

Livia Maria Franco Moreira dos Santos¹

Resumo

O objetivo do presente trabalho foi analisar o processo de ensino-aprendizagem de inglês através de gêneros textuais. Para tal, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica com base nos pressupostos teóricos de Bakhtin, Bronckart e Dolz&Schneuwly, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira. Primeiramente, foram pontuados os aspectos relevantes dos estudos de Bakhtin e Bronckart sobre o trabalho com gêneros em situações diversificadas. Na sequência, foi apresentado o modo que o processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira deve ocorrer segundo os PCNs de Língua Estrangeira. E concluindo, foi analisado o trabalho dos autores Dolz&Schneuwly acerca da relevância do uso de gêneros textuais nas aulas de inglês.

Palavras Chave: Gêneros Textuais, Ensino-aprendizagem, Inglês

Abstract

The aim of this study was to analyze the process of teaching and learning English with textual genres. For this purpose, it was developed a bibliographic research based on Bakhtin, Bronckart and Dolz&Schneuwly theories, beyond the National Curriculum of Foreign Language. To start with, it was listed the most important features of Bakhtin and Bronckart studies about working with textual genres in different environments. Next, it was presented how the process of teaching and learning a foreign language must occur according to the National Curriculum of Foreign Language. Finally, it was analyzed Dolz&Schneuwly work about the relevance of using the textual genres in the English lessons.

Key words: Textual Genres, Teaching and Learning, English

INTRODUÇÃO

Sabe-se que documentos como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) e o Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008) pontuam que o processo de ensino e aprendizagem de inglês deve centrar-se no engajamento discursivo do aluno, considerando sua posição na cultura, história e sociedade, com o objetivo de criar nos aprendizes o senso de cidadania. Segundo tais documentos, os gêneros podem ser ferramentas cruciais para atingir o objetivo proposto, uma vez que os elementos discursivos, composicionais e léxico-gramaticais possibilitam uma aprendizagem de linguagem numa perspectiva sócio-interacionista (BRASIL, 1998).

¹Mestranda em Educação pela UNIOLOGOS. Graduada em Letras pela Faculdades Integradas de Cruzeiro (FIC), Pedagogia pela Faculdades Integradas de Cruzeiro (FIC). Professora de Inglês da Rede Estadual Pública de SP e da Rede Privada, Pós-Graduada em Língua Inglesa: Tópicos em Ensino e Aprendizagem pela Universidade de Taubaté (UNITAU).

Desde 2008 a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (doravante SEE) apresenta como conteúdos a serem trabalhados nas séries dos ensinos fundamental e médio situações de aprendizagem, as quais são todas baseadas em gêneros de diferentes esferas sociais (SÃO PAULO, 2010). Inúmeros programas de formação continuada – presenciais ou à distância – foram oferecidos aos professores de Língua Inglesa, com o objetivo de fornecer-lhes subsídios suficientes para trabalhar com o currículo e, também, com o material que a SEE oferece aos alunos.

A partir dessas constatações, o presente trabalho analisou como ocorrerá o processo de ensino aprendizagem de Inglês através dos gêneros textuais. Para atingir os objetivos desta pesquisa, falarei, primeiramente, sobre a concepção de gênero segundo os teóricos Bakhtin (1992) e Bronckart (1994). Neste momento mostrarei quais são os pontos relevantes dos seus estudos sobre o referido tema e como ele vai se apresentar em diferentes contextos. Em seguida, descreverei como deve ser o processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998). E finalizando, discutirei a importância de trabalhar gêneros nas aulas de inglês com base nas pesquisas dos autores Dolz & Schneuwly (2004).

DEFINIÇÃO DE GÊNERO SEGUNDO BAKHTIN

Bakhtin (1992, p. 279) define gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados, unidades reais da comunicação verbal, característicos de uma esfera social específica. Este tipo de enunciado reflete as condições específicas e as finalidades das esferas da atividade humana que estão relacionadas com a utilização da língua. Essas esferas de atividades são quase infinitas, e cada uma delas nos remete a um ou mais gêneros textuais. À medida que a esfera fica mais complexa, o gênero relacionado a ela o acompanha. Como as esferas sociais são extremamente variadas, os gêneros de texto também são igualmente variados e cada um comporta as especificidades de sua esfera social, uma vez que são construídos historicamente (idem: 279; 285).

