



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – UEaD
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
LICENCIATURA EM LETRAS LÍNGUA INGLESA A DISTÂNCIA



INALDO DE OLIVEIRA TORRES FILHO

**A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE GÊNEROS DISCURSIVOS POR MEIO DA
LEITURA**

**MAMANGUAPE/PB
2020**

INALDO DE OLIVEIRA TORRES FILHO

**A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE GÊNEROS DISCURSIVOS POR MEIO DA
LEITURA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Letras - Inglês da Universidade Federal da Paraíba, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Licenciado em Letras - Inglês, defendido e aprovado pela banca examinadora constituída pelos professores:

Carla Alecsandra de Melo Bonifácio

Prof.^a Dr.^a Carla Alecsandra de Melo Bonifácio – UFPB
Orientador(a)

Profa. Dra. Juliene Paiva de Araújo Osias – UFPB
Membro da Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Márcia Travassos Saeger – UFPB
Membro da Banca Examinadora

Mamanguape/PB
2020



A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE GÊNEROS DISCURSIVOS POR MEIO DA LEITURA

Inaldo de Oliveira Torres Filho – UFPB – inaldotorres1@gmail.com

Dr.^a Carla Alecsandra de M. Bonifácio (Orientadora) – UFPB – carla.bonifacio@hotmail.com

Dr.^a Juliene Paiva de Araújo Osias (Membro da banca) – UFPB julieneosias@gmail.com

Dr.^a Márcia Travassos Saeger (Membro da banca) – UFPB – marciatsaeger@yahoo.com.br

RESUMO

Partindo da importância que a leitura tem no processo de aprendizagem de uma língua, seja materna ou estrangeira, e compreendendo que as concepções de leitura determinam o modo como os leitores extraem significado do texto, entendemos que é através dos gêneros discursivos que podemos utilizar das várias formas de comunicação. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é discutir a importância do ensino dos gêneros discursivos por meio da leitura, numa perspectiva interacionista, contribuindo para o melhoramento da proficiência leitora de alunos. Para tanto, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, fundamentada nos autores Koch e Elias (2010) para as concepções de leitura; Bahktin (2003), Marcuschi (2008), Koch e Elias (2010) e Cavalcante (2013) para os gêneros discursivos. Após a leitura e análise de todo o aporte teórico da pesquisa, os resultados confirmaram a nossa ideia inicial de que o ensino de Língua Inglesa deve ser embasado na perspectiva interacionista através dos gêneros discursivos.

Palavras-chave: Leitura; Concepções de leitura; Gêneros discursivos.

ABSTRACT

Starting from the importance that reading has in the process of learning a language, whether mother tongue or foreign, and understanding that the reading conceptions determine how readers extract meaning from the text, we understand that it is through the discursive genres that we can use the various forms of communication. Therefore, the objective of this work is to discuss the importance of teaching discursive genres through reading, in an interactionist perspective, contributing to the improvement of students' reading proficiency. For that, bibliographic research was used, based on the authors Koch e Elias (2010) for the reading conceptions; Bahktin (2003), Marcuschi (2008), Koch e Elias (2010) and Cavalcante (2013) for the discursive genres. After reading and analyzing the entire theoretical contribution of the research, the results confirmed our initial idea that the teaching of the English language should be based on the interactionist perspective through the discursive genres.

Key words: Reading; Reading Conceptions; Discursive genres.

1 INTRODUÇÃO

A leitura é uma das habilidades mais trabalhadas nas aulas de línguas, pois é uma competência indispensável para a formação do cidadão. Tal fato se deve tanto à sua importância para a aquisição de conhecimento, pois a leitura é um ato de comunicação – ou seja, ler é fundamental para o funcionamento da sociedade -, quanto pelo fato de aproximar outras realidades, outros pensamentos, outros mundos.

Lemos não só textos verbais, mas gestos, expressões faciais, sinais gráficos, etc., ou seja, são diversos tipos de textos que estão inseridos na sociedade. E a forma como realizamos a leitura é determinada também pelos nossos objetivos.

