

CONCEPÇÕES DE EGRESSOS DE CURSO DE LETRAS SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS E SEU ENSINO NA PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

José Cezinaldo Rocha Bessa¹
Ananias Agostinho da Silva²

RESUMO: Neste trabalho, objetivamos conhecer concepções de egressos de curso de Letras acerca da teoria dos gêneros textuais e seu ensino na produção de textos escritos. Para execução da pesquisa, de cunho descritivo, com abordagem qualitativa e quantitativa, elaboramos um formulário composto por dezesseis questões, abertas e fechadas, que foi aplicado aos egressos do curso de Letras de uma universidade pública brasileira. Como aporte teórico, temos os postulados de Bakhtin (2004), Bazerman (2006), Bronckart (1999), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Miller (1994), Swales (1990), e os estudos desenvolvidos por Bunzen (2003), Dell'Isola (2007), Furlanetto (2005), Kleiman (1995), entre outros. Os resultados mostram que as concepções dos egressos sobre a teoria de gêneros abarcam fundamentos da abordagem sócio-histórica e dialógica de Bakhtin e da abordagem sociorretórica de Miller (1994) e Bazerman (2006). No que se refere à aplicabilidade da teoria dos gêneros, os egressos apresentaram um conhecimento um tanto restrito, pois, apesar de afirmarem conhecer alguma proposta de trabalho com os gêneros, como as sequências didáticas, metade deles não compreende como executá-la em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros textuais; egressos do curso de Letras; produção de textos escritos

ABSTRACT: This work aims at knowing graduated students conceptions about text genre theory and its teaching in text production. To develop this descriptive research that has a qualitative and quantitative approach we prepared a form in sixteen open-ended questions. This form was applied to graduated Letras students, from a public Brazilian University. As theoretical background support we considered Bakhtin (2004), Bazerman (2006), Bronckart (1999), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Miller (1994), Swales (1990), and studies developed by Bunzen (2003), Dell'Isola (2007), Furlanetto (2005), Kleiman (1995), among others. The results show that student's conceptions about text genres theory take into account principles from socio-history and dialogical approach by Bakhtin and Socio-Rhetorical Approach by Miller (1994) and Bezerman (2006). In what is related to text genre applicability, Letras graduated students show a restricted knowledge, because even though they say they know some proposals to work text genre, such as didactical procedures, half of those students doesn't know how to do it well in classroom.

KEY WORDS: Text genres; Letras graduated students; text writing production

¹ Professor do Departamento de Letras da Universidade do Rio Grande do Norte (UERN). Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Líder do Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino do Texto. Pau dos Ferros, RN, Brasil, e-mail cezinaldobessa@uern.br.

² Aluno do Mestrado Acadêmico em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UERN. Pau dos Ferros, RN, Brasil, e-mail ananiasuern@hotmail.com.

1. Introdução

Nos últimos anos, os *gêneros textuais*³ têm sido apresentados como objetos de ensino-aprendizagem de língua materna (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004; BRONCKART, 2001) e instituídos por documentos oficiais, como o fazem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de ensinos fundamental e médio em nosso país. Isso porque, quando trabalhamos com os gêneros em atividades de produção, compreensão e análise linguística, possibilitamos situações de uso da língua nas quais se poderão desenvolver as capacidades específicas inerentes à produção e compreensão do gênero focado (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004).

Em consonância com esse apontamento, várias pesquisas estão sendo realizadas no Brasil e no exterior sobre a incorporação dos gêneros no ensino de língua materna, (ANTUNES, 2006; BRANDÃO, 2000; BONINI, 2002; BUNZEN, 2004, 2006; CRISTÓVÃO & NASCIMENTO, 2004; LOPIS-ROSSI, 2002; MACHADO, 2009; MARCUSCHI, 2008). Esses estudos apontam que o trabalho com a diversidade de gêneros na escola em atividades de compreensão e produção textual supõe a apropriação por parte dos alunos das diversas formas de dizer que circulam socialmente. Em um âmbito mais restrito, estudos realizados no Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino de Texto (GPET)⁴, principalmente aqueles pertencentes à linha de pesquisa “Estudos da produção, organização e funcionalidade do texto”, também buscam investigar o trabalho com a produção de textos no ensino de língua materna, tomando como objeto norteador os diversos gêneros textuais que circulam nos diferentes campos de comunicação humana (SOUZA, 2006, 2007; SOUZA, BESSA, PEREIRA & ALVES, 2009, 2010; SILVA, 2010, dentre outros).

Em sintonia com esses trabalhos desenvolvidos no GPET e com o grande número de investigações realizadas no Brasil e no exterior acerca do trabalho com os gêneros textuais no ensino de língua materna, a pesquisa que ora apresentamos centra seu foco no exame de concepções de egressos de curso de Letras acerca dos gêneros textuais e seu ensino na produção de textos escritos. Procuramos examinar, pois, como o egresso, recém-concluído o curso de licenciatura em Letras/Português, concebe a teorização e a aplicabilidade dos gêneros textuais/discursivos. Partimos do pressuposto de que, dada a ampla divulgação em textos acadêmicos da área e das leituras e discussões suscitadas ao longo de componentes curriculares de um curso de formação de professores na área de Língua Portuguesa, o egresso do curso de Letras possa ter assimilado, pelo menos, algumas noções básicas sobre o que seja a teoria de gêneros e sobre sua aplicabilidade ao ensino de língua materna.

³ Os termos *gêneros textuais* e *gêneros do discurso* serão empregados, neste trabalho, como equivalentes, mesmo reconhecendo a distinção elaborada por Rojo (2005), em que se discute a variação terminológica e conceitual nas pesquisas sobre gêneros.

⁴ Grupo de pesquisa pertencente ao Departamento de Letras/*Campus* de Pau dos Ferros, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Este estudo se mostra relevante, na medida em que visa a investigar as concepções de egressos de curso de Letras acerca de uma questão tão atual e instigante, sobre a qual, apesar de muito já se ter dito, ainda há pontos que merecem ser estudados. Diferentemente dos muitos trabalhos sobre essa temática, que costumam centrar-se principalmente na compreensão de determinadas práticas de ensino dos gêneros, este estudo busca compreender o ensino de gêneros a partir das vozes dos egressos de um curso de formação de professores, o que representa, portanto, a possibilidade de se refletir sobre a contribuição de um curso desses para a atuação profissional de seus egressos no ensino de língua materna da educação básica. Como decorrência, tem-se, ainda, a possibilidade de se intensificar o debate sobre a necessidade de se (re)pensar a formação de professores no curso de Letras/Língua Portuguesa, tomando por base, num primeiro momento, a incorporação da teoria dos gêneros nas matrizes curriculares e, num segundo momento, a implementação, na sala de aula da educação superior, de um trabalho mais sistemático em torno do como ensinar gêneros na educação básica, já que são frequentes as reclamações de professores em formação sobre o fato de que, na universidade, não são bem preparados para o trabalho com o texto na sala.

