

ENSINO/APRENDIZAGEM DE LEITURA E A QUESTÃO DOS GÊNEROS DO DISCURSO: ASPECTOS TEÓRICO-APLICADOS

RODRIGO ACOSTA PEREIRA¹
drigo_acosta@yahoo.com.br

ABSTRACT

Researches and discussions about language teaching have been presented through different perspectives in the area of Applied Linguistic (AL) (Almeida Filho, 2000; Celani, 2000; Jurado & Rojo, 2006; Kleiman, 2006; Motta-Roth, 2005; Moita Lopes, 2006; Signorini, 2006;). Among the several theoretical and methodological aspects approached by AL, the reading teaching has been represented an important role. Based on that, the present work aims to (a) discuss about the teaching reading theories; (b) present theoretical and methodological aspects concerning the concept and functionality of discourse genres according to the Discourse Analysis from Mikhail Bakhtin and (c) explain the contribution of discourse genres to the teaching/learning of reading.

INTRODUÇÃO

Pesquisas, discussões e reflexões sobre o ensino da linguagem têm alcançado diferentes espaços na área de Lingüística Aplicada (LA) (Almeida Filho, 2000; Celani, 2000; Jurado & Rojo, 2006; Kleiman, 2006; Motta-Roth, 2005; Moita Lopes, 2006; Signorini, 2006;). Dentre as diversas questões teórico-metodológicas abordadas em LA, o ensino de leitura tem representado um importante papel nas práticas interdisciplinares² de pesquisas-ação.

Sob essa perspectiva, discutir leitura é buscar compreender seu papel nas diversas esferas sociais contemporâneas e sua atuação nas políticas educacionais de letramento, investigando seu estatuto social, cultural, histórico e político³. Dessa forma, o ensino/aprendizagem de leitura tem que estar pressuposto em práticas formativas cuja compreensão da linguagem esteja inscrita em sua relação bidirecional com o social. Entender linguagem é, portanto, compreender sua constituição e seu funcionamento enquanto ação na sociedade.

Com isso, a partir desses pressupostos teóricos, objetivo: (a) explanar sobre teorias de ensino/aprendizagem de leitura; (b) apresentar questões teóricas e metodológicas sobre o conceito e a funcionalidade de gêneros do discurso; (c) explicar a contribuição dos gêneros do discurso para o ensino/aprendizagem de leitura crítica em língua estrangeira e materna (d) apresentar o *Processo de Reflexão-Ação da Prática Pedagógica* proposto como sugestão de estágios de ações e reflexões sobre o uso de gêneros do discurso na sala de aula (e) apresentar discussões sobre a leitura nos PCN do ensino fundamental de língua

portuguesa; (f) propor considerações finais e levantamento de discussões sobre o tema.

MODELOS TEÓRICOS DE LEITURA: DA DECODIFICAÇÃO À PRÁTICA SOCIAL

As pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem de leitura têm perpassado diferentes estágios de desenvolvimento e levantamento de resultados. Aebersold & Field (1997) apresentam uma síntese dessas etapas que contribuem para a compreensão dos modelos procedimentais de leitura.

Os autores (idem, p. 17-20) entendem que no modelo ascendente, a leitura ocorre pela ativação de ações psicolinguísticas de decodificação das micro e macroestruturas do texto, envolvendo um movimento que ocorre das palavras para as frases e dessas para períodos. Entende-se que, o leitor consegue ler e compreender os diversos textos por meio da “tradução” (decodificação) de cada palavra, frase e período, a partir de uma dinâmica que funciona das partes (microestruturas) ao todo (macroestrutura).

No modelo descendente, Aebersold & Field (idem) propõem que a leitura é concebida como um processo que se constitui a partir da ativação do conhecimento prévio do leitor, que não apenas contribui com suas expectativas, previsões e conhecimento de mundo como também traz para o texto toda sua compreensão do código lingüístico. O leitor cria hipóteses sobre o texto e a leitura se desenvolve a partir da adição do conhecimento prévio com o do sistema da língua. Texto passa a ser visto como um sistema que funciona pela relação unidirecional do leitor para o texto a partir do processamento de blocos de conhecimento armazenados e ativados no momento da leitura para a construção do sentido global.