Durante muito tempo, o ensino de Língua Inglesa era pautado pelas regras gramaticais e técnicas de tradução, não atendendo as habilidades leitoras, conforme estava disposto nos documentos oficiais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que propunham o desenvolvimento da leitura nas aulas.

A partir disso, o objetivo geral desse trabalho é discutir a importância do ensino de gêneros discursivos por meio da leitura, numa perspectiva interacionista, contribuindo para o melhoramento da proficiência leitora de alunos. Tendo em vista esse objetivo principal, propomos outros objetivos mais específicos para desenvolver o nosso estudo: a) Abordar brevemente as concepções de leitura e b) Apresentar a Teoria dos Gêneros do Discurso na perspectiva bakhtiniana.

Assim, justificamos este trabalho pela importância que a leitura exerce no processo de formação do cidadão, enquanto ser social, e pelo respaldo dos documentos oficiais. Para tanto, usamos como suporte teórico no que diz respeito às concepções de leitura, Koch e Elias (2010); no que se refere aos gêneros discursivos, Bakhtin (2003), endossado por Marcuschi (2008), Koch e Elias (2010) e Cavalcante (2013). Além disso, trazemos como respaldo e referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2017).

No que se refere aos procedimentos metodológicos, foi empregado o tipo de pesquisa bibliográfica, realizando análise textual e interpretativa de obras relacionadas ao tema acompanhadas por nossas observações.

Para tanto, a organização dos tópicos do nosso trabalho estrutura-se da seguinte forma: (1) Introdução, em que trataremos do tema com sua respectiva delimitação, objetivo principal e específicos, justificativa, aporte teórico e procedimentos metodológicos; (2) As concepções de leitura e a construção de sentidos; (3) Um breve estudo acerca dos gêneros discursivos e; (4) Considerações finais.

2 AS CONCEPÇÕES DE LEITURA E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Como se sabe, a leitura é uma habilidade extremamente importante e necessária, e que é operada nas aulas de língua estrangeira e materna. A concepção e a experiência que o docente tem, ainda que sem intenção, conduz a produção, proposição e aplicação de atividades de compreensão leitora.

Sendo assim, a leitura possui algumas concepções e, dentre elas, três em específico serão discutidas para entendermos as diferentes perspectivas: a primeira, pautada no texto; a segunda, cujo foco é o leitor; e a terceira, evidenciada pela interação leitor-autor-texto.

Também conhecido como modelo *Bottom-up*, essa concepção de leitura está fundamentada nas ideias do Estruturalismo, de Fernando Saussure.

Na visão do modelo ascendente, o texto é o ponto chave da leitura. O leitor, por sua vez, não possui nenhum papel, senão apenas o de decodificador. Consequentemente, a leitura é tida como um processo mecânico e que serve apenas para a retirada de informações do texto.

Segundo Koch e Elias (2010), nessa concepção, o texto é visto como um produto a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, o conhecimento do código utilizado.

Dessa forma, o leitor ao defrontar-se com o texto, automaticamente faz as leituras das unidades menores (letras e sílabas) para chegar às partes maiores (palavras e textos), isto é, a leitura acontece de baixo para cima.

É importante destacar que, por ser um processo passivo, do texto para o leitor, e sem interferências deste, não há abertura para variações de interpretação, ou seja, o texto não dá possibilidade de diversificar a maneira como deve ser lido e interpretado. Logo, cabe ao leitor perceber o significado e o sentido que o texto possui.

A leitura, segundo a concepção ascendente, acaba por ser superficial, uma vez que o leitor tende a buscar apenas informações específicas, palavras-chaves no texto, e não o conduz a um estudo mais profundo do conteúdo a ser lido.

O professor, ao utilizar tal concepção, busca apenas fazer com que o aprendiz faça um resgate de informações, trabalhando o texto apenas de forma superficial. Isso não quer dizer que o mesmo não tenha importância ou que seja descartável, pelo contrário, trabalha a habilidade do aluno de encontrar elementos específicos de forma mais rápida e precisa.