A pesquisa caracteriza-se como de natureza descritiva e interpretativa e se orienta por uma abordagem quantitativa, mas também, e principalmente, por uma abordagem qualitativa, uma vez que não nos interessa apenas a quantidade de dados colhidos, mas as questões particulares do universo pesquisado. Para sua consecução, elaboramos um formulário composto de questões abertas e fechadas, que foi aplicado aos egressos do curso de Letras/habilitação de Língua Portuguesa, de uma instituição brasileira de ensino público superior.

Como aporte teórico, a pesquisa fundamenta-se nos postulados teóricos de Bakhtin (2004), Bazerman (2006), Bronckart (1999), Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) Maingueneau (2008), Miller (1994), Swales (1990), Bhatia (1993), bem como em estudos desenvolvidos por Antunes (2009), Bunzen (2003), Dell'Isola (2007), Furlanetto (2005), Machado (2009), Marcuschi (2008), entre outros estudiosos e pesquisadores que apresentam interessantes discussões relacionadas aos gêneros textuais e/ou tematizam sua aplicabilidade ao ensino de língua materna. Além disso, nos subsidiamos nas ideias propostas pelos PCNs de Língua Portuguesa e por outros documentos oficiais que regem o ensino de língua materna no Brasil.

Por fim, as discussões teóricas e metodológicas e o trabalho de análise dos dados aqui construídos conferiram a este artigo uma organização que se estrutura em duas partes principais. Na primeira, discutimos algumas questões relativas ao ensino de produção de textos na educação básica e na educação superior. Em seguida, apresentamos, mesmo que sucintamente, algumas perspectivas teóricas para o estudo dos gêneros, bem como algumas propostas de aplicabilidade dessas perspectivas ao ensino. Na segunda parte, realizamos a análise dos dados coletados na pesquisa sob a ótica das teorias aqui apresentadas.

2. Produção textual e ensino

Conforme Bunzen (2006), até as décadas de 1960 e 1970, a produção de textos era concebida como um mero exercício escolar, cujos objetivos principais eram observar e apontar, através de uma correção quase que estritamente gramatical, os “erros” cometidos pelos alunos. A produção textual era o momento de “ajuste de contas: entre o aluno e professor, das regras ensinadas (transmitidas? memorizadas?) nas aulas de gramática” (BUNZEN, 2006, p. 147). Na verdade, interessava ao professor apenas o produto final da prática de produção textual, pois era nele que se concentrava sua avaliação.

A partir da década de 1970, algumas mudanças começaram a surgir no ensino de produção de textos nas escolas brasileiras, como resultado das transformações ocorridas com a sanção da LDB n° 5692/71, neste mesmo período. Rojo e Cordeiro (2004) destacam, por exemplo, o incentivo à criatividade do aluno: as práticas de leitura passam a ser utilizadas como um estímulo à escrita, e o texto produzido pelo aluno como resultado de um processo criativo, estimulado pelo método. Entretanto, é só no final da década de 1980, quando a concepção interacionista de linguagem e de ensino começa a ser apresentada nas escolas brasileiras, que o trabalho com a produção de textos escritos terá sua efetiva importância nas aulas de língua materna.

No entanto, essa concepção interacionista que privilegia o trabalho com o texto nas aulas de língua materna só tornou-se conhecida por muitos professores apenas no fim dos anos de 1990, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), conforme aponta Bunzen (2006). Além disso, muitos a interpretaram orientando-se por um viés normativo-prescritivista, concebendo o texto como fonte ou pretexto para o estudo das normas gramaticais isoladas do contexto, ou ainda, como ressalta Brandão (2000, p. 17), “como material anódino, indiferenciado, a ser trabalhado de forma homogênea nas pretensas atividades de leitura”.

Por isso, em muitas aulas de língua materna, o trabalho com o texto ainda não se tornou uma prática eficiente, voltada para a formação do aluno enquanto produtor de textos diversos, com funcionalidade nas práticas sociais (BUNZEN, 2006). Para esse autor, muitas das produções textuais dos alunos ainda são vistas como “não-textos”, pois, em muitos casos, além de não apresentarem determinados padrões de textualidade⁵, suas condições de produção revelam produtos de caráter meramente escolar.

De acordo com Geraldi (1991, p. 160), ao produzir um texto, o aluno precisa assumir-se como locutor, e, desse modo, “(i) ter o que dizer, (ii) ter razões para dizer o que tem a dizer, (iii) ter para quem dizer o que tem a dizer, (iv) assumir-se como sujeito que diz o que diz para quem diz e (v) escolher estratégias para dizer”. Ao considerar esses critérios, os alunos estarão, no ato de sua produção, inserindo-se em um determinado contexto de atuação social e configurando nesse contexto uma forma particular de interação verbal. Nesse sentido, suas produções não estarão sendo concebidas como meros produtos escolares, mas como textos diversos que se aproximam dos usos

⁵ Ver os fatores de textualidade apresentados por Beaugrande & Dressler (1981).

extraescolares, com função específica e situada dentro de uma prática social escolar (ANTUNES, 2006).

Ora, se a produção textual está sujeita às determinações dos contextos socioculturais em que ela acontece, como postula Antunes (2006), é preciso que se considere, nessa atividade, a diversidade das formas de atuação existentes na sociedade. Nesse sentido, sendo as esferas de utilização da língua extremamente heterogêneas como define Bakhtin (2003), o trabalho com a produção textual deve privilegiar a variedade de gêneros que circula socialmente, obedecendo a uma progressão dos mais simples para os mais complexos, isto é, de acordo com cada estágio de escolaridade, como postula os pesquisadores do Grupo de Genebra.

Para isso, o ensino de língua materna precisa tomar como objeto de ensino/aprendizagem os *gêneros textuais*, pois, como enfatiza Marcuschi (2008), quando ensinamos o aluno a operar com um gênero, não ensinamos apenas um simples modo de produção textual, mas um modo de atuação sócio-discursiva em uma determinada cultura. Portanto, o trabalho com a diversidade de gêneros em circulação é necessário para a constituição de nosso conhecimento de mundo, uma vez que é uma forma de ampliarmos nosso repertório de modos de interação, constituindo parte de nossa cultura social (ANTUNES, 2006).