O autor afirma que “a riqueza e a diversidade dos gêneros são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana (...)” (1992, p. 262). Porém, acentua que para haver comunicação produtiva, um texto possui algumas regularidades que o circunscrevem como um anúncio, um texto científico, publicitário entre outros. Essas regularidades não significam fechamento, mas condição para que haja

interação, pois se a cada vez em que nos comunicássemos um novo gênero fosse composto, não haveria uma comunicação possível.

O autor ainda aborda a problemática da diversidade dos gêneros do texto ou da heterogeneidade, que é definido por ele como *termos de reunião de estilos* em algumas passagens do seu livro *Questões de literatura e de estética: teoria do romance* (1978).

A originalidade estilística do gênero romanesco reside na reunião dessas unidades dependentes, mas relativamente autônomas (às vezes até plurilíngües), na unidade suprema do “todo”: o estilo do romance é uma reunião de estilos; a linguagem do romance é definida diretamente em relação às unidades estilísticas nas quais se integra: discurso estilisticamente individualizado do personagem, relato familiar do narrador, cartas, etc.[...]. O romance é a diversidade social das linguagens, às vezes das línguas e das vozes individuais, diversidade literariamente organizada (1978, p. 88).”

Percebe-se que um gênero inclui dentro de si pequenas características de outros gêneros, tornando o estudo dos gêneros diversos.

Bakhtin também difere dois tipos de gêneros do discurso: os *gêneros primários* (identificados pelo autor por “simples”) são aqueles constituídos nas circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea (réplica do diálogo cotidiano ou a carta, por exemplo) e os *gêneros secundários* (caracterizados por complexos) são aqueles que “surtem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc (BAKHTIN, 2003, p. 263).”

Para Bakhtin, os *gêneros secundários* (romance, teatro, discurso científico, discurso jornalístico etc.), que se constroem em circunstâncias complexas de comunicação, absorvem e modificam, durante o processo de sua formação, os *gêneros primários*. É, portanto, o diálogo, que se instaura desde o início, também nos *gêneros secundários*. As palavras por si só são neutras, elas somente adquirem expressividade no interior do discurso, pois, ao serem selecionadas em função das especificidades de um gênero, recebem expressividade determinada, típica, própria deste gênero. A expressividade da palavra não pertence à própria palavra, ela se materializa no enunciado, atualizando-se no seu contato com a realidade efetiva, nas circunstâncias de uma situação real de discurso. Assim diz Bakhtin:

Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios – por exemplo, inseridas no romance, a réplica do

diálogo cotidiano ou a carta, conservando sua forma e seu significado cotidiano apenas no plano do conteúdo do romance, só se integram à realidade existente através do romance considerando como um todo, ou seja, do romance concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana (BAKHTIN, 1992 p. 281).

Cada época é marcada por alguns gêneros predominantes, na relação sociocultural. A experiência verbal – discurso – individual do homem toma forma e evolui na interação com os enunciados individuais do outro. A expressão das palavras dos outros é assimilada, reestruturada, modificada pelo outro.

Como elos na cadeia de comunicação verbal, os enunciados conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente, são reações-respostas a outros enunciados numa dada esfera da comunicação verbal. Essa expressividade, embora varie de intensidade em função das diversas esferas de comunicação, está presente em todos os gêneros, pois um enunciado totalmente neutro é impossível.

A experiência discursiva, a interação com o outro, compõe o plurilinguismo: este, ao penetrar no romance, é submetido à elaboração literária, seguindo as especificidades dos gêneros secundários e a organização autoral.

A ampliação da língua escrita que incorpora diversas camadas da língua popular acarreta em todos os gêneros (...) a aplicação de um novo procedimento na organização e na conclusão do todo verbal e uma modificação do lugar que será reservado ao ouvinte ou ao parceiro etc., o que leva a uma maior ou menor reestruturação e renovação dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1992 p 286).