A seguir na Figura 1, observe um exemplo de atividade proposta em um livro didático para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, onde o modelo *Bottom-up* é utilizado:

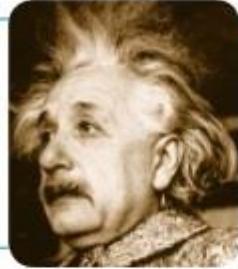
Figura 1 - Atividade modelo onde se utiliza a concepção ascendente de leitura.

10

Famous Quotes

The important thing is not to stop questioning.
Albert Einstein

You learn something every day if you pay attention.
Ray LeBlond



Mark an X.

If you pay attention, you...

a) can learn something.
b) can't learn.
c) can be important.

An important thing is...

a) to stop learning.
b) not to stop questioning.
c) to stop questioning.

LÍNGUA INGLESA

21

Fonte – Morino e Faria (2019)

Observe que, para o exercício proposto, o leitor apenas deve assinar a alternativa que completa a frase – e que está idêntica no texto -, ou seja, fazendo apenas uma retirada de informações, não exigindo uma discussão sobre o tema, por exemplo, ou até mesmo uma análise mais detalhada do assunto.

Em oposição a esta primeira perspectiva de texto, a segunda concepção de leitura, o modelo descendente, também conhecido como *Top-down*, traz o leitor como foco. O termo *Top-down* dá-se justamente por fazer o caminho inverso ao da concepção anterior: vai do leitor ao texto.

Para Koch e Elias (2010, p. 7), “o foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão-somente ao leitor captar essas intenções”.

Nesse modelo, o leitor passa a ter outra função, e não mais o de decodificador. Seu papel mais ativo, o leva a ter outras responsabilidades, que engloba, sobretudo, o de contribuir para a construção do sentido.

Para o modelo descendente, o leitor está em primeiro plano, logo ele é o incumbido pela construção do sentido, formulando hipóteses e fazendo inferências de informações extralingüísticas. Dessa forma, o conhecimento prévio, de mundo e de assunto, é extremamente

importante, pois é a partir dele que o leitor acessa sua bagagem adquirida durante suas experiências, conferindo significado ao texto.

É importante destacar ainda, que aqui, a leitura não é um processo linear. Logo, o leitor ativa seus esquemas mentais para que o sentido seja construído. Além disso, atividades de leitura cuja abordagem *Top-down* estejam sendo utilizadas acabam por tornar os leitores mais ativos, pois retomam as próprias experiências e o que sabem sobre o assunto, e mais engajados em pensamentos lógicos. No entanto, nem todos possuem a mesma vivência, ou até mesmo conhecimento sobre determinado assunto, abrindo brechas para diversas leituras.

No mesmo livro didático, citado no exemplo da concepção anterior, podemos encontrar alguns exemplos de atividades que buscam não apenas fazer um resgate de informações, mas que ativem o conhecimento prévio do aluno, como é o caso da questão ilustrada na Figura 2.

Figura 2 - Atividade modelo onde se utiliza a concepção descendente de leitura.

 20

Smiles & Emoticons

Emoticons are symbols that show a facial expression or an emotion. The word "emoticon" is a combination of the words "emotion" and "icon". The "smiley" or the "smile face" is an icon that represents a smiling human face with a yellow circle with two small dots representing eyes. In an email you can use icons to express how you are feeling.

Adapted from: *Time Almanac for Kids*, New York, 2011.

● Write according to the emoticons.

a) I am  _____

b) I am  _____

c) I am  _____

d) I am  _____

LÍNGUA INGLESA

35

Fonte – Morino e Faria (2019)

Observe que para obter êxito na atividade, faz-se necessário que tenha ocorrido não somente a leitura do texto, mas também um debate anteriormente, uma contextualização sobre o uso de ‘emoticons’ no dia a dia, ou até mesmo a apresentação de novos vocábulos. Os aprendizes precisam fazer um resgate de informações para que a atividade seja respondida, havendo assim,

uma integração dos seus conhecimentos prévios com as informações e formas linguísticas presentes no texto.

