

Deborah Christina Lopes Costa
Coordenadora do curso de Letras da FAC-Limeira
Professora do curso de Letras da FAC 3-Campinas
prof.deborahcosta@hotmail.com

**DESEFAIOS DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA:
REDIMENSIONANDO O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA**

1-OBJETIVO:

Este texto tem como objetivo proporcionar uma reflexão e discussão sobre o papel da escola e do professor de português no ensino da língua materna que favoreça o desenvolvimento e ampliação significativa da capacidade lingüística dos alunos. Afinal, saber analisar uma língua dominando conceitos, normas e metalinguagens se contrapõe ao domínio das habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo, dependendo das intenções, diferentes enunciados nas diversas situações comunicativas que participamos no cotidiano. Apresentamos uma proposta de trabalho baseada nas pesquisas de Schneuwly e Dolz (2004), na qual ressaltam o papel da escola no desenvolvimento de um rico repertório de gêneros, colocando os alunos, em todos os níveis e ciclos de escolaridade, em contato com os mais variados gêneros discursivos que circulam socialmente para que possam conhecê-los e dominá-los e, assim, garantir uma participação mais ativa e crítica numa sociedade letrada.

2-INTRODUÇÃO:

O ensino de Língua Materna, já há algum tempo, necessita efetivamente de uma profunda renovação. Essa discussão não é nova, pois o debate sobre as mudanças no ensino da língua já acontece de longa data entre estudiosos, pesquisadores e professores da área. No entanto, estamos passando por um momento crucial e de profunda reflexão sobre o papel da escola e do professor de português na formação do alunado brasileiro, que tem tido péssimos resultados na participação em algumas avaliações nacionais e internacionais, como no SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e no PISA¹ (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). No PISA, por exemplo, o Brasil foi o último colocado entre os 56 países participantes da avaliação, mostrando que a maioria dos nossos jovens não é capaz de fazer usos com a leitura como, recuperar

¹ O programa foi aplicado em 2000 em mais de 250 mil estudantes matriculados nas escolas dos países participantes, tendo como foco o letramento em leitura; Foram avaliados no Brasil cerca de 4893 jovens entre 15 e 16 anos;

informações específicas até a demonstração de compreensão geral do texto ou interpretar e refletir sobre o conteúdo e características do texto.

Os resultados negativos sobre o desempenho dos nossos alunos, de certa forma, chocam e mostram que a forma que se tem conduzido o ensino da língua materna está, de alguma maneira, falhando e não está dando condições para que o aluno use a língua com eficiência nas diversas situações comunicativas.

Não é nosso propósito, nesse texto, achar culpados ou apontar o professor o responsável pela ineficiência do ensino, pois sabemos dos vários problemas que a educação de um modo geral vem enfrentando. Temos consciência de quanto o tratamento dessas questões requer cuidados, afinal sabemos, também, que existem muitas tentativas e experiências positivas de ensino comprometido. No entanto, é necessário propor uma reflexão nacional sobre maneiras mais eficientes de se conduzir o ensino da língua portuguesa que contribua significativamente para que os alunos ampliem sua competência lingüística e habilidade no uso efetivo de sua língua materna dentro e fora da escola.

Travaglia (1998) em seu livro *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus* apontou que o ensino de gramática na aulas de português representa um problema constante para os professores do Brasil. O que acontece, segundo o autor, é que o ensino de português tem afastado a língua da vida a que ela serve, tornando para o aluno algo artificial e sem significado para sua realidade. De acordo com o autor:

“ Observa-se uma concentração muito grande no uso de metalinguagem no ensino de gramática teórica para a identificação e classificação de categorias, relações e funções dos elementos lingüísticos, o que caracterizaria um ensino descritivo, embora baseado, com frequência, em descrições de qualidade questionável.” TRAVAGLIA (1998, p. 101)

E ainda acrescenta que na maior parte do tempo das aulas é destinada ao ensino e utilização dessa metalinguagem sem avanço, pois em todos os anos escolares se insiste na repetição dos mesmos tópicos gramaticais.