Enfatizando a importância do texto (e por consequência da linguagem), a concepção de Bakhtin é de que as ciências humanas abordem o homem em sua especificidade e não como um objeto mudo ou um fenômeno natural. “O homem em sua especificidade sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, ele cria texto (ainda que potencial). Quando o homem é estudado fora do texto e independentemente deste, já não se trata de ciências humanas (mas de anatomia, de fisiologia humana etc.) (BAKHTIN, 2003, p. 312).”

DEFINIÇÃO DE GÊNERO TEXTUAL SEGUNDO BRONCKART

Para Bronckart (1994), *texto* se refere a toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu receptor. O autor ainda acrescenta que os textos são resultados da

atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função dos seus objetivos, interesses e questões específicas.

Essas formações produzem diferentes tipos de textos que apresentam características relativamente estáveis, denominados *gêneros de texto*.

Percebe-se então, que os gêneros constituem ações de linguagem que exigem do interlocutor uma série de escolhas de que ele necessita ter competência para utilizar: a primeira delas é decidir qual gênero será mais adequado ao contexto e à intenção comunicativa; e a segunda, é a decisão e a aplicação que poderá acrescentar algo a forma destacada ou recriá-la.

Este autor conclui que a escolha do gênero deverá, portanto, considerar os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes. Além disso, o agente deverá adaptar o modelo do gênero a seus valores particulares, adotando um estilo próprio, ou mesmo contribuindo para a constante transformação dos modelos (BRONCKART, 1999).

O trabalho com gêneros é interessante na medida em que eles “são instrumentos de adaptação e participação na vida social e comunicativa”.

Elaborando uma série didática

Quanto ao tratamento dos gêneros para elaborar uma série didática, Bronckart (1999) sugere uma atividade em quatro fases: elaborar um modelo didático, identificar as capacidades adquiridas, elaborar e conduzir atividades de conclusão e avaliar as novas capacidades adquiridas.

Para elaborar um modelo didático, a primeira coisa a ser feita é escolher um gênero que se adapte aos conhecimentos dos alunos; em seguida deve-se analisar as propriedades desse texto, seus usos, suas formas de realização, suas variações e seus contextos de uso. Esse modelo assim escolhido e trabalhado permite delimitar três grandes categorias de objetivos de ensino:

a) analisar as atividades discursivas: aprender os critérios da escolha de um dado gênero numa dada situação comunicativa; simular a posição de um produtor do gênero imaginando as intenções os interlocutores (destinatários etc); identificar os conhecimentos mobilizados para produzir o gênero nas circunstâncias imaginadas; especificar as estruturas comunicativas e o formato convencional que o gênero apresenta;

b) operar com as sequências típicas (tipos textuais): saber como coordenar as sequências que entram para compor a coerência de base textual, tais como as sequências

argumentativas, narrativas, expositivas etc.; essas bases globais devem ser ordenadas e sequenciadas de maneira organizada;

c) dominar os mecanismos linguísticos: neste caso trata-se de estudar e analisar os aspectos sintáticos, morfológicos (gramaticais de uma maneira geral) e as propriedades léxicas bem como a escolha dos registros e estilos; observa-se aqui a organização textual sob o seu aspecto local (coesão) e global (coerência).

Em seguida, identificar as capacidades adquiridas. Testar os alunos quanto ao fato de se adquiriram ou perceberam os três aspectos trabalhados acima, ou seja: as capacidades relativas às ações discursivas, tipológicas, linguístico-textuais.

Então, elaborar e conduzir atividades de produção. Uma vez identificadas as capacidades em relação ao trato dos gêneros escolhidos, partir para exercícios de produção efetiva de gêneros dando condições específicas e situações determinadas de acordo com os elementos analisados acima. Aqui seriam elaborados os módulos de sequências didáticas.

E finalmente, avaliar as novas capacidades adquiridas. Neste ponto trata-se de analisar as produções textuais dos alunos, dando-lhes um retorno específico de maneira que possam prosseguir no trabalho com gêneros similares ou com outros gêneros dentro dos passos expostos acima.