Já a terceira concepção, a sociointeracionista, perpassa as duas anteriores, ascendente e descendente, destacando os aspectos cognitivos e sociais da leitura.

A leitura, na visão sociointeracionista, é uma atividade mais dinâmica e está pautada na interação leitor-texto-autor. Aqui, o leitor ao encontrar um texto, já possui algumas expectativas com a leitura e busca encontrar nele elementos que corroborem com seu conhecimento prévio. Sendo assim, para o modelo sociointeracionista, a bagagem que o leitor traz relaciona-se com o autor e as informações que ele quer passar, produzindo assim o sentido do texto, ou seja, o significado não fica limitado a um ou a outro, mas sim na interação entre eles.

Segundo Koch e Elias (2010, p. 19), “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição de interlocutores”.

Dessa forma, como cada leitor possui uma bagagem diferente, nessa concepção de leitura não há como limitar os significados, ou seja, um mesmo texto dá espaço para diversas leituras, diversos entendimentos.

Por fim, frisemos que o papel do leitor, na concepção sociointeracionista, passa a ser de coautor. A sua passividade dá vez a uma postura mais ativa, uma vez que ele constrói significado na interação.

Na Figura a seguir (Figura 3), é possível ver um modelo de questão onde a terceira concepção é utilizada. Nela, há diferentes possibilidades de leituras e, consequentemente, respostas, haja vista que as experiências e visões sobre o tema não são homogêneas.

Figura 3: Atividade modelo onde se utiliza a concepção sociointeracionista de leitura.

A imagem mostra uma atividade educativa intitulada "Scary Characters". No topo esquerdo, há um ícone de uma lâmpada com o número 59. No topo direito, uma barra azul com o texto "LÍNGUA INGLESA". No lado direito, uma barra verde com o ícone de uma menina e o símbolo de uma engrenagem. O conteúdo principal é um texto em inglês: "Some children and teenagers love scary movies. Others are afraid of them and prefer musicals, comedies and cartoons. But in fact, the scary characters are always a success." Abaixo desse texto, uma questão é formulada: "Who is your favorite scary character?" com um espaço para resposta.

Fonte – Morino e Faria (2019)

Analisando a questão proposta, percebemos que o texto apresentado busca contextualizar o leitor, à medida que ele ativa sua bagagem sobre o assunto, para que assim possam responder à

pergunta e construir sentido ao texto. Observe ainda que, cada aprendiz, pode ser capaz de dar uma resposta diferente dos demais, em virtude das suas experiências anteriores. Dessa forma, a leitura passa a ser mais dinâmica e interativa, de maneira que os aprendizes terão possibilidade de construir, juntos ao texto e ao autor, o seu sentido.

Portanto, mediante a exposição das concepções de leitura, buscamos neste trabalho defender a importância da terceira concepção, a sociointeracionista, por entendermos que a leitura é um processo social, e que precisamos levar em conta não só o leitor ou o texto, mas o contexto-histórico, social e cultural.

No próximo tópico, discorremos acerca dos gêneros do discurso a partir da apresentação da sua definição, suas características, dentre outros aspectos relevantes à sua compreensão.

3 UM BREVE ESTUDO ACERCA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS

O que é interagir e por quais razões interagimos? O sentido de “interagir” significa “dialogar com algo ou alguém; comunicar-se” (MICHAELIS, 2020). Dessa forma, sempre estamos buscando passar alguma ideia ou informação; ensinar algo; contar; pedir; reclamar, etc. A depender do propósito, cada interação possui uma razão diferente.

Quando interagimos, através da fala ou da escrita, com outrem e/ou com o texto, utilizamos os gêneros discursivos para tal. Michail Bakhtin, filósofo russo, é considerado um dos mais importantes estudiosos sobre os gêneros do discurso.