3. Revisitando algumas abordagens da teoria de gênero

O conceito de gêneros apresenta uma multidisciplinaridade que possibilitou o surgimento de várias perspectivas teóricas empenhadas em compreender a constituição e o funcionamento dos gêneros na sociedade (BUNZEN, 2004). Essas perspectivas têm apresentado discussões teóricas, metodológicas e aplicadas seja sobre teoria e análise enunciativo-discursiva de gêneros, seja sobre práticas de letramento, ensino/aprendizagem de língua materna, estrangeira e formação de professores (RODRIGUES, 2005). Dentre elas, destacamos a abordagem *sócio-histórica e dialógica*; a abordagem de *orientação discursiva*; a abordagem *sociorretórica*; e a abordagem *interacionista e sócio-discursiva*. A seguir, apresentaremos uma discussão sintética sobre cada uma dessas abordagens.

A abordagem *sócio-histórica e dialógica* bakhtiniana⁶ compreende os gêneros do discurso a partir de sua relação com a situação de interação e com a esfera de atividade humana onde os gêneros são produzidos. Conforme Bakhtin (2003), os gêneros do discurso são tipos *relativamente estáveis* de enunciados produzidos no interior de esferas sociais múltiplas e heterogêneas, que se caracterizam por seu conteúdo temático, sua organização composicional e seu estilo próprio. Esses três elementos estão indissoluvelmente ligados no todo do gênero e são determinados pelas especificidades e finalidades daquelas esferas.

⁶ Essa abordagem é reconhecidamente atribuída a Bakhtin, entretanto, pesquisadores reivindicam que tal abordagem resulta da produção do chamado Círculo de Bakhtin.

Para Bakhtin (2003, p. 262), “a riqueza e diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” em relação as suas esferas sociais. Defendendo esse pensamento, ele se afasta de teorias tradicionais, que tinham como objetivo realizar um recorte de tipos bem demarcados, estabelecendo, assim, uma taxonomia rígida baseada em critérios estritamente formais; e propõe uma nova teoria, que caracteriza os gêneros, principalmente, por sua relativa estabilidade (MACHADO, 2008; FARACO, 2009).

Considerando a pluralidade das esferas de atividade humanas e dos gêneros do discurso, Bakhtin (2003) estabelece uma distinção entre *gêneros primários* e *gêneros secundários*. Os gêneros primários são aqueles que funcionam sociocomunicativamente em relações dialógicas de interação em espaços regularizados por normas sociais de ideologias cotidianas. Já os gêneros secundários apresentam-se legitimados por ideologias formalizadas, que institucionalizam certas esferas sociais nas quais os gêneros se realizam.

A teoria proposta por Bakhtin mostra-se inovadora em relação a discussões anteriores por conceber os gêneros do discurso não apenas como formas estanques, mas como enunciados relativamente estáveis que se correlacionam com as esferas da atividade e comunicação humanas. Nesse sentido, a ênfase da teoria bakhtiniana está no destaque à relativa estabilidade, à dinamicidade e à relação inextricável dos gêneros com as esferas sociais da atividade humana.

A abordagem de *orientação discursiva*, que se atribui a Maingueneau (2001), compreende os gêneros como atividades sociais que precisam atender a certas condições para serem formalizadas socialmente e obterem êxito. Nas palavras deste autor, “o gênero de discurso aparece como uma atividade social de um tipo particular que se exerce em circunstâncias adaptadas, com protagonistas qualificados e de maneira apropriada” (MAINGUENEAU, 2001, p. 283). Nesse sentido, o gênero é uma atividade realizada e compartilhada por membros de uma comunidade específica, que precisa ser desempenhada de forma apropriada para que tenha alguma consistência e funcionalidade para essa comunidade.

Conforme Pereira e Rodrigues (2009), de modo geral, a abordagem de orientação discursiva busca entender os gêneros como: (i) comportamentos estereotipados estabilizados e em variação contínua; (ii) atividades de linguagem submetidos a critérios de êxito – finalidade, estatuto de parceiros, temporalidade, suporte material e organização textual; (iii) contrato – pressupõe ser cooperativo e regido por normas sociais; (iv) papel – implica a determinação de papéis sociais dos interactantes e (v) jogo – compreendem regras mutuamente conhecidas pelos interactantes.

A abordagem *sociorretórica* apresenta duas vertentes: sociorretórica de caráter etnográfico, que tem Swales como um de seus representantes mais ilustres, e a sociorretórica norteadada por uma perspectiva sócio-histórica e cultural, cujos nomes mais reconhecidos são Bazerman, Freedman e Miller. Na primeira, o gênero é compreendido como “uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham os mesmos propósitos comunicativos” (SWALES, 1990, p. 58). Esses propósitos constituem o

conjunto de razões que moldam a estrutura esquemática do discurso e influenciam e impõem limites à escolha de conteúdo e de estilo dos gêneros (SWALES, 1990). Nesse sentido, na visão de Swales (1990), a principal característica definidora de um gênero é o propósito comunicativo compartilhado pelos membros da comunidade na qual o gênero é praticado.

A segunda vertente, procurando propor uma redefinição dos gêneros, compreendidos como *ações retóricas tipificadas*, que funcionam como respostas a situações recorrentes e definidas socialmente. Nas palavras de Miller (1994, *apud* BUNZEN, 2004, p. 247), uma definição coerente de gênero “deve ser centrada não na substância ou na forma do discurso, mas na ação cuja realização se dá através do gênero utilizado”. Nesses termos, enquanto ações sociais, os gêneros (i) materializam uma classe de eventos; (ii) compartilham propósitos comunicativos; (iii) possuem traços específicos prototípicos; (iv) apresentam lógica inata; e (v) determinam usos lingüísticos específicos de acordo com a comunidade discursiva (HEMAIS & BIASIRODRIGUES, 2005).

Conforme Bazerman (2006), os gêneros são flexíveis, dinâmicos e transmutáveis, sendo, portanto, não apenas construtos formais, mas ações tipificadas, pelas quais podemos tornar nossas intenções e sentidos inteligíveis para outros. Assim, “uma forma textual que não é reconhecida como sendo de um tipo não teria *status* nem valor social como gênero. Um gênero existe apenas à medida que seus usuários o reconhecem e o distinguem” (p. 81). Desse modo, é o reconhecimento do gênero que tipifica nossas ações e intenções sociais, tornando-se parte das relações sociais padronizadas pelos indivíduos, de sua paisagem comunicativa e de sua organização cognitiva.