Este modelo, desenhado para o trabalho com gêneros textuais escritos, pode muito bem ser estendido para os gêneros orais.

A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA DE ACORDO COM OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Nos últimos anos, o processo de reflexão sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras acelerou-se continuamente, como, aliás, em várias outras áreas do conhecimento científico. Assim, pudemos ver uma evolução paralela, tanto no que diz respeito às teorias de ensino-aprendizagem que embasam as diferentes metodologias, quanto no que se relaciona à visão de língua implícita em cada abordagem e/ou metodologia de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (VYGOTSKY, 2002; CELANI, 1997; MOITA LOPES, 2003). Foi dessa forma que pudemos passar de uma visão primordialmente gramatical, que considerava a língua como um sistema de regras,

para uma visão mais comunicativa, que enxergava a língua como um meio de comunicação, uma maneira para trocar informações.

Ao longo dessa evolução, a unidade mínima tomada como corpus para o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (doravante LE) modificou-se também, adequando-se às diferentes visões de língua veiculadas em cada abordagem (BRASIL, 1998). Dessa maneira, pudemos observar a mudança ocorrida nos diferentes focos de várias metodologias de ensino-aprendizagem, passando da frase, unidade gramatical, ao enunciado, que leva em conta a situação de comunicação e os atos de fala apropriados a cada situação, chegando finalmente ao texto (BRASIL, 1998).

Com base nessas colocações, percebe-se que o gênero é uma ferramenta crucial no processo ensino-aprendizagem de LE à luz da perspectiva vygotskiana de aprendizagem de linguagem, uma vez que possibilita o aumento da auto percepção do aluno como ser humano e como cidadão, como preconizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras (doravante PCN-LE) (BRASIL, 1998). De acordo com o documento, o processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira deve centrar-se no engajamento discursivo dos aprendizes, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social. Segundo os PCN-LE (BRASIL, 1998), tal processo deve ser contemplado dentro de uma perspectiva sócio interacional da linguagem e da aprendizagem.

Conforme os PCN-LE (BRASIL, 1998), a visão sócio interacional da linguagem enfoca que os indivíduos, no momento do discurso, vão considerar quem eles se dirigiram, e/ou aqueles que se dirigiram a eles na construção social do significado. É importante considerar o papel, que os indivíduos do discurso têm na instituição, na cultura e na história.

Para que seja possível esse processo sócio interacional, o aluno necessita usar os seus conhecimentos sistêmicos, de mundo e sobre organização textual, além de ter que saber como utilizá-los na construção social do significado via LE. A consciência desses conhecimentos e a de seus usos são essenciais na aprendizagem, pois salienta aspectos metacognitivos e desenvolve a consciência crítica do aluno no que se refere a como a linguagem é usada na sociedade, como reflexo de crenças, valores e projetos políticos.

Já a visão sócia interacional da aprendizagem (BRASIL, 1998), além de considerar o posicionamento das pessoas na instituição, na cultura e na história, é entendida como uma forma de construir o conhecimento junto com alguém.

Assim, os processos cognitivos têm uma natureza social, sendo gerados por meio da interação entre um aluno e um parceiro mais competente. Porém, no ambiente da sala de aula, esta interação assume um caráter assimétrico, em que o professor assume o poder absoluto e os alunos ficam sem voz ativa, o que resulta em algumas dificuldades no momento da construção do conhecimento.

Por isso é importante que o professor permita que os alunos tenham voz própria, ou seja, que eles possam assumir o papel de sujeito do discurso e, assim, da aprendizagem.

Caracterização do objeto de ensino língua estrangeira

No processo de ensino-aprendizagem de uma língua, diferente de outras disciplinas, é essencial que o conteúdo que vai ser aprendido e o seu uso andem juntos. Pois segundo os PCN-LE (BRASIL, 1998) “... caracterizar o objeto de ensino significa caracterizar os conhecimentos e os usos que as pessoas fazem deles ao agirem na sociedade.”