Segundo Bakhtin (2003), os gêneros discursivos são tipos de enunciados moderadamente estáveis, isto é, são mutáveis e adaptáveis de acordo com o tempo histórico e as pessoas envolvidas. Assim, “[...] as mudanças históricas dos estilos de linguagem estão indissoluvelmente ligadas às mudanças dos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 285), e estas condizem com as diferentes circunstâncias no processo sócio-histórico.

Consequentemente, os gêneros vão sendo apresentados, reproduzidos ou tornando-se híbridos – cujas mudanças são decorrentes das necessidades que cada esfera de atividade humana apresenta. Conforme Bakhtin (2003),

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Marcuschi (2008) define o gênero textual¹ como os textos que são materializados em situações comunicativas recorrente e que é através deles que nos comunicamos. Para ele, é impossível haver interação se não por um gênero. Logo, os gêneros textuais desempenham uma função social abrangente, “[...] sendo necessários para a interlocução humana” (MARCUSCHI, 2008, p. 161).

Corroborando com os estudiosos antecessores, Cavalcante (2013) define gêneros discursivos como “padrões sociocomunicativos que se manifestam por meio de textos de acordo com necessidades enunciativas específicas”. Sendo assim, é através dos gêneros discursivos, em suas múltiplas formas e estruturas, e convencionadas sócio-historicamente, que a interação ocorre, possibilitando uma comunicação eficaz.

De acordo com Koch e Elias (2010), desenvolvemos através das práticas sociais a ‘competência metagenérica’, que nos capacita para interagir conforme o contexto, ou seja, motiva à realização e compreensão dos gêneros do discurso (ou gêneros textuais, também para ela).

É através da exposição aos diversos tipos de gêneros do discurso que podemos saber em que situações podemos utilizar a produção adequada. Um jornalista, por exemplo, precisa saber que tipo de texto ele deve escrever a depender dos objetivos que lhe são propostos. Se ele precisar fazer uma reportagem, uma notícia, uma entrevista, artigo, crônica ou resenha, ele precisa ter conhecimento de que cada uma corresponde a um gênero discursivo diferente, um padrão diferente.

Bakhtin (2003) ainda categoriza os gêneros discursivos em primários e secundários. O autor explica que no primeiro tipo são aqueles que aparecem em situações espontâneas da esfera social, tais como o bilhete e a carta. Os secundários, por sua vez, são aqueles que aparecem em situações comunicativas mais complexas e elaboradas, tais como o discurso científico e a palestra. Assim, essa classificação contribui para abranger não só os gêneros oriundos da produção literária, mas também os do cotidiano.

Sobre isso, Bakhtin (2003) esclarece,

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporaram e reelaboraram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata (BAKHTIN, 2003, p. 263).

¹ Na literatura, vários autores utilizam terminologias diferentes para se referir aos gêneros. Nossa objetivo não é discutir se há ou não diferença nas concepções entre ‘gêneros discursivos’ ou ‘gêneros textuais’, logo, tomaremos um termo pelo outro.

Bonifácio (2015) ainda deixa claro que não é possível limitar as fronteiras dos gêneros primários e secundários, pois são resultados de transformações histórico-sociais.

Marcuschi (2008) assegura que, devido serem adaptáveis, de acordo com a necessidade, sócio-histórica, os gêneros possuem uma diversidade impossível (ou até mesmo desnecessária) de listar. Conforme expõe Bonifácio (2015),

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque, em cada campo dessa atividade, é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BONIFÁCIO, 2015, p. 43)

No entanto, o foco é poder explicar “como eles se constituem e circulam socialmente” (MARCUSCHI, 2008, p. 159). Para tal, Bakhtin (2003) afirma que os gêneros do discurso são estabelecidos por três elementos: tema, composição e estilo.

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (BAKHTIN, 2003, p. 279)

Ao escrever sobre o tema ‘amor’, por exemplo, podemos utilizar de diversos gêneros, uma carta, uma crônica, um bilhete, entre outros. Ou seja, o tema compreende a esfera de sentido o qual trata o gênero.