É importante ressaltar que não estamos, aqui, para desmerecer totalmente o ensino de língua materna que, tradicionalmente, vem explorando a gramática normativa, mesmo porque ela tem seus objetivos ou então, para dizer que não se deve mais, em momento algum, ensinar a norma culta. O que devemos pensar é que a forma de se conduzir o ensino de língua depende do objetivo que queremos alcançar com nossos alunos. Afinal, Uma coisa é o aluno saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua e se apresentam suas características estruturais, outra coisa é dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo, dependendo da intenção, diferentes enunciados em diversas situações comunicativas.

Tendo em vista as avaliações acima citadas, podemos conferir que o principal objetivo não é mais avaliar se o aluno conhece e domina as regras da gramática normativa e se sabe classificá-la e aplicar apropriadamente sua nomenclatura, mas sim verificar a competência de ler, compreender, interpretar, relacionar informações e produzir textos. Até mesmo os grandes vestibulares do Brasil não têm mais como objetivo apenas avaliar se o aluno domina regras da norma-culta, pelo contrário, temos como exemplo a UNICAMP que elabora a prova do vestibular de modo a avaliar o domínio que o candidato possui dos recursos lingüísticos do português padrão ao ler, escrever e interpretar.

Portanto, se o objetivo principal do ensino da língua portuguesa (apontado nos PCNs) é contribuir significativamente para que os alunos ampliem sua competência lingüística e habilidade no uso efetivo de sua língua materna, precisamos refletir e debater sobre propostas de ensino/aprendizagem que coloquem os alunos em contato com uma diversidade de situações reais de uso da língua.

Partindo das considerações até aqui explicitadas, é necessário apontarmos algumas contribuições de Bakhtin sobre a linguagem e gêneros discursivos, pois foi a partir dessas questões que um grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra, principalmente Schneuwly e Dolz, propõe um trabalho com a língua materna a partir da diversidade de gêneros² que segundo os autores, os gêneros podem ser considerados como um instrumento de mediação de toda a estratégia de ensino e o material de trabalho para o ensino-aprendizagem da leitura e escrita no contexto textual.

Nesse sentido, apresentaremos no próximo capítulo a fundamentação teórica sobre os gêneros discursivos e em seguida, uma proposta de trabalho com gêneros para o contexto escolar. Por fim, teremos algumas considerações finais em torno do redimensionamento do ensino da língua portuguesa.

3- ESTUDOS SOBRE OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Para Bakhtin [1953] (1997:279) a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais/escritos) , concretos e únicos que se originam dos integrantes de uma determinada esfera da atividade humana. Segundo o autor, cada enunciado produzido é um reflexo das condições específicas e das finalidades de cada esfera de atividade humana, não só por seu conteúdo temático, mas também pelo estilo e por sua construção composicional. Dessa forma, a variação dos enunciados depende, por um lado, da situação social imediata e, por outro, dos interlocutores que podem ou não ser do mesmo grupo social, terem ou não afinidades; de como estabelecem suas relações de poder, e, ainda, de suas condições sócio-históricas.

2 De acordo com Marcuschi (2002) Gêneros discursivos também podem ser chamados de Gêneros textuais, pois possuem a mesma definição e funcionalidade, diferentemente de Tipos textuais, utilizados para classificar as diversas estruturas textuais.

Em outras palavras, por encontrarmos, nas mais diversificadas esferas de atividade humana, formas diferenciadas de utilização da língua e por existir uma grande diversidade de situações comunicativas em diferentes situações sociais, deparamo-nos com uma variedade infinita de enunciados que se estruturam através dos *gêneros discursivos* (denominação de Bakhtin, 1953) e que são, nas palavras do autor, “*tipos relativamente estáveis de enunciados*”.

Segundo Bakhtin, três elementos fundem-se indissoluvelmente em todo enunciado (ou gênero): o primeiro é o conteúdo temático, que são os conteúdos que se tornam dizíveis através dos diversos gêneros; segundo, o estilo verbal, que são os recursos da língua (lexicais, fraseológicos e gramaticais); e terceiro, a construção composicional, que são as formas típicas dos gêneros discursivos. Por existirem várias esferas de comunicação, esses elementos, segundo o autor, são marcados pela especificidade de cada uma dessas esferas.

Diante dessas situações comunicativas infinitas e diante de uma variedade de gêneros, dependendo da situação, o locutor precisa fazer escolhas. A escolha de um gênero em particular, com suas características temática, estilística e composicional, é determinada em função de alguns fatores, com as finalidades e necessidades específicas de cada situação comunicativa; a especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal da qual o gênero está sendo apropriado; as características dos sujeitos da situação comunicativa e a intenção do locutor ou produtor.