Por fim, a abordagem *interacionista e sócio-discursiva*, associada, geralmente, a estudiosos como Bronckart (2001), Schneuwly e Dolz (2004), procura aplicar a teoria de gêneros ao ensino de língua materna. O objetivo geral desta abordagem é descrever as características enunciativo-discursivas do funcionamento dos gêneros do discurso e selecionar, planejar e projetar conteúdos de ensino/aprendizagem que estejam de acordo com as capacidades de linguagem que possam ser aplicadas nas práticas didáticas (PEREIRA & RODRIGUES, 2009).

Dolz e Schneuwly (2004, p. 25) concebem “os gêneros como instrumentos, que fundam a possibilidade de comunicação e de aprendizagem”, isto é, como ferramentas importantes (e necessárias) para o desenvolvimento de habilidades dos alunos (relacionadas à compreensão e produção de textos) e para sua participação nas diversas atividades sociais. Os gêneros, segundo esses autores, são instrumentos semióticos complexos, constituídos de signos organizados de maneira regular, que mediatizam e materializam a ação da linguagem, permitindo a produção e a compreensão dos textos.

Adotando essa mesma perspectiva, Bronckart (2001) diz que os gêneros constituem-se como *pré-construtos*, isto é, construtos existentes antes de nossas ações, necessários para a realização destas. Eles se encontram sempre em um processo de permanente modificação e são em número teoricamente ilimitado, o que acaba por constituí-los, “em determinado estado sincrônico de uma sociedade, como uma espécie

de „reservatório de modelos de referência“, dos quais todo produtor deve se servir para realizar ações de linguagem” (BRONCKART, 2001, p. 160).

Diante das discussões tecidas sobre as abordagens da teoria de gêneros, podemos concluir que, independentemente da perspectiva teórica adotada, precisamos sempre considerar a complexidade da noção de gênero. Nesse sentido, embora esse conceito já esteja bastante difundido e largamente explorado no campo da investigação linguística, algumas questões precisam ser revistas, ou melhor, investigadas para dar conta da infinidade de gêneros que circulam em nossas práticas sociais e para tentar compreender as limitações e possibilidades de trabalho com a diversidade de gêneros em sala de aula.

4. Da aplicabilidade da teoria de gêneros ao ensino de língua materna: levantamento de algumas propostas

Muitas das tendências teóricas dos estudos sobre gêneros do discurso têm direcionado suas atenções à aplicação deles ao ensino de línguas. Nesse sentido, muitos pesquisadores estrangeiros e brasileiros têm levantado algumas propostas de aplicação da teoria de gêneros ao ensino de língua materna. Dentre essas propostas, destacaremos aqui o modelo das *sequências didáticas*, proposto pelo grupo de pesquisadores da Escola de Genebra, e o método da *retextualização*, defendido por Marcuschi (2001), Dell’Isola (2007) e outros.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), procurando fornecer elementos de interesse para o ensino da produção oral e escrita em sala de aula, apresentam uma proposta de ensino de língua materna baseada em *sequências didáticas*. Essa proposta parte do princípio de que é possível e desejável ensinar gêneros textuais públicos da oralidade e da escrita e isso pode ser feito de maneira ordenada, com o cuidado de não os tornar objetos sistemáticos, exclusivos para o trabalho com questões estritamente sintáticas e semânticas, que em pouco contribuem para a formação do aluno.

Para esses autores, uma sequência didática refere-se a um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Nesse sentido, uma sequência didática tem, precisamente, o objetivo de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto (que o aluno ainda não domina ou o faz de maneira insuficiente), permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. Em outras palavras, a dinâmica das sequências didáticas consiste em confrontar os alunos com as práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem.

Uma sequência didática pode ser organizada em quatro fases: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. A apresentação inicial é o momento em que os alunos construirão uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. Na produção inicial, os alunos tentam elaborar

um primeiro texto que revelará para si e para o professor as representações que têm dessa atividade. Nos módulos, procura-se trabalhar os problemas que apareceram na produção inicial, dando aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. Na produção final, os alunos produzem um texto, colocando em prática os conhecimentos adquiridos nos módulos após a análise da produção inicial (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004).

Dell'Isola (2007), discutindo o ensino de língua materna, apresenta a *retextualização* como uma eficiente proposta de trabalho com a produção textual. Para a autora, a retextualização compreende “um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refação e uma reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem” (p. 10). Essas operações são complexas e interferem não apenas no código, mas também no sentido, evidenciando uma série de aspectos da relação entre oralidade-escrita, oralidade-oralidade, escrita-escrita e escrita-oralidade.

Marcuschi (2001) também compreende retextualização como a mudança de uma modalidade de um texto para outra modalidade. De acordo com esse autor, a retextualização não pode ser compreendida como um processo que envolve atividades mecânicas, mas sim como rotinas com que lidamos constantemente nas sucessivas reformulações dos textos, numa complexa variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Para Marcuschi (2001, p. 48), “toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra”.

Por isso, para Dell'Isola (2007), a retextualização não deve ser vista como tarefa artificial que ocorre exclusivamente em exercícios escolares, mas como um processo dinâmico, comum e constante em nossas ações cotidianas, que pode ocorrer de maneira bastante diversificada. Assim, o processo de retextualização refere-se a atividades que estão presentes em diferentes situações sociais do cotidiano. Segundo Marcuschi (2001), a retextualização é uma atividade tão corriqueira que, em determinados textos, ocorre automaticamente pelos usuários de uma língua, sem que eles se deem conta das complexas operações que envolvem esse processo.

Considerando as discussões aqui delineadas, podemos dizer que o ensino de produção de textos é uma tarefa complexa, que tem demandado a necessidade de mais estudos. Nessa direção, nos últimos anos, têm surgido interessantes propostas para o ensino de produção textual a partir dos gêneros que circulam nas diversas esferas de atividades humanas. Essas propostas estão fundamentadas em abordagens da teoria de gêneros que recentemente tem se multiplicado no campo da investigação linguística. Por isso, a difusão dessas propostas em escolas e em universidades brasileiras é recente, sendo, muitas vezes, até desconhecidas por professores da educação básica e por acadêmicos dos cursos de Letras (MACHADO, 2009).

5. Análise dos dados

Com vistas a uma melhor sistematização das questões analisadas, dividimos nossa análise em três subtópicos: no primeiro, analisamos as concepções de gêneros reveladas pelos egressos; no segundo, analisamos as concepções dos egressos em relação ao ensino de gêneros textuais/discursivos na produção de textos escritos na escola; no terceiro e último, analisamos as concepções dos egressos sobre propostas de trabalho com os gêneros textuais/discursivos na produção de textos escritos.