Já a composição de um gênero está ligada à sua estrutura e forma de organização dos elementos textuais. Através da competência metagenérica e da exposição prévia, sabemos como escrever uma carta ou um poema, por exemplo.

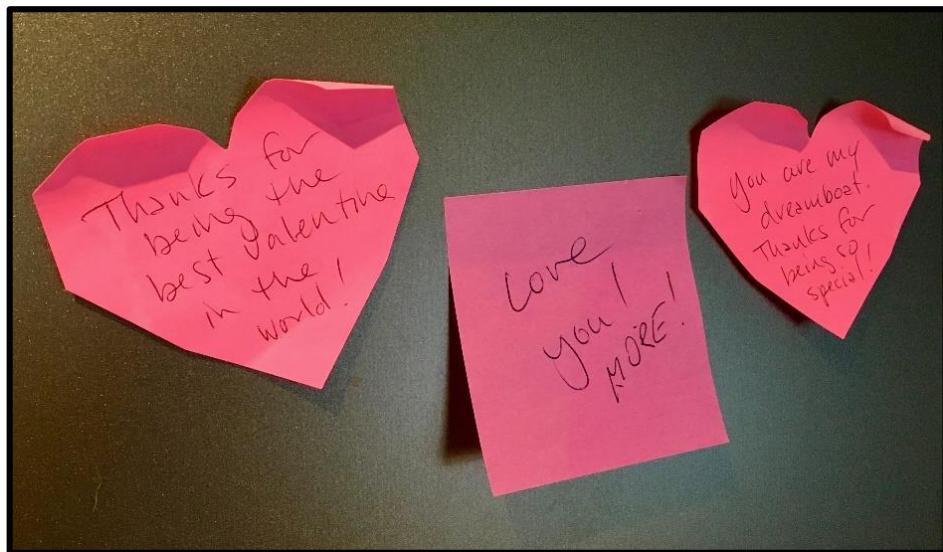
O estilo, por sua vez, refere-se ao grau de formalidade em função do interlocutor, bem como se pressupõe a compreensão do enunciado. Ao redigir um ofício, por exemplo, faz-se necessário um grau de formalidade maior, em virtude de quem irá receber e lê-lo. Em contrapartida, é natural que em um bilhete utilize-se da informalidade, haja visto que é uma produção breve e que os interlocutores não necessitam de tamanha cordialidade.

Essas características – tema, composição e estilo, defendidas por Bakhtin como essenciais para os gêneros do discurso – são naturalmente identificadas pela sociedade, pois seguem padrões

comunicativos. No entanto, de acordo com Koch e Elias (2010), os gêneros discursivos podem apresentar variações em seu tema, estilo e composição pois, assim como afirmou Bakhtin, as mudanças sociais e o contexto histórico podem alterar algumas de suas características básicas.

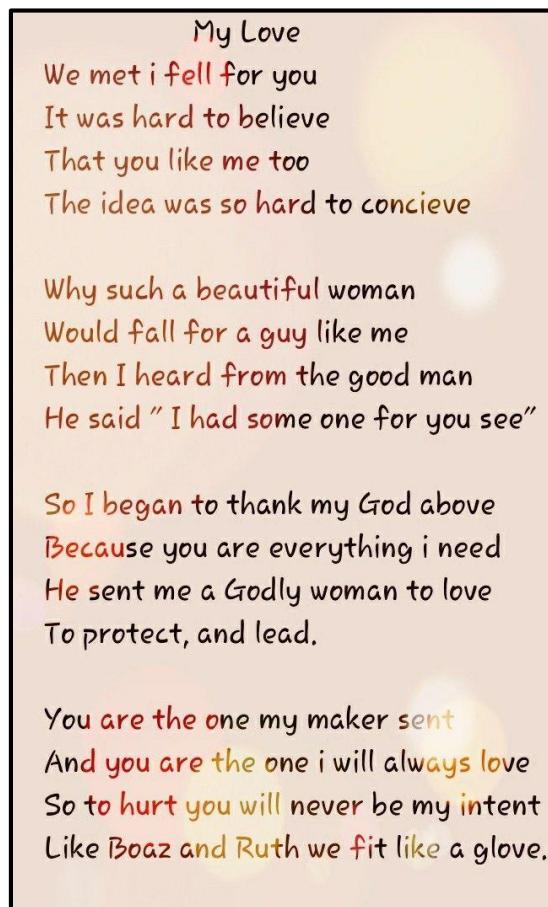
Observe os textos a seguir:

TEXTO 1



Fonte: Google Imagens 2020.