Em cada enunciado é possível, segundo Bakhtin, perceber a *intenção discursiva* (ou a *vontade discursiva*) do falante que determina todo o enunciado, seu volume e seus limites. Essa intenção é um momento subjetivo do enunciado, formando uma unidade indissolúvel com o aspecto do sentido do objeto, limitando esse último e vinculando-se a uma situação concreta e única da comunicação discursiva, com todas as suas circunstâncias individuais, com os participantes diretos e com seus enunciados anteriores.

De acordo com os postulados de Bakhtin [1953](1997), o “*querer – dizer*” do locutor se realiza, acima de tudo, na escolha de um gênero do discurso, próprio para cada situação comunicativa. Essa escolha define-se pela especificidade da esfera discursiva dada, pelas considerações temáticas, pela situação concreta da comunicação discursiva do falante, com sua individualidade e subjetividade, que se aplica e adapta-se ao gênero escolhido da comunicação cotidiana, incluindo os mais familiares e íntimos. Ou seja, todo enunciado produzido pelos sujeitos-locutores é constituído tendo como base uma forma padrão de estruturação, relativamente estável. De acordo com o autor, dispomos de um rico repertório de gêneros discursivos, orais e escritos, que nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos livremente antes do estudo teórico da gramática.

É importante, ainda, salientar que a composição e o estilo do enunciado dependem de alguns fatores: a quem está destinado o enunciado, como o falante ou

escritor percebe e imagina os seus destinatários e qual é a força de sua influência sobre o enunciado.

Por encontrarmos diferentes situações sociais que geram um determinado gênero, com características composicionais e estilísticas próprias, podemos dizer que tanto organizamos os enunciados em diferentes formas “genéricas”, como, ao ouvirmos o enunciado alheio, prevemos o seu gênero a partir das primeiras palavras, tendo uma idéia do todo. Segundo Bakhtin,

“Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim...” BAKHTIN [1953](1997 : 302)

De acordo com autor, o locutor precisa conhecer e ter um bom domínio do gênero. Conhecer o gênero implica conhecer uma forma típica mais ou menos estável, não podendo haver uma *“combinação absolutamente livre”*, pois os gêneros são pré-estabelecidos e determinados culturalmente e não criados pelos locutores, existindo, assim, um valor normativo. Assim, por mais “mutáveis e flexíveis” que os gêneros possam ser, eles necessitam de uma certa estabilidade para se tornarem reconhecidos socialmente e é por essa razão que o autor denomina os gêneros como *“tipos relativamente estáveis de enunciados”*.

Por outro lado, para o autor, apesar do locutor procurar adaptar-se e ajustar-se a um determinado gênero, isto não quer dizer que estará sendo manipulado por tal gênero, pois não há uma exigência para que ele deixe de considerar sua individualidade, criatividade e subjetividade. Em outras palavras, a idéia que Bakhtin defende é que mesmo os enunciados sendo determinados por gêneros com referentes, forma de composição e estilos próprios, o locutor poderá usá-los livremente, de forma criativa e colocando suas marcas pessoais.

Ressaltamos ainda que a noção de gênero, defendida por Bakhtin, embora esteja sistematicamente associada a determinadas formas, nada tem de estática, já que o gênero é constituído no interior de enunciações sócio-historicamente condicionadas. Afinal, segundo o autor, os gêneros, como um produto social, estão sujeitos a modificações decorrentes principalmente de transformações culturais e sociais.

Dentro da grande variedade de gêneros discursivos em uso na língua e presentes nas diferentes situações de comunicação social, é necessário considerar a classificação feita por Bakhtin entre os gêneros primários (simples) e secundários (complexos).

Para o autor, os gêneros primários³ correspondem a um conjunto diversificado da atividade lingüística humana e relacionam-se, em grande medida, com os discursos da oralidade em seus mais variados níveis (do diálogo cotidiano ao discurso didático). Referem-se ao cotidiano imediato, à situação imediata em que são produzidos e onde a atividade humana se realiza e se concretiza, isto é, vão ser compreendidos por sua relação com o contexto. Certos tipos de diálogo oral, cotidiano e familiares, filosóficos, etc. são típicos dos gêneros primários.