5.1. Concepções de gêneros textuais/discursivos expressas pelos egressos: algumas reflexões

Acreditamos que todo professor de língua materna necessita ter uma concepção definida e adequada à sua prática, consoante com alguma(s) das perspectivas da teoria de gêneros que surgiram nos últimos tempos. Por isso, procuramos conhecer que concepções de gêneros textuais/discursivos são expressas pelos egressos do curso de Letras. De modo geral, os egressos apresentam concepções precisas de gêneros, que se relacionam com algumas das abordagens da teoria de gêneros expostas anteriormente, mesmo que essa relação não ocorra, na maioria dos casos, de modo explícito, como veremos a seguir nas respostas de dois egressos que selecionamos para uma análise mais detalhada⁷.

São os textos que circulam e surgem em determinadas esferas de atividades humanas e que apresentam pequenas variações ao longo do tempo nos seus temas, e na estrutura e etc. (ECLP1).

Como podemos perceber, a concepção de gêneros textuais/discursivos apresentada por ECLP1 está em consonância com a definição de gêneros enquanto *tipos relativamente estáveis de enunciados*, que se caracterizam por seu conteúdo temático, organização composicional e estilo, proposta por Bakhtin (2003). O egresso enfatiza que os gêneros “apresentam pequenas variações ao longo do tempo nos seus temas, e na estrutura”, o que mostra uma relação com a ideia bakhtiniana da flexibilidade e dinamicidade dos gêneros. Ainda da abordagem de gêneros de Bakhtin, esse egresso recupera a ideia de que os gêneros “circulam e surgem em determinadas esferas de atividades humanas”. No entanto, a definição proposta por esse egresso, além de não retomar a questão do atrelamento dos gêneros às finalidades comunicativas, apresenta apenas aspectos relacionados ao tema e à estrutura, deixando de focar também o estilo, terceiro elemento caracterizador dos gêneros na concepção bakhtiniana.

Diferentemente do egresso anterior, ECLP2 apresenta uma definição de gêneros que enfoca, principalmente, a sua funcionalidade comunicativa, como podemos perceber no recorte abaixo:

⁷ Os egressos aqui selecionados serão representados pelos códigos ECLP1 e ECLP2 (E: Egresso C: Curso L: Letras P: Português e os numerais 1 e 2 correspondem à ordem do egresso na codificação realizada). Essa codificação também se aplicará aos demais egressos que citaremos neste estudo.

São textos que produzimos no nosso dia -a-dia com determinadas intenções comunicativas específicas, ou seja, formas de atuarmos ativamente na sociedade, como cartas, e-mails, propagandas, poemas, dentre outros. (ECLP2).

O egresso tenta definir gêneros do discurso citando exemplos de gêneros que utilizamos constantemente em nossas ações comunicativas cotidianas (cartas, e-mails, propagandas, poemas etc.), destacando, assim, a importância da diversidade dos gêneros do discurso em nossa vida social. Nesse sentido, podemos perceber que, para ECLP2, gêneros não são apenas formas de discursos, mas sim “formas de atuarmos ativamente na sociedade”. Essa concepção é defendida por Miller (1994) e Bazerman (2006), que compreendem os gêneros como formas de ação social, funcionando como meios de realizarmos, em um determinado contexto sociorretórico, nossos propósitos comunicativos.

É preciso destacar que, apesar de esses egressos revelarem concepções ligadas a Bakhtin (2003), Miller (1994) e Bazerman (2006), nada garante que eles conheçam tais abordagens, pois é muito provável que as respostas aí reveladas se deem pela leitura que fazem de estudiosos de nosso país, como Marcuschi (2008), e da leitura dos próprios PCNs (2001). Isso pode ser comprovado quando observamos o gráfico abaixo, que apresenta as respostas dos egressos em relação ao conhecimento de algumas teorias de gêneros por nós elencadas.

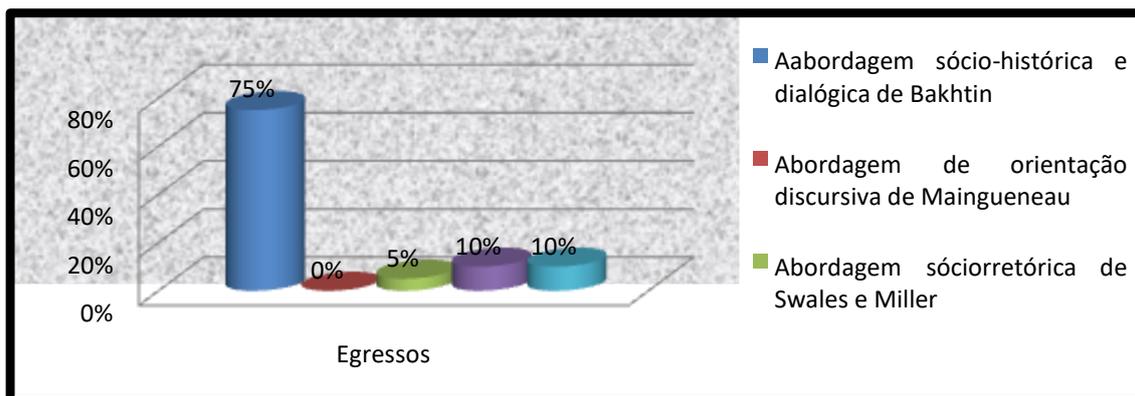


Gráfico 01: Abordagens de gêneros conhecidas pelos egressos

Como podemos perceber no gráfico acima, o conhecimento dos egressos em relação às diversas abordagens da teoria dos gêneros restringe-se, em sua maioria (75%), à abordagem sócio-histórica e dialógica apresentada por Bakhtin. É interessante também destacar que 10% dos egressos pesquisados afirmaram não ter conhecimento sobre nenhuma das referidas abordagens. A partir desses dados, depreende-se que, no curso de Letras do universo de estudo pesquisado, há pouco espaço para discussão em torno da variedade de abordagens da teoria de gêneros existentes, já que predomina a perspectiva bakhtiniana, apesar de essa perspectiva não ter como foco o ensino. Essa constatação sugere uma preocupação, uma vez que, num curso de formação de professores, parece estranho uma perspectiva de abordagem voltada para o ensino, como o é a abordagem interacionista e sócio-discursiva do Grupo de Genebra (de larga difusão no campo dos estudos da linguagem e de alguns de seus pressupostos serem assimilados nos PCNs de

Língua Portuguesa), ser citada por apenas 10% dos egressos pesquisados. Na verdade, os dados apontam a falta de uma clareza e/ou de um reconhecimento de que determinadas abordagens estão atreladas a determinadas perspectivas teóricas, já que, quando perguntados sobre de qual abordagem da teoria de gêneros advém a proposta de sequências didáticas (que será discutida mais adiante), 70% dos egressos afirmaram desconhecer que as sequências didáticas advém da abordagem interacionista e sócio-discursiva do Grupo de Genebra.