TEXTO 2



Fonte: Google Imagens 2020.

TEXTO 3



Fonte: Demilked 2020.

Atente que cada texto representa um tipo de gênero discursivo diferente. Ao analisarmos os três, de acordo com as características essenciais, defendida por Bakhtin, e através da nossa competência metagenérica, concluímos que os três textos possuem um mesmo tema – “Love”; possuem estruturas e formas de organização diferentes, logo, possuem composição diferentes; e, por fim, possuem estilos também diferentes, haja vista a formalidade e a expressividade dos autores.

Sendo assim, os textos apresentados constituem três variações diferentes de gêneros discursivos – bilhete, poema e tirinha, respectivamente. Ao deparar-se com os diversos gêneros discursivos, o aprendiz instrui-se de diferentes formas de participar, de falar, de ouvir em sociedade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento publicado no final da década de 90 pelo Ministério da Educação para pautar e referenciar as propostas curriculares, legitimava o uso da língua como prática social, levando em conta a natureza sociointeracional da linguagem, e ainda propôs uma análise sobre os gêneros discursivos no intuito de sinalizar os currículos promovendo uma eficácia do ensino.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental, o ensino de uma língua estrangeira é amparado na língua materna, através da *consciência linguística*². Os aprendizes podem utilizar de conhecimento da língua materna para reconhecer todos os tipos de textos – orais e escritos.

Por exemplo, em uma aula de leitura para alunos de quinta série, a utilização de narrativas um tipo de texto com o qual as crianças já estão bem familiarizadas poderá também colaborar para o envolvimento do aluno com o discurso no processo de aprender. Com o desenvolvimento da aprendizagem, o aluno será exposto a novas maneiras de organizar textos orais e escritos (entrevistas, matérias jornalísticas, verbetes de encyclopédia, conversas radiofônicas etc.). (BRASIL, 1998, p. 33)

Queremos mostrar aqui, que ao trabalhar diversos gêneros discursivos, o professor estará oportunizando o desenvolvimento da comunicação textual, além de capacitar os estudantes para práticas comunicativas no dia a dia. Isso justifica a importância de estudar os gêneros durante a fase escolar, pois sua competência comunicativa permeia as interações orais e escritas.

Apesar de não utilizarem o termo ‘gênero textual’, os PCN de Língua Estrangeira propõem um trabalho voltado para a interação e que evidencie as práticas sociais e significativas.

Convergindo para o mesmo ponto, mas sobressaindo-se como documento oficial e mais atualizado, a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, “é um documento de caráter

² Consciência Linguística, para os PCN, se refere à conscientização da organização linguística que amplia o conhecimento que o aluno tem sobre o fenômeno linguístico.

normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todo aluno deve desenvolver na Educação Básica” (BRASIL, 2017, p.5).

Para a Língua Inglesa, a BNCC a classifica como língua estrangeira adicional obrigatória, e está dividida em cinco eixos organizadores, com unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Os cinco eixos organizadores abrangem: escrita, oralidade, leitura, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Ao elencar cinco eixos organizadores para a componente de Língua Inglesa, ela propõe que sejam trabalhados os gêneros discursivos, inclusive os novos, oriundos do universo digital, de forma atrelada à leitura.

O eixo leitura elenca que o trabalho com gêneros textuais e híbridos pode ser desenvolvido e ampliado pelos meios digitais de comunicação (blogs, memes, etc.), expondo o aprendiz, também, a diferentes propósitos de leitura.