O uso da linguagem é determinado pela sua natureza sócio interacional, pois quem a usar tem que considerar quem produz o enunciado e a quem se dirigiu no momento da interação social, que por sua vez é marcada pelo mundo social que a envolve – a instituição, a cultura e a história. Quando as pessoas se envolvem em uma interação social, tanto escrita quanto oral, elas agem em um determinado momento e espaço, em relação a quem se dirigem ou a quem se dirigiu a elas.

Por isso, a construção do significado é social, e é construído pelos participantes do discurso. As marcas que estabelecem as identidades sociais - como homens, mulheres, idosos, jovens, negros, brancos, pobres, ricos, etc – são intrínsecas para determinar como os indivíduos do discurso devem agir ou como os outros devem agir em relação a eles nas diferentes interações sociais das quais participam.

Portanto, os significados que foram construídos no mundo social vão refletir nos embates discursivos nos quais se participa conforme as posições ocupadas em determinados momentos da história e em espaços culturais e institucionais específicos, ou seja, as percepções, as crenças, as visões de mundo, as diferentes ideologias dos envolvidos no discurso são intrínsecos aos processos de uso da linguagem.

É importante salientar que os significados, construídos no discurso, podem ser destruídos e reconstruídos em outras bases. A consciência desse processo é o primeiro passo na construção de uma sociedade igualitária.

Esse processo de construção do conhecimento a partir do sócio interacionismo já aconteceu quando o aluno aprendeu a sua língua materna. Então quando ele chega ao primeiro ano do Ensino Fundamental II, ou seja, 6º ano, ele já é um falante suficientemente capaz para utilizar sua língua materna nos diversos espaços sociais, ou “comunidades discursivas” segundo os PCN-LE (BRASIL, 1998), nos quais ele convive diariamente, como na escola e em casa.

No espaço da escola, por exemplo, será exigido “a aprendizagem de uma variedade da língua materna ou de padrões interacionais diferentes dos que ele teve acesso em casa” PCN-LE (BRASIL, 1998). Pois ele aprenderá usos da linguagem que ele não está acostumado a utilizar em casa, como a leitura e a redação de um texto.

Além disso, ele aprenderá a considerar as marcas das identidades sociais – como idade e gênero – daqueles com que ele se comunica em diferentes contextos sociais, e iniciando o processo de construção do conhecimento metalinguístico. Portanto ele saberá o suficiente sobre a sua língua e como utilizá-la.

A partir desse fato, os PCN-LE (BRASIL, 1998) afirma que a aprendizagem de uma Língua Estrangeira vai:

- aumentar o conhecimento sobre linguagem que o aluno construiu sobre sua língua materna, através de comparações com a língua estrangeira em vários aspectos;
- possibilitar que o aluno, ao se envolver nos processos de construção dos significados na nova língua, se constitua em um ser discursivo no uso de uma língua estrangeira.

Nesse processo de construção do significado através do sócio interacionismo, serão utilizados três conhecimentos que fazem parte da competência comunicativa das pessoas:

O Conhecimento Sistêmico permite que o indivíduo escolha de maneira adequada as formas gramaticais, no momento de construção do seu discurso, para que os seus interlocutores o entendam de forma lógica. Ele está relacionado às escolhas gramaticais.

O Conhecimento de Mundo é aquele adquirido através das diferentes experiências que os indivíduos passam. Por isso ele vai ser diferente de pessoa para pessoa, porém ele pode ser similar se as pessoas têm características similares como região onde moram ou a profissão que possuam. Ele está relacionado à experiência de vida.

O Conhecimento da Organização Textual (ou Intertextual) permite que as pessoas organizem suas falas de maneira que a interação com seus interlocutores seja clara, ou seja, elas saberão qual tipo de texto é mais adequado dependendo do seu alvo. Ele está relacionado à organização da informação do discurso.

Segundo os PCN-LE (BRASIL, 1998), esses conhecimentos são utilizados pelos falantes e escritores para atingirem seus objetivos comunicativos, considerando o que os interlocutores devem esperar do discurso.

Esse documento também diz que “para facilitar a aprendizagem do conhecimento sistêmico e colaborar para o engajamento discursivo da parte do aluno é fazê-lo se apoiar em textos orais e escritos que tratam de conhecimento de mundo com o qual já esteja familiarizado (BRASIL, 1998).”