5.2. Concepções de ensino de gêneros textuais/discursivos na produção de textos escritos na escola

Tendo em vista a diversidade dos gêneros textuais/discursivos existentes, um dos principais questionamentos de pesquisadores, professores e futuros professores de língua materna é que gêneros selecionar para serem trabalhados em sala de aula. Realizamos esse questionamento aos egressos e percebemos que a perspectiva adotada pela maioria deles (90%) está consoante com as discussões realizadas por Dell'Isola (2007), Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), Marcuschi (2008) e outros, que, considerando o número quase ilimitado de gêneros textuais/discursivos existentes, afirmam ser necessária uma seleção dos gêneros a serem trabalhados nas aulas de língua materna, pois determinados gêneros são mais apropriados para o trabalho com a oralidade (como, por exemplo, a entrevista e o seminário) e outros são mais próprios para o trabalho com a escrita (tais como: reportagem e artigo de opinião).

Além de saber que determinados gêneros devem ser priorizados no trabalho com a produção de textos escritos, é preciso que os professores de língua materna e os estudantes de Letras em formação compreendam como esses gêneros devem ser selecionados. Acreditamos que alguns critérios precisam ser considerados neste processo de seleção, pois esta não pode ser uma escolha aleatória. Nesse sentido, procuramos saber dos egressos que critérios o professor deve utilizar para determinar os gêneros do discurso a serem trabalhados na produção de textos escritos na escola.

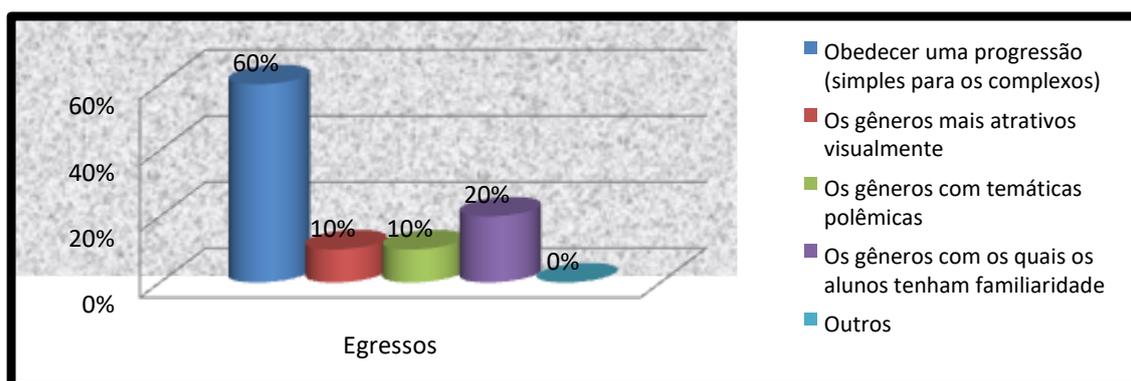


Gráfico 02: Critérios para seleção dos gêneros a serem trabalhados nas atividades de produção de textos escritos

Percebemos que a maioria dos egressos (60%) acredita que o critério da progressão (do simples ao complexo) é o que deve nortear o professor na seleção dos gêneros a serem trabalhados em atividades de produção de textos escritos, o que revela um conhecimento de pressupostos da abordagem interacionista e sócio-discursiva do Grupo de Genebra.

Outros critérios foram mencionados pelos demais egressos, como selecionar os gêneros mais atrativos visualmente (10%) ou selecionar os gêneros com temáticas mais polêmicas (10%). Tais critérios privilegiam ou a forma ou o conteúdo dos gêneros do discurso, desconsiderando a funcionalidade comunicativa. Por fim, 20% dos egressos privilegiam o aspecto da familiaridade dos alunos em relação aos gêneros. Essa constatação pressupõe uma articulação com o que defendem os pesquisadores do Grupo de Genebra, os quais preconizam que os alunos precisam entrar em contato com uma diversidade de gêneros, para que seu repertório de formas de interação social possa ser diversificado. Embora se reconheça que o trabalho com os gêneros não deva se limitar àqueles com os quais os alunos tenham mais familiaridade, devendo englobar também os que possibilitarão ao aluno poder de atuação nas práticas sociais de uso da linguagem.

Considerando os dados acima expostos, vemos que, apesar de a maioria dos egressos apresentar critérios coerentes de seleção dos gêneros textuais/discursivos a serem trabalhados em sala de aula, alguns deles ainda precisam de mais conhecimentos sobre esta questão. Compreendemos que esta não é uma tarefa fácil, já que, ao que indicam os dados, isso deva ser uma decorrência da dificuldade desses egressos de compreenderem as proposições sustentadas pelas diversas abordagens de gêneros, como, por exemplo, a própria noção do que seja gênero.

5.3. Concepções sobre propostas de trabalho com os gêneros textuais/discursivos na produção de textos escritos

Assim como Marcuschi (2008) e muitos outros autores que focalizam o trabalho com os gêneros textuais/discursivos na escola, entendemos que todo professor ou futuro professor de língua materna deve ser conhecedor de propostas de trabalho com os gêneros. Nesse sentido, procuramos saber que propostas de trabalho com os gêneros textuais na produção de textos escritos os egressos do curso de Letras conhecem.

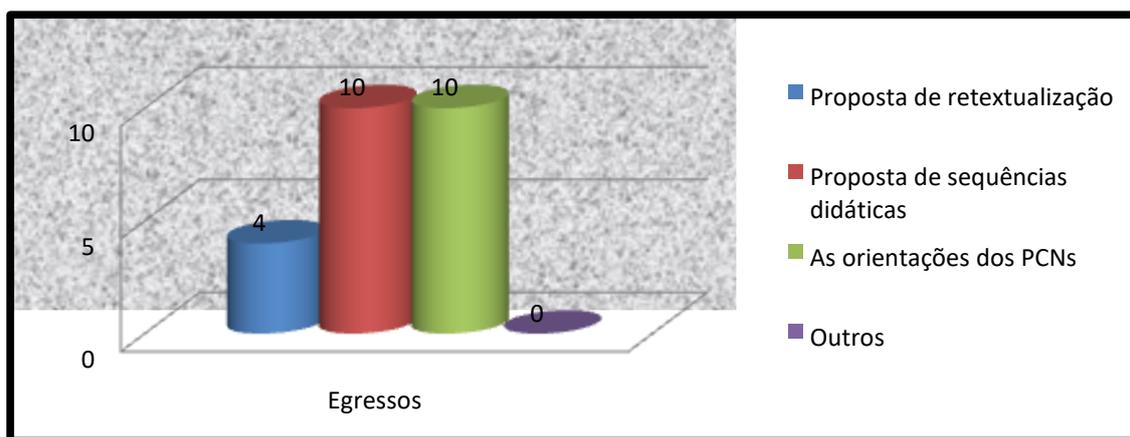


Gráfico 03: Propostas de trabalho com os gêneros textuais/discursivos na produção de textos escritos