Em divergência a modelos sistemáticos e subjetivos de leitura, o texto passa, com o advento da Lingüística Textual na década de 80 (ver, por exemplo, Fávero e Koch, 2005), ser compreendido como uma ação social concebida pelo diálogo entre autor-texto-leitor no qual a leitura se concebe interativa. Desse modelo, o texto apresenta-se como uma unidade de significação global construída por meio das relações intrínsecas ao seu sistema. Fávero e Koch (2005, p. 21) afirmam que, “*no plano do conteúdo, os significados ordenados de todos os signos do conjunto do texto podem ser designados de sentido [desse texto]*”.

Os autores buscavam, além disso, (re)construir uma teoria do texto que, entre outros objetivos, procurava diferenciar *texto*, entendido como “*mais abstrato, produto de vários componentes, não só gramaticais, como estilísticos, retóricos, esquemáticos [...]*” (p. 25) de discurso.

No modelo interacional, embora já se tivesse a preocupação de se relacionar a compreensão do ensino/aprendizagem de leitura com o social, ainda se

apresentava indiferente às condições sociais, históricas e culturais da qual o texto se construía, além de estar ainda pouco difundido o estudo sobre práticas sociais e contexto (situacional e cultural) no estudo do texto e sua relação com os gêneros do discurso.

Na LA contemporânea em estudos sobre letramento e práticas socioculturais de linguagem, tem-se a conjugação de ações de leitura com a determinação e funcionalidade dos gêneros do discurso. Passa-se a discutir leitura a partir da compreensão das diversas instâncias sociais da qual esta se constitui e se processa. Os gêneros do discurso tornam-se subsídios de compreensão de como interagimos pela linguagem, construindo relações sociais, de como (re)construímos nossa identidade e de como buscamos alcançar nossos objetivos sociais. A leitura passa de modelo apenas interacional a uma prática fundamentalmente social, na qual não apenas interagem elementos lingüístico-discursivos, mas também componentes extratextuais. Discuto o papel dos gêneros do discurso no ensino de línguas na seção a seguir.

GÊNEROS!? AFINAL, O QUE SÃO? COMO SE CONSTITUEM? E COMO FUNCIONAM NA SOCIEDADE?

(Inter)Agimos por meio da linguagem em diferentes contextos situacionais (imediatos) e culturais (amplos), (re)construindo nossas relações intersociais, construindo ou transformando nossa realidade social e participando de diferentes práticas socioculturais. Implícitas a essas práticas plásticas e dinâmicas estão os gêneros do discurso.

Entender gêneros e, portanto, uma prática de leitura inserida em um contexto social, é compreender que, *“nossas atividades são realizadas no mundo social, em situações concretas, e é através da linguagem, nas suas diferentes modalidades, que realizamos muitas das ações que nos interessam”* (Kleiman, 2006, p. 25). Ações por meio da linguagem são sempre situadas e tipificadas, isto é, ocorrem em determinados contextos situacionais e culturais (Halliday e Hasan, 1989; Eggins, 1994) e sofrem determinadas ritualizações que, nas interações sociais das quais fazem parte, se padronizam, se tornando estáveis (Bakhtin, 2000; Bazerman, 2005; 2006). Bazerman (2005, p. 29-30) propõe que entendamos gêneros através da relação entre atos de fala e situações de interação, postulando que,

uma maneira de coordenar melhor nossos atos de fala uns com os outros é agir de modo típico, modos facilmente reconhecidos como realizadores de determinados atos em determinadas circunstâncias. [...] As formas de comunicação reconhecíveis e auto-reforçadas emergem como gêneros. Ao criar formas tipificadas ou gêneros, também somos levados a tipificar as situações nas quais nos encontramos. [...] A tipificação dá uma certa forma e significado às circunstâncias e direciona os tipos de ação que acontecerão. Esse processo de mover-se em direção a formas de enunciados padronizados, que reconhecidamente realizam certas ações em determinadas circunstâncias, e de

uma compreensão padronizada de determinadas situações, é chamado de tipificação.

O que Bazerman (idem) pontua é que compreendamos gêneros como formas tipificadas de nossas ações sociais nos diversos contextos e nas diversas interações que estas ocorram, buscando, em adição, entender que a interação determina os processos de tipificação de práticas sociais mediadas pela linguagem que emergem em formas de gêneros do discurso. Dessa forma, leitura com base em gêneros, é colaborar para um contexto de aprendizagem situado no qual ensinar linguagem passa a ser procurar entender sua dinâmica social.

Gêneros fazem parte de estruturas sociais organizadas. A sociedade se comunica e interage por meio de gêneros. Bakhtin (2000, p. 279) discute que *“todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”*. Em outras palavras, é procurar estabelecer na dinâmica dos gêneros, sua constituição sociofuncional por meio das diferentes esferas sociais da qual faz parte. Bakhtin (idem) defende que *“cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos de gêneros do discurso”*.