A partir disso pode-se dizer que o professor de Língua Estrangeira deve se preocupar em procurar trabalhar com gêneros de textos que façam parte do universo do aluno, pois isso facilitará o processo de ensino aprendizagem.

A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR GÊNEROS NAS AULAS DE INGLÊS

Dolz&Schneuwly (2004) preocupam-se em fornecer elementos de interesse para o ensino da escrita e da oralidade em sala de aula e todo o esforço volta-se para a consecução deste objetivo.

O objetivo central é a metodologia utilizada para construir o que ficou conhecido nessa escola como ensino por sequências didáticas, realizado com base em gêneros textuais diversos, especialmente os gêneros orais mais elaborados. Para tanto, os autores desenvolvem uma noção de gênero, concebido como um instrumento de comunicação, que se realiza empiricamente em textos.

Como os gêneros se acham sempre ancorados em alguma situação concreta, particularmente os orais, os autores julgam plausível partir de situações claras para trabalhar a oralidade.

Assim, sendo o texto um evento singular e situado em algum contexto de produção, seja ele oral ou escrito, no ensino, é conveniente partir de uma situação e identificar alguma atividade a ser desenvolvida para que se inicie uma comunicação. Por exemplo, explicar a migração das aves diante de uma turma de alunos ou produzir uma entrevista radiofônica.

Em sua postura teórica central, Dolz&Schneuwly (2004, p.64) seguem a posição bakhtiniana de que: “Para possibilitar a comunicação, toda sociedade elabora formas relativamente estáveis de textos que funcionam como intermediários entre o enunciador e o destinatário, a saber, gêneros.”

E exploram os gêneros com base na metáfora dos “instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação *e de aprendizagem* (DOLZ&SCHNEUWLY, 2004, p.64).”

Assim, quando alguém tem de agir discursivamente deve instrumentalizar-se com um conjunto de utensílios, por exemplo, usando o garfo para comer, o machado para cortar uma árvore ou então um gênero como “instrumento para agir discursivamente”.

Segundo os autores, o gênero “É um instrumento semiótico constituído de signos organizados de maneira regular; este instrumento é complexo e compreende níveis diferentes; é por isso que o chamamos por vezes de “mega-instrumento”, para dizer que se trata de um conjunto articulado de instrumentos à moda de uma usina; mas fundamentalmente, trata-se de um instrumento que permite realizar uma ação numa situação particular. E aprender a falar é apropriar-se de instrumentos para falar em situações discursivas diversas, isto é, apropriar-se de gêneros (DOLZ&SCHNEUWLY, 2004, p.65).”

A metáfora do instrumento deve ser muito bem entendida, pois os autores não ignoram o risco de uma noção instrumental de língua, já que isto seria inadequado.

Para tanto, na linha de Bakhtin (1979), distinguem três dimensões essenciais:

- 1) os conteúdos que se tornam recidíveis no gênero;
- 2) a estrutura comunicativa particular dos textos que pertencem ao gênero;

3) as configurações específicas de unidades linguísticas como traços da posição enunciativa do enunciador, os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam essa estrutura.

Isto é interessante porque desse modo, na ótica escolar, os gêneros se tornam um ponto de referência concreto para os alunos, operando como “entidades intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas”. Torna-se, assim, fácil operar com os gêneros que asseguram um quadro de estratégias para a análise e a produção textual.

Os gêneros são tidos, pois, como as unidades concretas nas quais deve dar-se o ensino (DOLZ&SCHNEUWLY, 2004, p.66).

Na realidade, os dois autores estão interessados na noção de gênero na medida em que ela lhes será útil no trabalho com a oralidade.

A preocupação vai centrar-se, em essência, no que os autores chamam de gêneros formais públicos produzidos em situações públicas ritualizadas e com modelos de produção bem definidos, tais como sermão, debate televisivo, conferência, entrevista radiofônica e outros desta natureza trabalhados detidamente pelos autores em forma de sequências didáticas. Pois, a hipótese é a de que os alunos já dominem os gêneros informais da vida cotidiana (p. 68) não se necessitando de trabalhá-los de modo especial.