Observando o gráfico acima, percebemos que a proposta mais conhecida pelos egressos pesquisados refere-se às sequências didáticas, do Grupo de Genebra. Além dessa, todos os egressos afirmaram conhecer as orientações dos PCNs para o ensino de língua materna com base nos gêneros textuais. Ambas estão constantemente presentes nas

discussões sobre ensino de língua materna a partir de gêneros textuais: aquela, por ter um reconhecimento internacional, funcionando como paradigma para outras propostas que estão surgindo; estas, por corresponderem às orientações oficiais de ensino no Brasil. Em relação à proposta de retextualização apresentada por Dell'Isola (2007), apenas 04 (quatro) dos egressos pesquisados afirmaram conhecê-la, o que, possivelmente, se explica pelo fato de essa proposta ser bastante recente nas discussões sobre ensino de língua materna.

Também perguntamos aos egressos se acreditam compreender como deve(m) ser realizada(s) alguma(s) dessas propostas mencionadas acima e se eles se sentem preparados para executá-la(s) em sala de aula. Metade deles respondeu de modo afirmativo ao nosso questionamento. Os demais, apesar de terem conhecimento da existência de alguma(s) dessas propostas, acreditam que não sabem como nenhuma delas deve ser realizada. Esse dado aponta para a necessidade de o curso não apenas discutir conceitos ou noções sobre a teoria dos gêneros textuais/discursivos, mas, principalmente, de discutir as propostas de ensino de gêneros numa perspectiva de oferecer subsídios para que o aluno (futuro professor de língua materna) tenha condições de trabalhar com os gêneros, considerando as propostas de aplicabilidade dos mesmos à prática de sala de aula.

Em relação aos egressos que afirmaram compreender como desenvolver alguma(s) das propostas apresentadas, solicitamos que explicitassem qual(is) dela(s) teriam condições de executar. Todos esses egressos apontaram as sequências didáticas como a que consideram ter domínio teórico e metodológico, sendo capazes de executá-la em sala de aula. A escolha por essa abordagem deve-se, ao que indicam as questões formuladas nessa pesquisa, ao fato de ser esta uma teoria privilegiada nas discussões atuais sobre gêneros e ensino de língua materna.

Perguntamos, ainda, aos egressos se sabem de qual abordagem da teoria de gêneros advém a proposta de sequências didáticas. Analisando as respostas emitidas pelos egressos, percebemos que 70% deles desconhecem tal abordagem, apesar de alguns revelarem conhecer essa proposta. Apenas 30% dos egressos pesquisados afirmaram saber em qual vertente teórica as sequências didáticas estão fundamentadas. Mesmo assim, alguns egressos explicitaram respostas pouco precisas e/ou equivocadas, como o fez ECLP4, ao afirmar que *“A teoria a que se refere é o construtivismo”*. Isso se deve, muito possivelmente, a alguma relação que o egresso estabeleça com as teorias sobre aprendizagem, dentre as quais se encontra a Teoria da Aprendizagem de Vygosty, que oferece bases para a abordagem proposta pelo grupo de pesquisadores da Escola de Genebra.

Além disso, procuramos verificar se os egressos que afirmaram conhecer alguma das referidas propostas realmente compreendem quais os procedimentos metodológicos necessários para executá-la. Para isso, solicitamos aos mesmos que descrevessem alguns dos procedimentos em relação ao desenvolvimento de uma proposta de produção de textos escritos a partir dos gêneros textuais/discursivos. Selecionamos as respostas de ECLP1 e ECLP6 para melhor analisarmos esta questão.

Primeiro faria uma sondagem do que o aluno já sabe sobre o gênero; leitura do gênero que o aluno irá trabalhar para ter contato; discussão; produção e reescrita do texto produzido.
(ECLP1)

Apesar de não citar a proposta a qual está se referindo, podemos perceber que ECLP1 apresenta alguns dos procedimentos do modelo das sequências didáticas. Ao apresentar a leitura de textos pertencentes ao gênero que está sendo trabalhado como uma etapa metodológica de sua proposta, o egresso faz referência à *apresentação da situação* das sequências didáticas. Outro tópico constitutivo das sequências didáticas, e que é apontado pelo egresso, refere-se à *produção final* de um texto, compreendida como o momento em que o aluno põe em prática o que aprendeu durante os módulos, após a análise da produção inicial. Por fim, o egresso sugere a *reescrita da produção final* realizada pelos alunos, último tópico das sequências didáticas.

A partir do exposto, vemos que este egresso apresenta em sua proposta alguns procedimentos das sequências didáticas, no entanto, esquece de procedimentos essenciais, quais sejam a *produção inicial* e os *módulos*. Nesse sentido, o egresso não apresenta uma proposta completa de trabalho com os gêneros, já que se refere apenas a alguns procedimentos, que por si só, provavelmente, não possibilitarão ao aluno o domínio sobre o gênero estudado, isto é, a capacidade de utilizá-lo em situações reais, quando necessário⁸.

Diferentemente do egresso anterior, ECLP6 não se refere nem faz alusão a nenhuma proposta específica:

O professor poderá seguir o livro didático e acrescentar outras propostas de acordo com a necessidade do aluno, mesmo que seja pesquisando e trazendo atividades extras. **(ECLP6).**

A resposta apresentada por ECLP6 aponta para uma proposta de trabalho valorizadora de uma metodologia que concebe o livro didático como principal ferramenta para o ensino. Mesmo salientando que outras atividades podem ser acrescentadas de acordo com as necessidades dos alunos, o egresso concebe o livro didático como ferramenta privilegiada em relação aos demais materiais didáticos. Para Bunzen (2008), o livro didático não deve, de modo algum, ser extinto da sala de aula, mas também não deve ser o único material didático utilizado nas aulas. Conceber, pois, o trabalho com os gêneros textuais/discursivos pela perspectiva metodológica proposta pelo livro didático, além de expressar uma visão um tanto restrita da prática de ensino, revela também uma falta de clareza ou de desconhecimento das abordagens teóricometodológicas dos gêneros por parte desse egresso.

⁸ Com isso não estamos querendo dizer que só a proposta de sequências didáticas possibilitará ao aluno o domínio sobre o gênero. O que estamos afirmando é que procedimentos soltos, que não levem em conta a heterogeneidade da sala de aula, as dificuldades e os avanços dos alunos não contribuirão para este fim.