Sob a perspectiva sociodialógica da linguagem (Bakhtin, 1981 [1929], 2000), podemos perceber a relação de gêneros com esferas sociais e sua construção por meio de enunciados relativamente estáveis que se tipificam na interação por meio da estabilização dos índices de totalidade do enunciado. Segundo Bakhtin (idem, p. 299), a totalidade de acabamento do enunciado é determinada por três fatores indissociavelmente ligados ao todo orgânico do enunciado: 1) o tratamento exaustivo do objeto de sentido; 2) o intuito, o querer-dizer do locutor; 3) as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento. Bakhtin (idem), parte da tese que todo gênero se compõe de tema (objeto de sentido), estilo (intuito) e composicionalidade (estruturação típica) que procuram, em relação dialógica, por meio de enunciados na interação em uma dada esfera social, construir gêneros que possam atribuir sentido nas *“condições e situações variadas de comunicação”* (p. 294) e atender ao critério dito como mais importante do enunciado – a atitude responsiva.

Podemos indicar que quanto aos índices de totalidade, Bakhtin procurava relacioná-los com as esferas de comunicação. Dessa forma, sob essa perspectiva, podemos verificar que o conteúdo temático do gênero – o tema - se determina na esfera social da qual se constrói e funciona e recebe um acabamento relativo, em *“condições determinadas, em função de uma dada abordagem do problema, do material, dos objetivos por atingir, ou seja, desde o início ele estará dentro dos limites de um intuito definido pelo autor”* (p. 300). Bakhtin (idem) nos faz pensar sobre como o tema, o objeto de sentido do gênero, se inter-relaciona com o intuito em uma determinada interação que ocorre em uma esfera específica por meio de enunciados. Portanto, para entendermos o tema no gênero, é preciso, além disso, compreender sua interdependência com o estilo.

O estilo do gênero, para Bakhtin (2000), é o intuito discursivo do autor, seu querer-dizer, que está coerente ao tema e à composicionalidade. De acordo com o autor, define-se estilo como *“o querer-dizer que [medeia] o acabamento do enunciado”* (p. 300). O estilo é um elemento subjetivo do autor que se vincula à circunstância imediata da interação, tornando os enunciados relativamente estáveis que *“se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso”* (p. 301). Segundo Bakhtin (idem) a seleção de um gênero do discurso para mediar a interação se dá por meio da necessidade de um tema, estilo e composição de enunciados que possam, de fato, e com sucesso, realizar a comunicação enunciativa. *“[A] escolha [de um gênero específico] é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto de sentido), do conjunto constituído de parceiros, etc”* (p. 301).

Quanto à composicionalidade dos gêneros do discurso, Bakhtin (2000), propõe que, *“moldamos noss[o] [discurso] às formas precisas dos gêneros, às vezes padronizados e estereotipados, às vezes mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos”*. Admite-se que gêneros são dinâmicos, flexíveis e podem transmutar, se intercalar e, portanto, assumir diferentes formas, já que *“a comunicação verbal na vida cotidiana não deixa de dispor de gêneros criativos”* (p. 301).

Rodrigues (2005, p. 163) discute a questão dos gêneros do discurso sob a perspectiva do Círculo Lingüístico de Bakhtin, e suas diversas concepções e propostas de teorização, afirmando que,

embora em outros textos do Círculo os gêneros também sejam nomeados e definidos como formas de discurso social, formas de um todo, tipos de interação verbal [...], Bakhtin opta pelo termo gêneros do discurso, definindo-os como tipos relativamente estáveis de enunciados ou formas relativamente estáveis e normativas do enunciado.

O que se percebe é ainda a dificuldade de apresentar conceitos sob a perspectiva bakhtiniana que não se reduzam a uma articulação lacunar sobre os gêneros que, apenas, se detenha a um ou outro aspecto, perdendo a totalidade, característica central de estudos de Bakhtin.

Embora se tenha apresentado até o momento uma discussão sintética sobre o assunto, procuro discutir na próxima seção as contribuições que os estudos de gêneros têm repercutido para o desenvolvimento de práticas situadas e contextualizadas de ensino/aprendizagem de línguas.

LEITURA CRÍTICA NA ESCOLA – GÊNEROS, O QUE FAÇO COM ELES NA SALA DE AULA?