Os gêneros formais públicos, no entanto, têm formas pré-codificadas e rígidas que não se determinam na situação concreta. Precisam de estímulo e aprendizagem especial, daí ser um objeto preferencial, ou até mesmo “objeto autônomo” do ensino na oralidade (p. 69).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo propôs-se a analisar como deveria ser realizado o processo de ensino-aprendizagem de inglês através dos gêneros textuais. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de revisão bibliográfica e várias teorias foram analisadas para fundamentar o trabalho, como Bakhtin, Bronckart, Dolz&Schneuwly, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira.

Com base em textos podem-se trabalhar inúmeras questões relevantes e inclusive a leitura e compreensão. Como se sabe, os textos materializam-se em formas concretas as mais diversas situações sociais do dia-a-dia de todos nós. Essas materializações dos textos se reproduzem em gêneros textuais.

Neste contexto já se tornou um consenso que o trabalho com os gêneros no ensino de língua estrangeira é relevante, de modo particular em relação à produção textual.

Tudo indica que com base nos gêneros pode-se desenvolver um trabalho de produção textual com materiais que efetivamente circulam na sociedade, como receitas, bulas de remédio, sinopses de filmes, etc.

Além disso, um trabalho com gêneros permite tratar integradamente questões de produção, compreensão, gramática e uma série de outros aspectos centrais no ensino de língua. Não faltam, pois, motivações para esse tipo de tratamento da língua.

Isto explica porque as novas formas de trabalho didático estão se voltando para os gêneros textuais, pois ali se podem analisar mais do que apenas o funcionamento da língua, mas inclusive o funcionamento da própria sociedade mediado pelas atividades discursivas,

uma vez que os gêneros são partes integrantes da estrutura social e não simples reflexo dessa estrutura.

Visto a importância de um estudo de língua baseado no gênero textual, sugere-se que o professor de língua estrangeira considere sua relevância e passe a explorar sua riqueza a fim de transformar a visão que o aluno tem da língua estrangeira.

É importante para o aprendiz passar a enxergá-la como um fenômeno que está em constante modificação, pois é permeada pela ideologia de uma sociedade de um determinado momento histórico.

Diante deste estudo, percebe-se que o profissional da área de educação, em fase de formação ou pós-formação, tem sempre que estar aberto para as inovações e melhorias referentes à sua prática. Ele deve ser consciente que tem que abandonar as velhas crenças sobre o que é “ensinar” e que esse processo necessita de aperfeiçoamento contínuo e infinito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. A. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL, MEC. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1)

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiros e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF. 1998.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio - discursivo**. São Paulo, EDUC, 1999.

CELANI, Maria Antonieta Alba. **Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro**. In: CELANI, Maria Antonieta Alba. (Org.) **Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens**. São Paulo: EDUC, 1997.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FREITAS, D. N. T. **A Avaliação da Educação Básica no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

LOUSADA, Eliane. **O texto como produção social: diferentes gêneros textuais e utilizações possíveis no ensino-aprendizagem de LE**. In: DAMIANOVIC, Maria Cristina (Org.). **Material Didático: Elaboração e Avaliação**. Taubaté: Cabral editora e Livraria Universitária, 2007.

LOUSADA, Eliane; DAMIANOVIC, Maria Cristina Caldas de Camargo Lima. **A elaboração de material didático para o ensino de língua inglesa: um estudo preliminar baseado na noção de gênero de texto.** In: DAMIANOVIC, Maria Cristina (Org.). **Material Didático: Elaboração e Avaliação.** Taubaté: Cabral editora e Livraria Universitária, 2007.

LOPES, Moita. **A função da aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública.** In: LOPES, Moita. **Oficina de linguística aplicada.** Campinas: Mercado das Letras.

MATIAS DA SILVA, Vagner. **Uma Unidade Didática com base no gênero textual folder turístico em inglês para o ensino médio: ações e reações dos alunos.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2007.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino**”. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização:** Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de letras, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.