Os gêneros secundários (da literatura, da ciência, da filosofia, jornalísticos) geralmente, são produzidos em forma escrita, e por sua vez, se distanciam da situação imediata e cotidiana de produção e se referem, segundo Bakhtin a uma esfera de dimensão cultural mais complexa e mais evoluída.

Em suma, enquanto os gêneros primários são mais simples e são produzidos em circunstâncias de uma comunicação verbal mais espontânea, os secundários são produzidos em circunstâncias mais complexas, “relativamente mais evoluídas”, mediadas, muitas vezes, pela escrita (Bakhtin, [1953] (1997:281) e acrescentamos, concretizados em textos escritos.

No entanto, devemos fazer uma ressalva em relação a esta questão: apesar dos gêneros primários estarem mais ligados à oralidade e os secundários à escrita, não podemos considerar que os gêneros ligados à escrita serão sempre e necessariamente planejados, seletivos, expressando sempre conteúdos formais, e os primários ligados à oralidade, pouco planejados, usados apenas informalmente, expressando conteúdos informais. Afinal, podemos comparar o gênero bilhete, que é escrito mas que se constitui em uma circunstância de comunicação espontânea, com o gênero oral utilizado em uma conferência, que é uma circunstância de comunicação mais complexa. Portanto, há uma certa flexibilidade, pois nem todo enunciado escrito pode ser considerado, um gênero mais elaborado, e vice-versa.

Um exemplo dessa flexibilidade é a transmutação dos gêneros primários para os secundários. Bakhtin afirma que: “os gêneros primários ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes” ... [1953](1997: 281). Em outras palavras, os gêneros primários, enquanto gêneros mais ligados à oralidade e às esferas sociais cotidianas, vão tornando-se mais complexos, dando origem aos gêneros secundários, mais ligados à escrita e às esferas públicas.

Para Schneuwly (2004), o gênero secundário apoia-se, em sua elaboração, no antigo (primário), mesmo sendo diferente, para transformá-lo profundamente. Tal transformação não é tão simples, visto que os gêneros primários ocorrem, segundo Bakhtin, nas “*trocas verbais espontâneas*” e, os secundários, não. Para que o indivíduo se aproprie dos gêneros secundários é necessário uma intervenção no processo de

³Os gêneros primários, geralmente, são orais, mas isto não significa que todo texto oral pertença ao gênero primário e todo texto escrito ao secundário

aprendizagem, pois é um tipo de aprendizagem diferente daquele dos gêneros primários, já que estão intrinsecamente ligados à leitura/escrita.

De acordo com o pressuposto acima, teríamos, então, o lugar ideal para o desenvolvimento dos gêneros secundários na instituição escolar, pois para apropriar-se dos gêneros secundários o aluno precisa estar envolvido em um trabalho reflexivo e sistemático com a língua (leitura/escrita).

Diante desses princípios, destacamos a contribuição da escola no sentido de desenvolver um trabalho com os gêneros e instrumentalizar o aluno para que possa responder às diferentes situações comunicativas com as quais ele é confrontado.

4- PROPOSTA DE TRABALHO: OS GÊNEROS NO CONTEXTO ESCOLAR

O que tem marcado as reflexões do grupo de pesquisadores de Genebra⁴ é a tentativa de complementar as discussões de Bakhtin, mostrando a possibilidade de desenvolver e trabalhar na escola a noção dos gêneros, essencialmente os secundários mediados pela escrita, com caráter fundamentalmente didático.

Nesse sentido, Schneuwly/Dolz (2004a), consideram a escola um lugar de mediação entre as práticas sociais e os objetos de ensino/aprendizagem – especialmente o ensino de produção textual oral e escrita – tornando-se necessário descrever três importantes funções da escola para o desenvolvimento das capacidades lingüísticas dos alunos.

A primeira é a de facilitar o contato com as diferentes manifestações de linguagem, oferecendo aos alunos diversas situações comunicativas que sejam as mais próximas possíveis de contextos reais; a segunda, a de instrumentalizar os alunos para que sejam capazes de responder, com competência, às diversas situações com que se confrontarem e, a terceira, a de criar condições para que os alunos reflitam sobre a linguagem e sejam sujeitos ativos do processo de produção oral ou escrita.