É indiscutível a dificuldade de transposição didática de teorias lingüísticas na sala de aula. Diversas são as pesquisas teóricas, porém mínimas são as que têm como objetivo apresentar sugestões ou orientações sobre a prática didática com base nas diferentes teorias lingüísticas desenvolvidas e pesquisadas atualmente em LA.

Signorini (2006) procurou na pesquisa com base em gêneros catalisadores, entender o como se constrói e funciona o ensino, a aprendizagem e a inter-relação de ambos na escola. Em outras palavras, procurou-se discutir e se desconstruir as ações que medeiam o processo de formação do professor e do aluno.

O ensino/aprendizagem de leitura como prática social faz emergir, ainda em nosso contexto educacional contemporâneo, diversos problemas que levam a impossibilidade de realização de práticas educacionais formativas, políticas e críticas. Entre os mais fecundos, podemos citar: (a) um contexto de aprendizagem reprodutivista, normativo e estruturalizado; (b) um despreparo docente para o ensino sócio-situado; (c) uma lacuna de recursos (materiais e infra-estrutura); (d) um descompromisso por parte de políticas públicas com a escola. Contudo, apresentadas as barreiras, vemos o quanto se pode se desenvolver tentativas de (re)construção do conhecimento e de atitudes éticas para o ensino. Deixado o contexto do fracasso, direciono a discussão ao contexto de aprendizagem social, política e crítica.

A ação docente sob a perspectiva dos gêneros do discurso, é uma questão de construção de paradigmas que se direcionam a uma compreensão da linguagem como prática social. Buscar desconstruir a relação dialógica bidirecional entre discurso e sociedade, tornando os diversos textos, materializados nos diferentes gêneros trazidos para sala de aula, como um espaço de interpretação, compreensão e descrição dos efeitos da linguagem em nosso espaço de relações sociais, construção identitária e representação da realidade. Leitura passa a fazer parte de práticas de letramento. Letramento, segundo Kleiman (2006, p. 26-27),

permite entender as diferenças de atitudes e de comportamentos que, por sua vez, podem ser atribuídas a diferenças nos eventos (de fala ou de letramento) das diferentes instituições (política, publicitária, literária, artística, do cotidiano) em que as atividades são realizadas. Nos eventos de letramento, essas atividades diferem em função de exigências situacionais para usar a língua escrita em geral, e a leitura em particular. É possível participar de um evento sem conhecer os gêneros que aí circulam [...] Daí a importância da familiaridade com a prática social, da posse daqueles saberes que permitem agir numa situação.

Kleiman (idem) postula que devemos focalizar na compreensão no ensino/aprendizagem de leitura, a relação imbricada entre ação lingüística e situacionalidade, isto é, a relação dos gêneros com suas condições sociais de

produção e sua esfera social de construção e funcionalidade. Podemos, dessa forma, compreender não apenas como os gêneros se configuram, quanto a estilo, tema e composição, como também quanto às diversas esferas de atividades humanas.

Para a exposição e discussão sobre leitura situada sob a perspectiva de gêneros do discurso, apresentei algumas considerações teóricas para que possamos relacionar com perspectivas metodológicas e didáticas do uso de gêneros nas aulas de leitura crítica na escola.

O que propus é apresentar o gênero sob a perspectiva de Bakhtin (1981; 2000), procurando evidenciar como tema, estilo e composição se integram às dimensões sociais e verbais dos gêneros. Em adição, na próxima seção, apresentarei uma proposta de processos de reflexão-ação sobre como podemos, por meio da observação e avaliação de nossa prática docente, (re)construir o ensino/aprendizagem de leitura.

PRÁTICA DE REFLEXÃO-AÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Proponho que entendamos a (re)construção da prática docente partir do *Processo de Reflexão-Ação da Prática Pedagógica*, sob o viés da teoria da pesquisa-ação, a fim de podermos criar e recriar práticas de ensino da linguagem por meio da reflexão de nossa própria prática. Abaixo apresento um esquema que demonstra a relação dialógica de momentos da reflexão-ação que contribuem para o levantamento de ações e estratégias para o melhoramento do ensino/aprendizagem de leitura.