O trabalho com gêneros verbais e híbridos, potencializados principalmente pelos meios digitais, possibilita vivenciar, de maneira significativa e situada, diferentes modos de leitura (ler para ter uma ideia geral do texto, buscar informações específicas, compreender detalhes etc.), bem como diferentes objetivos de leitura (ler para pesquisar, para revisar a própria escrita, em voz alta para expor ideias e argumentos, para agir no mundo, posicionando-se de forma crítica, entre outras). (BNCC, 2017, p. 242).

Os gêneros textuais também aparecem incorporados no eixo “dimensão intercultural”, uma vez que o ensino de uma língua está diretamente ligado à cultura e a comunicação verbal. Enquanto que nos PCN predominava uma visão de ensino cujo foco era as estruturas linguísticas e vocábulos, na BNCC propõe-se o ensino de gêneros diversos para aproximar o uso da língua às práticas reais, potencializando diferentes maneiras de se comunicar.

Os PCN apontam, ainda, a introdução de diversos gêneros discursivos de forma interdisciplinar, ou seja, sendo contemplados em outras disciplinas, proporcionando ao aluno uma melhor compreensão dos diversos textos que circulam na sociedade. Dessa forma, o ensino dos gêneros discursivos precisa ser contextualizado, e não que seja feito de forma aleatória.

Por conseguinte, entendemos a importância de se trabalhar diversos gêneros discursivos para que os aprendizes reconheçam, produzam e analisem as mais diversas formas de comunicação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, na concepção sociointeracionista o indivíduo é um ser social, sendo elementar a sua relação com a esfera social e com as relações interpessoais, por meio da comunicação, para a construção do conhecimento, ou seja, a interação é primordial para que haja

aprendizagem. Por isso, é extremamente importante idealizar o ensino da língua sob a perspectiva interacional e dialógica, o que resulta em pensar sobre as diversas situações de usos da linguagem, através dos gêneros textuais que circulam socialmente.

O professor é uma ponte entre textos e sujeitos, entre aprendizes que querem se comunicar. Através dos gêneros discursivos, concretiza-se o ensino da língua através da linguagem em suas múltiplas manifestações e usos sociais, possibilitando, ainda, a construção e aperfeiçoamento da formação crítica. Dessa forma, cabe ao professor oportunizar situações em que os alunos se apropriem das características discursivas e linguísticas dos diversos gêneros discursivos.

A leitura é um ato de interação entre leitor e autor. Quando consideramos o ensino de gêneros discursivos vinculado à leitura, em consonância com os documentos oficiais, e refletimos sobre a perspectiva bakhtiniana da linguagem, acreditamos ser essa uma forma de oportunizar o uso da linguagem em situações que ensaiam a vida real.

Nessa perspectiva, os gêneros discursivos são compreendidos como instrumentos de aprendizagem que são essenciais para a aprendizagem e o progresso das competências discursivas dos alunos, uma vez que oportunizam diversas situações de comunicação em sala de aula.

Acreditamos que há muito que ser discutido e refletido, pois o assunto é longo. No entanto, não queremos aqui torná-lo enfadonho. Pretendemos, outrora, dar continuidade aos estudos para expandir os conhecimentos sobre o tema, a fim de buscar uma quebra de práticas tradicionais, agregando inovações pedagógicas, tecnológicas e sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306

BONIFÁCIO, Carla Alecsandra de Melo. **Práticas de leitura e produção textual em Língua Inglesa I**. João Pessoa: UFPB, 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Língua Estrangeira – 3º e 4º ciclos: Brasília, MEC, 1998.

_____. **BaseNacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

INTERAGIR. In: MICHAELIS, **Dicionário Online de Português**. Editora Melhoramentos, 2020. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/interagir>>. Acesso em 10 de outubro de 2020.

KOCH, Ingredore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 3^a ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

MORINO, E. C.; FARIA; R. B. **SER:** ensino fundamental I. São Paulo: Ática, 2019.