De acordo com os autores, para que essas funções sejam exercidas na prática, é de extrema importância que a escola desenvolva uma proposta de estratégias de ensino sistematizado. No caso, tal proposta necessita de uma intervenção didática que favoreça a mudança e leve os alunos a um melhor domínio dos gêneros e de suas respectivas situações comunicativas.

É importante ressaltar que a escola, em seu papel de “ensinar”, utiliza diferentes formas de comunicação centradas no ensino/aprendizagem, formas estas que se concretizam em linguagens específicas. Isto quer dizer que a escola sempre trabalhou com os gêneros. Schneuwly/Dolz (2004b) acrescentam que, na situação escolar em específico, há uma ampliação da função do gênero que passa a não ser apenas uma ferramenta de comunicação, mas, ao mesmo tempo, *objeto de ensino para aprendizagem*. Ou seja, mesmo permanecendo gênero para comunicar, há um

⁴ O grupo se refere aos Pesquisadores da Universidade de Genebra, principalmente dois autores, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, do departamento de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

desdobramento e ele passa a ser, também, gênero a ser aprendido. Os autores ressaltam que o gênero, quando trabalhado na escola, sofre uma “transformação”, pois está funcionando em um outro lugar social, diferente do lugar de sua origem. Schneuwly/Dolz enfatizam que:

“ Para compreender bem a relação entre os objetos de linguagem trabalhados na escola e os que funcionam como referência é preciso, então, a nosso ver, partir do fato de que o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência construído numa dinâmica de ensino/aprendizagem.”
SCHNEUWLY/DOLZ (2004B:81)

Os autores apontam que é o ensino que, gradualmente, permitirá ao aluno a tomada de consciência do funcionamento da língua, pois a finalidade da instituição escolar, entre outras, é ensinar e fazer o aluno refletir sobre a língua e, também, desenvolver as capacidades de linguagem⁶, ou seja, as habilidades necessárias para produção de um gênero numa dada situação.

Então, se ensinar a língua é desenvolver as capacidades de linguagem, deve-se, portanto, expor os alunos a diferentes textos típicos dos gêneros discursivos para analisar, comparar e relacionar as características que os definem e suas diferenças. Afinal, é através do *corpus* textual dos gêneros que os alunos terão como referência e modelo para a construção dos gêneros que serão apresentados.

Contudo, a introdução de qualquer gênero na escola é o resultado de uma decisão didática (como já foi explicitado) que possui, segundo Schneuwly/Dolz (2004b), dois tipos de objetivos precisos de aprendizagem. O primeiro é fazer com que o aluno conheça melhor o gênero para poder dominá-lo e compreender seu funcionamento, para melhor usá-lo na escola e fora dela e, o segundo, é fazer com que o aluno desenvolva capacidades que ultrapassem o gênero e que são transferíveis para outros gêneros, próximos ou distantes.

Nesse sentido, se a escola tomar consciência de seu papel diante do ensino de gêneros, e conseqüentemente da importância da seleção de textos variados que tipificam os diferentes gêneros, analisará qual a melhor estratégia para desenvolver as capacidades lingüístico-discursivas dos alunos. Essa deverá ser, necessariamente, uma reflexão da escola e de seus profissionais, de modo que o ensino não se restrinja a atividades repetitivas, desgastantes, desnecessárias e, acima de tudo, pouco eficazes, mas que tenha significado, coerência e utilidade para a vida dos alunos, como já foi explicitado.

⁶ O desenvolvimento de capacidades de linguagem (cf. Dolz, Pasquier & Bronckart, 1993) requer do aluno várias capacidades, como: capacidade de ação, capacidade discursivas e capacidade lingüístico-discursivas.

Enfim, o que esses autores propõem é um trabalho com a diversidade de gêneros em todos os níveis escolares, variando a complexidade a cada ano de acordo com a faixa etária dos alunos. Essa seria uma “aprendizagem em espiral”, cujo princípio é colocar o aluno em contato com os vários gêneros, em todos os níveis escolares, e face a uma tarefa complexa, global e completa, de maneira semelhante ao que acontece nas atividades autênticas de comunicação da vida social.

