em que permite uma interação entre vários o professor, o aluno e o gênero do discurso. Tal interação favorece uma transformação no espaço de sala de aula e no papel do professor, assim como uma nova visão do aluno sobre sua relação com o mundo. Portanto, com base nas reflexões de Bakhtin (2000), Marcuschi (2003, 2005), além das propostas de Dolz e Schneuwly (2004), podemos afirmar que para um trabalho efetivo e eficiente com gêneros discursivos, é necessário, ao professor, fazer uma reflexão sobre suas crenças, práticas e sobre as necessidades e interesses dos alunos. Além disso, a sala de aula como um local em que interlocutores dialogam a partir de rotinas, com sequências de ações hierarquizadas e como um sistema de gêneros, como mostra Rojo (2007), pode ser um espaço de trocas entre os sujeitos em que haja a construção do conhecimento para a prática social.

Considerações finais

As reflexões sobre o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula tiveram como propósito considerar a relevância de um ensino voltado para as práticas sociais de uso da linguagem como sendo o caminho para assegurar uma aprendizagem significativa. Trouxemos discussões importantes para o tratamento dispensado ao ensino através dos gêneros discursivos nos últimos anos buscando a melhoria da qualidade na educação. Mostramos algumas peculiaridades dos gêneros abordadas por Bakhtin (2000) e uma reformulação por Marchuschi (2003; 2005) e, aprofundando o estudo, procuramos evidenciar práticas de trabalho com gêneros a partir das sequências didáticas propostas por Dolz e Schneuwly (2004) que podem favorecer a construção de conhecimentos aplicáveis às situações do espaço social. Na perspectiva da escola contemporânea de formar seres au-

tônomos e completos para a vida social, entendemos ser essencial o processo de interlocução e contextualização em práticas socioculturais a partir dos gêneros discursivos.

GENRES DISCOURSE AND EDUCATION: A PROPOSED APPLICATION IN CLASSROOM

ABSTRACT:

The speech genres are forms of action and interaction and discourse are inherent in human communication. In this article, we propose, from a theoretical course, discuss the concept of speech genre based on the reflections of Bakhtin (2000) and Marcuschi (2003,2005), considering its applicability in education as a condition to ensure the construction of knowledge fundamental to the social practices of language. To this end, we reflect on the discursive genre as communicative socio activity of social interaction, produced for the needs of communication, consisting of social, historical, cultural, and cognitive components. Furthermore, we analyze the instructional sequence in perspective Dolz and Schneuwly (2004) as a possibility to help teach across genres. We believe it is essential, therefore, that the Portuguese language lessons focus is in different levels of education, the social dynamics of interaction through discourse genres.

KEYWORDS: Education; Genre, Social Practices.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martin Fontes, 2000, p. 278-326.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras; 2004.

MARCHUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: *Língua Portuguesa: ensino fundamental*/Coordenação, Rangel, E.O. e Rojo, R.H.R. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, (Coleção Explorando o Ensino; v.19), 2010, p. 65-84.

MARCHUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A.P.; Machado, A. R.; Bezerra, M.A. *Gêneros Textuais e Ensino*. 2. ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p.19-36.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: Karwoski, A.M; Gaydeczka, B.; Brito, K. S. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kayganguê, 2005, p. 15-33.

ROJO, R. Práticas de ensino em língua materna: interação em sala de aula ou aula como cadeia enunciativa? In: Kleiman, A. B.; Cavalcanti, M. C. (orgs). *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, p. 339-360, 2007.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. *Gênero textual: uma jornada a partir de Bakhtin*. UFS. Disponível em: < <http://www.filologia.org.br/xcnlf/3/09.htm>>. Acesso em 23 de junho de 2013.

*Recebido em 06/03/2014.
Aprovado em 27/06/2014.*