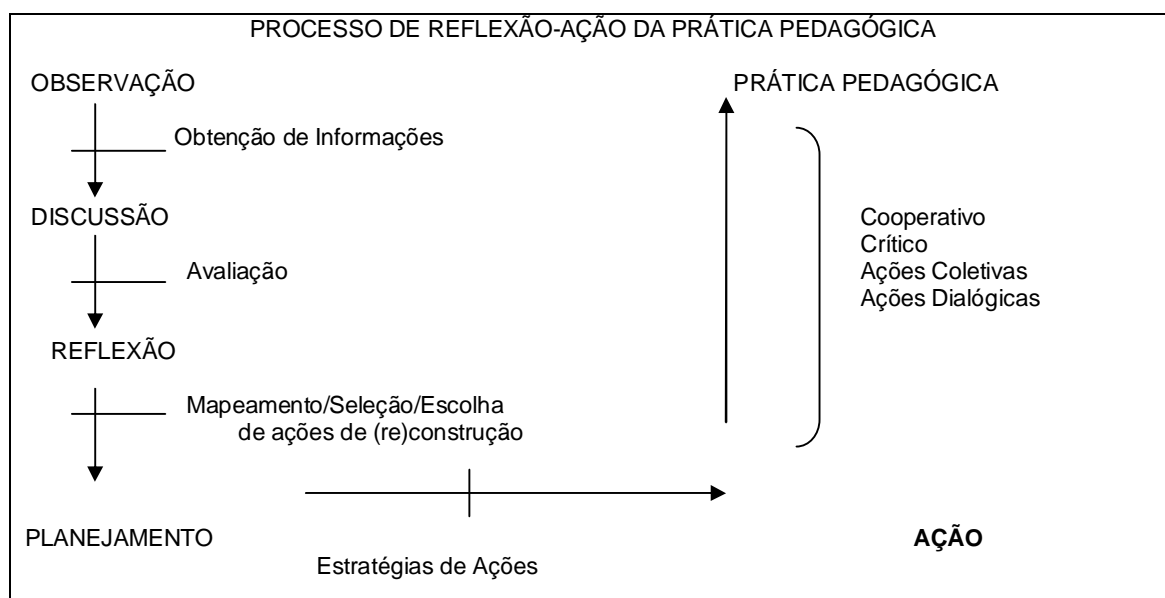


Tabela 4. Esquema demonstrativo sobre o *Processo de Reflexão-Ação da Prática Pedagógica*.

Proponho que o *Processo de Reflexão-Ação da Prática Pedagógica* seja concebido como uma (a) atividade constante em sala de aula; (b) sugestão de estágios de reflexão-ação sobre a própria prática docente e (c) norteador de mudanças e (re)construções da prática de ensino e aprendizagem e conhecimento na sala de línguas.

O estágio de *observação* pode ser compreendido como um movimento de análise e identificação, pois o professor, enquanto observa sua sala de aula, identifica questões positivas e negativas e as analisa.

Essas questões podem ser organizadas quanto a parâmetros de funcionamento, isto é, devem levar em consideração os resultados (1) da seleção de materiais e recursos a serem utilizados em aula; (2) do planejamento, elaboração e produção de material didático de acordo com as diversas competências (lingüístico-discursivas) a serem exploradas na aula de leitura; (3) das atividades desenvolvidas em aula; (4) das explicações orientadoras do professor e (5) da avaliação do desempenho dos alunos acerca das atividades propostas. Podem-se utilizar perguntas como: (a) o trabalho de leitura alcançou os objetivos gerais e específicos? (b) por quê?/por quê não? (c) os alunos tiveram êxito ao desenvolver a atividade? (d) a atividade foi reconhecida como importante para ambos os interessados – professor e alunos? (e) a atividade facilitou ou dificultou o desenvolvimento dos objetivos pressupostos em cada exercício? Em suma, com esse estágio, a meta é a *obtenção de informações* que possam ajudar a entender o sucesso e ou não da atividade desenvolvida.

Quanto à *discussão*, torna-se necessário o encontro com demais professores (da mesma turma, por exemplo) para uma conversação sobre as informações obtidas sobre a atividade. Podem-se responder questões acerca da (a) dificuldade dos alunos com determinados tipos de atividades (por exemplo, a compreensão e interpretação de textos podem ser problemática também para exercícios propostos por professores nas aulas de matemática, ciências, história, etc.); (b) elaboração de diários sobre os principais e recorrentes problemas da turma quanto ao ensino/aprendizagem (o que pode servir como orientador das observações realizadas); (c) *avaliação* de propostas a serem planejadas e mobilizadas como pressupostos para o desenvolvimento e reconstrução do trabalho em sala de aula. A avaliação deve ser sempre de acordo com as diversas observações feitas, isto é, o que se pretende que seja avaliado são os diversos resultados da interação aluno-professor na aula de leitura, que, geralmente, segue as etapas 1,2,3, 4, 5 apontadas acima.