Bakhtin [1953] (1997:301) diz: “*Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso oral e escrito. Na prática, usamo-los com segurança e destreza*”. Partindo dessa afirmação questionamos: como poderemos usar um gênero com facilidade e segurança se não o conhecemos?

Dentre a grande variedade de gêneros orais e escritos existentes, nem todos os alunos possuem um repertório variado de gêneros. Muitas vezes, há uma maior experiência com os gêneros primários (mais ligados a oralidade e ao cotidiano) e os secundários (mediados pela escrita) ficam desconhecidos por terem menos contato e serem menos utilizados. Por exemplo, há alunos cujos pais não têm o hábito da leitura de jornais em casa. Então, como irão produzir uma notícia se nunca participaram de situações que utilizassem esse gênero?

Assim, para os alunos dominarem e conhecerem um determinado gênero e textos que o tipificam, é necessário que sejam colocados em contato com uma variedade textual que lhes sirva de referência e modelo.

O primeiro passo para desenvolvermos um trabalho com gêneros discursivos é determinarmos os gêneros que serão apresentados e procurar referências sobre eles, pois na medida em que o objeto de trabalho é descrito e explicado, ele se torna mais acessível aos alunos nas práticas de linguagens.

É importante ressaltar que os autores sugerem um trabalho com progressão, cuja finalidade é construir com os alunos, em todos os níveis e ciclos de escolaridade, instrumentos, com o objetivo de desenvolver as capacidades necessárias para o domínio dos gêneros

Para finalizar, podemos verificar que as estratégias de ensino propostas supõem a busca de intervenções no processo de aprendizagem para favorecer a mudança e proporcionar um melhor domínio da língua e conseqüentemente dos gêneros e de seus textos correspondentes nas diferentes situações comunicativas que os alunos podem participar no cotidiano.

5-PALAVRAS FINAIS

Temos plena consciência de que trabalhos com gêneros estão sendo propostos e discutidos e levarão um certo tempo para que se concretizem, efetivamente, nas práticas de sala de aula, contudo é um trabalho que merece atenção dos professores, principalmente daqueles que estão dispostos a renovar as formas tradicionais do ensino da língua portuguesa e fazer um ensino que seja mais significativo para a vida de seus

alunos. Em outras palavras, é um dos desafios do professor de língua portuguesa para redimensionar o ensino da língua materna, transformando o aluno em um usuário da língua que sabe se expressar adequadamente em diferentes situações.

O trabalho com gêneros, seguramente, trará ótimos resultados para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, primeiro porque auxilia o aluno a descobrir como a língua funciona em situações reais de uso, segundo porque aprimora a compreensão nas situações de leitura e terceiro porque amplia os recursos lingüísticos que podem ser utilizados nas diferentes situações de escrita. Além disso, a noção de gêneros discursivos mostra ao aluno, por exemplo, que os textos escritos são produzidos de uma determinada forma, a partir de uma finalidade específica e recursos lingüísticos são determinados dependendo das intenções de quem escreve. E por fim, o aluno compreenderá que ele deve adequar a forma como se expressa de acordo com a especificidade da situação comunicativa.

Ou seja, o trabalho com a diversidade de gêneros em sala de aula é uma proposta que pode construir e constituir um ensino de língua materna que realmente seja pertinente e represente uma ajuda e não um obstáculo para que nosso aluno possa, de maneira consciente, desenvolver e ampliar sua competência lingüística para que utilize a língua dentro e fora do contexto escolar, se colocando como cidadão crítico e participante de uma sociedade letrada.

6-REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**, São Paulo: Parábola Editorial, 2003
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: *Estética da criação verbal*, São Paulo: Martins Fontes [1953] (1997)
- MARCUSCHI, L.A. **Gêneros textuais** In: DIONISIO, A.P. et al, *Gêneros textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002
- ROJO, R.H.R. **Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo**. (Mimeo) ,1998
- SCHNEUWLY, B. **Gêneros e tipos de texto: Considerações Psicológicas Ontogenéticas**. In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na Escola*, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004
- SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (2004a) **Gênero e progressão em Expressão oral e Escrita- Elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça**
In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na Escola*, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004
- _____. (2004 b) **Os gêneros escolares das Práticas de linguagem aos objetos de ensino** In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na Escola*, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004
- TRAVAGLIA (1998) **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus** São Paulo: Cortez, 1988