Após esse estágio, é preciso, portanto, uma *reflexão* sobre como a avaliação deve ser feita e quais, de fato, são os problemas encontrados, buscando compreender o porquê dos problemas; os critérios a serem levados em consideração na avaliação desses problemas e possíveis soluções para o problema.

Busca-se a orientação de escolhas e seleção de alternativas - *ações de reconstrução* - possíveis a serem direcionadas à sala de aula: (a) mudança ou (re)elaboração de programa; (b) seleção de outros gêneros ou gêneros que estejam mais coerentes às práticas sociais dos alunos (por exemplo, ao invés de reportagens e editoriais, se utilizar de charges, quadrinhos e resenhas de filmes); (c) seleção prévia de literatura sobre gêneros e que sirva como subsídio para o desenvolvimento da análise do gênero e das atividades de leitura e (d) reorganização do planejamento dos tipos de atividades de leitura, isto é, seleção de atividades que facilitem a compreensão do texto e não a dificulte.

O próximo passo é o *planejamento* que irá envolver (a) (re)construção de um programa que explore tanto aspectos lingüísticos, quanto discursivos e sociais do gênero (ver, por exemplo, a proposta de Heberle, 2000); (b) definição de diferentes gêneros para o desenvolvimento de atividades de leitura crítica; (c) reorganização de estudos teórico-metodológicos sobre ensino de leitura, ensino/aprendizagem de línguas, ou seja, uma atualização contínua de literatura sobre o assunto; (d) (re)avaliação das atividades já desenvolvidas nas aulas anteriores como base para a (re)elaboração de objetivos para serem alcançados com as atividades nas unidades a seguir do bimestre ou trimestre letivo; (e) elaboração de material didático com base nas etapas anteriores. Ao fim, o que se espera é que se tenha planejado diferentes *estratégias de ação*.

As estratégias de ação podem seguir três estágios macrofuncionais – (a) sistematização do planejamento; (b) crítica e autocrítica do planejamento e (c) definição e implementação das ações a serem tomadas. É importante uma organização geral de todos os estágios antes do início do estágio central – a ação.

O estágio *ação* está intimamente relacionado com a *prática pedagógica*, visando uma (re)formulação da prática docente que seja cooperativa (entre alunos e professores) e crítica (busca-se uma participação do aluno frente à sua própria aprendizagem e um posicionamento frente à organização curricular da qual faz parte). Além disso, as diversas ações a serem realizadas na (re)construção de uma prática de ensino/aprendizagem mais satisfatória têm que ser resultados não apenas dos estágios aqui explicados, mas também de uma prática dialogada e coletiva entre professores, alunos e a escola, resultando em um processo de reflexão-ação integrado, dinâmico e colaborativo.

Isso pode ocorrer, buscando (a) discutir e implementar o currículo escolar a partir das propostas dialogadas entre professores da escola; (b) apresentação, explicação e discussão do currículo entre professores e alunos; (c) apresentação, explicação e discussão dos objetivos das atividades a cada aula a fim de que os alunos possam compreender os objetivos pressupostos a cada exercício, procurando alcançá-los ou entender o porquê do não êxito; (d) explicação e discussão das atividades em diálogo com o gênero e (e) avaliação colaborativa entre professores e alunos, procurando compreender as diversas repostas e reações responsivas dos alunos frente aos gêneros que lêem.

O que se buscou nessa breve explicação sobre minha proposta para um auxílio na (re) construção de práticas de ensino de leitura em sala de aula é poder contribuir para uma metaconsciência do professor sobre seu desejo de formular, reformular, observar e posicionar-se frente a seu próprio trabalho, integrando reflexão com ação a partir de ações de conhecimento e reconhecimento não só da própria prática docente como também das diversas questões teórico-metodológicas que estão implicadas nessa prática de ensinar. Em adição, visou-se entender o *Processo de Reflexão-Ação da Prática Pedagógica* não como um modelo, circuito estanque, fechado ou auto-suficiente, mas compreendê-lo como uma prática contínua, plástica e interativa, nunca acabada e sempre em realização. Entendê-la como uma proposta entre as diversas que circulam em nossa esfera social do conhecimento científico.

ENSINO DE LEITURA COM BASE EM GÊNEROS DO DISCURSO - O QUE, DE FATO, CONSTA NOS PCN SOBRE LEITURA CRÍTICA?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa indicam como objetivos do Ensino Fundamental que os alunos sejam capazes de, entre outras questões (Brasil, 1998, p. 7)

(a) posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; (b) desenvolver o conhecimento ajustado a si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania; (c) utilizar as diferentes linguagens, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir as produções culturais em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; (d) saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; (e) questionar a realidade e formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lúdico, a criatividade, a intuição, capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando adequação.

O que percebemos é uma preocupação com a metaconsciência sobre o papel de sujeitos agentes e críticos na sociedade. Dessa forma, para professores e professores em formação torna-se essencial propiciar espaços de investigação que considere o contexto sociocultural e a atividade de ensinar e aprender a partir das experiências sociais de alunos. Com isso, os PCN contribuem para a conscientização sobre a relevância de uma prática educativa que possa integrar perspectivas socioculturais e de investigação na sala de aula.

Os PCN apontam os gêneros do discurso como objeto de ensino na disciplina de língua portuguesa, a esse respeito consta que,

toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva. Um

dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita [...]. Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino . (Brasil, 1998, p. 23)

Uma proposta de planejamento de atividades que investiguem questões socioculturais é retomar os Temas Transversais como eixos temáticos para o desenvolvimento de atividades de leitura com base em gêneros do discurso.

o trabalho desenvolvido a partir de temas transversais (ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo) demanda participação efetiva e responsável dos cidadãos, tanto na capacidade de análise crítica e reflexão sobre os valores e concepções veiculados quanto nas possibilidades de participação e de transformação das questões envolvidas. (Brasil, 1998, p. 40)

Outra questão pertinente para discussão a respeito dos PCN é a difícil compreensão de alguns conceitos (da Lingüística) por parte dos professores. Com o objetivo de relacionar teorias textuais, enunciativas e discursivas os PCN, por vezes, se desenvolvem sem nenhum parâmetro dos interlocutores potenciais desse documento. Conceitos, categorias e relações lingüísticas são apresentados, discutidos e desconstruídas para o público leitor que geralmente incompreende as explicações. Acerca disso, Silva (2001, p. 102) pontua que, sem a compreensão de *“conceitos como linguagem, língua, texto, discurso, gênero do discurso, letramento, o documento pode não passar de mera ‘lista’ de itens que se deve trabalhar na sala”*. Dessa forma, devemos repensar os PCN, discuti-lo e buscar compreendê-lo, seja por ações colaborativas entre professores, seja por pesquisa pessoal.

Em conclusão, os PCN procuram apresentar e refletir sobre a importância da metacoscicência crítica sobre a linguagem em suas diferentes semioses contribui para o desenvolvimento da educação e da função social do professor como articulador desse processo. Com uma pedagogia crítica que, envolva os alunos na tentativa de compreensão de problemas sociais, podemos construir espaços de aprendizagem nos quais os alunos possam visualizar a linguagem criticamente, desmaterializando padrões sociais e desconstruindo ideologias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender linguagem como prática social, é reconhecer que nossas ações são sempre situadas por determinados contextos, gêneros e esferas sociais, que não apenas regularizam, legitimam e negociam nossas interações como também as estabilizam por meio da tipificação dos enunciados nelas construídos. Cabe, em adição, retomar que gêneros sob a perspectiva de Bakhtin pressupõem interação, isto é, *“as formas da língua e as formas típicas dos enunciados – os gêneros do discurso – chegam à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas”*

(2000, p. 283). Além disso, é importante reconhecer a análise prévia de gêneros como um subsídio essencial para a elaboração e desenvolvimento de atividades didáticas de leitura crítica na sala de aula, buscando não apenas a apreensão de recursos lexicais e gramaticais como também discursivos e ideológicos.

Quanto ao *Processo de Reflexão-Ação da Prática Pedagógica* aqui proposto, é pertinente lembrar que não é um processo estático e único, mas deve ocorrer constantemente, sempre que o professor necessitar refletir e agir sobre sua própria prática de ensino/aprendizagem. Em conclusão, apresento algumas considerações e levantamento de discussões que inter-relacionam ensino/aprendizagem de línguas e os estudos de gêneros do discurso.

Algumas considerações podem ser levantadas para se discutir o ensino da linguagem com base em Gêneros do discurso. Apresento algumas delas: (1) Qual a contribuição do uso de gêneros discursivos para o ensino de línguas? De que maneira os gêneros se constituem como novas práticas de compreensão da linguagem e do ensino? (2) Em que medida a relação entre língua e cultura apoiada à concepção de gênero contribui para uma aprendizagem de línguas que enfatize o papel social, cultural, discursivo e interativo da linguagem? (3) De que maneira a relação entre discurso, gênero e cultura pode contribuir para melhorias na elaboração e aplicação de material didático em aulas de línguas, focalizando um ensino que privilegie o aspecto funcional, discursivo e sociocultural da linguagem? (4) Como o ensino voltado à dimensão sociocultural da linguagem apoiada ao uso de gêneros e à análise (crítica) do discurso (AD e ACD) pode promover uma abordagem funcional e pragmática de ensino de línguas, tornando a linguagem uma forma de expressar realidades, construir conhecimento, promover relações sociais e vivenciar experiências no contexto de sala de aula? (5) Qual a importância da relação tridimensional entre gênero, discurso e cultura para o ato de ensinar-aprender línguas? Quais são os desafios, problemas e obstáculos para um ensino voltado a essa abordagem?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AEBERSOLD, J. A. & FIELD, M. L. **From Reader to Reading Teacher**. New York: CUP, 1997.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Crise, Transição e Mudança no Currículo de Formação de Professores de Línguas. In: FORTKAMP, M. B. M. & TOMITCH, L. M. B. (orgs.) **Aspectos da Lingüística Aplicada – Estudos em Homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 33-50.
- BAKHTIN, M. Os Gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, M. **A Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 279-326.
- _____. (Voloshinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BAZERMAN, C.; A. P. DIONÍSIO; J. C. HOFFNAGEL. (Orgs.). **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

- _____. **Gêneros, Agência e Escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CELANI, M. A. A. A Relevância da Lingüística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M. & TOMITCH, L. M. B. (orgs.) **Aspectos da Lingüística Aplicada – Estudos em Homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 17-32.
- EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. London: Printer, 1994.
- FÁVERO, L. L. & KOCH, I. G. V. **Lingüística Textual: Introdução**. São Paulo: Cortez, 2005.
- FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo: Cortez, 1992.
- HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. **Language, context and text: aspects of language in a social semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- HEBERLE, V. M. Análise Crítica do Discurso e Estudos de Gênero (Gender): Subsídios para a Leitura e Interpretação de Textos. In: In: FORTKAMP, M. B. M. & TOMITCH, L. M. B. (orgs.) **Aspectos da Lingüística Aplicada – Estudos em Homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 289-316.
- JURADO, S. & ROJO, R. A Leitura no Ensino Médio: O que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.) **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 37-56.
- KLEIMAN, A. B. Leitura e Prática Social no Desenvolvimento de Competências no Ensino Médio. In: BUZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.) **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 23-36.
- MOITA LOPES, L. P. da. (org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- MOTTA-ROTH, D. (org.) **Leitura em Língua Estrangeira na Escola - Teoria e Prática**. Santa Maria: EDUFMS, 1998.
- _____. Questões de Metodologia em Análise de Gêneros. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. **Gêneros Textuais – Reflexões e Ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005. p. 179-202.
- RODRIGUES, R. H. Os Gêneros do Discurso na Perspectiva Dialógica da Linguagem: A Abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L; BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. **Gêneros – Teorias, Métodos e Debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.
- SILVA, S. B. B. da. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Formação do Professor: Quais as Contribuições Possíveis? In: KLEIMAN, A. **A Formação do Professor: Perspectivas da Lingüística Aplicada**. Campinas?SP: Mercado de Letras, 2001. p. 95-114.
- SIGNORINI, I. (org.) **Gêneros Catalisadores – Letramento e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- UR, P. **A Course in Language Teaching**. Cambridge: CUP, 1996.

¹ Mestrando em Lingüística Aplicada da UFSC. Bolsista CAPES. Integrante do GRPesq - 'Os Gêneros do Discurso - Práticas Pedagógicas e Análise de Gêneros' e do projeto 'Estudo dos Gêneros do Discurso Jornalísticos: Análises na perspectiva bakhtiniana da Linguagem inserido na linha de pesquisa 'Corpora e Gênero: Análise e Aplicações' da Pós-graduação da UFSC sob coordenação da Prof^a. Dr^a. Rosângela Hammes Rodrigues.

² Moita Lopes (2006), propõe o termo *indisciplinar*.

³ Entende-se *dimensão política* na educação de acordo com Paulo Freire, 1992.