Por fim, procurando observar se os egressos conseguem estabelecer relação entre as concepções de gêneros textuais/discursivos e as propostas de ensino deles em aulas de língua materna, solicitamos aos mesmos que respondessem como fariam se fossem ministrar uma aula de produção de textos escritos em uma sala de aula com alunos de 9º ano do ensino fundamental. Em outros termos, procuramos conhecer que textos os egressos selecionariam, como encaminhariam a produção e que aspectos seriam explorados. Para esses questionamentos, obtivemos respostas como as de ECLP6 e ECLP7:

Textos relacionados com a vivência do aluno, tipo e-mail, poesia, e a partir daí partir para outros tipos, como cartas, textos informativos etc. (ECLP6).

Esse egresso afirma que selecionaria textos relacionados com a vivência dos alunos, isto é, textos com os quais os alunos tivessem mais familiaridade. No entanto, pensando assim, o egresso desconsidera a diversidade de gêneros que há em nossa sociedade, privando os alunos de conhecerem determinados gêneros que utilizaram em situações específicas. Além disso, vemos que os gêneros priorizados pelo egresso não caracterizam, necessariamente, usos públicos, como se verifica em propostas como as que sugerem os PCNs (2001). Assim, mesmo tendo afirmado anteriormente que conhece as orientações de trabalho indicada pelos PCNs (2001), o egresso não utiliza seus critérios de seleção para a escolha dos gêneros a serem trabalhados no 9º ano.

Na verdade, esse egresso não apresenta uma proposta de aula de produção de textos escritos, como sugerimos na questão, diferentemente de ECLP7, que apresenta uma proposta mais elaborada:

Dentre várias opções, poderia escolher a propaganda, por ser um gênero que desperta a capacidade crítica dos alunos. Traria vários textos desse gênero, mostrando suas particularidades, funcionalidade, o tipo de linguagem (verbal e não-verbal), os operadores argumentativos, dentre outros. Depois de explorar bem o assunto, pediria a produção de uma propaganda, com o tema escolhido pelo aluno. (ECLP7).

Esse egresso, já no início de sua resposta, considera a diversidade de gêneros que o professor pode utilizar para trabalhar com a produção de textos escritos. Entre eles, para trabalhar, em um 9º ano do ensino fundamental, ECLP7 escolhe a propaganda, por ser este um gênero que desenvolve a criticidade dos alunos. Esse gênero é sugerido pelos pesquisadores de Genebra, quando apresentam a proposta de agrupamento dos gêneros, no modelo das sequências didáticas. Nesse sentido, o gênero escolhido está coerente com o objetivo definido pelo egresso, podendo ser normalmente trabalhado no 9º ano do ensino fundamental.

Em relação à metodologia utilizada em sua proposta de aula, o egresso sugere, inicialmente, a apresentação de vários textos pertencentes ao gênero propaganda e, em seguida, a produção de uma propaganda com temática a ser escolhida pelos alunos. Como podemos perceber, há uma consonância entre o gênero estudado e o gênero solicitado na

produção, o que permite ao professor verificar se o aluno efetivamente domina (ou não) esse gênero.

Em síntese, podemos dizer que os egressos já apresentam concepções um tanto delineadas sobre os gêneros textuais/discursivos. No entanto, no que diz respeito à aplicabilidade dos gêneros em sala de aula, muitos egressos apresentam concepções imprecisas e/ou limitadas. A maioria não possui uma compreensão detalhada de como trabalhar com um gênero a partir de uma das propostas aqui apresentadas ou de quaisquer outras. Na verdade, muitos egressos, quando não seguem o livro didático, apenas mesclam procedimentos (do livro didático com alguma proposta), que muitas vezes se contradizem ou se repetem, não contribuindo com a aprendizagem dos alunos. Essas constatações nos fazem perceber a necessidade de a universidade rever suas bases curriculares no que diz respeito à formação de professores nos cursos de licenciatura, especialmente, neste caso, na área de Letras.

6. Considerações finais

Os resultados obtidos nesta investigação nos mostram que as concepções dos egressos em relação ao conceito de gêneros textuais/discursivos são bem diversificadas. Alguns egressos apresentam concepções bastante delineadas e em consonância com algumas das teorias apresentadas neste estudo. A maioria desses egressos apresenta concepções em conformidade com a perspectiva bakhtiniana, concebendo os gêneros do discurso como *tipos relativamente estáveis de enunciados que se caracterizam por seu estilo, conteúdo temático e estrutura composicional*.

Em relação à questão da aplicabilidade da teoria dos gêneros em sala de aula de língua materna, os egressos compreendem que o ensino de língua materna deve tomar como objeto de ensino-aprendizagem os gêneros do discurso, como propõem os PCNs (2001). Para tanto, grande parte desses egressos acredita que há necessidade de uma seleção dos gêneros a serem utilizados em sala de aula. Essa seleção, como indicam os PCNs (2001) e vários autores aqui já citados (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004; MARCUSCHI, 2008), deve obedecer a uma progressão dos gêneros mais simples para os mais complexos, considerando o grau de estudo da turma que se irá trabalhar, como bem apontou um dos egressos.

Entretanto, mesmo que em número bastante restrito, alguns egressos afirmaram que essa seleção deve ser realizada considerando como critério a familiaridade que os alunos têm com os gêneros a serem trabalhados. Todavia, se assim procedermos, limitaremos os gêneros que os alunos terão contato e, portanto, privando-os de uma série de modos de expressão existentes em sociedade. Em outras palavras, tiraremos dos alunos a oportunidade de serem sujeitos ativos, críticos e reflexivos, capazes de construir conhecimentos a respeito de pontos de vista e maneiras diversos.

Por último, no que se refere ao conhecimento de propostas de ensino de produção de textos escritos em aulas de língua materna, percebemos que todos os egressos afirmam

conhecer as sequências didáticas. No entanto, esse conhecimento aparentou ser um tanto restrito, pois metade dos egressos não compreende como executar uma sequência didática em sala de aula. Isso ficou comprovado quando solicitamos que esboçassem uma proposta de aula. Muitos dos egressos apresentaram elementos das sequências didáticas, mesmo que, na maioria das vezes, de modo desordenado, mas não fizeram referência a essa proposta, demonstrando desconhecimento de sua metodologia. Isso significa que alguns egressos conseguem dominar as teorias estudadas no curso de Letras, mas grande parte deles não compreende ser capaz de realizar a transposição didática dos gêneros textuais/discursivos.

Nesse sentido, acreditamos que os egressos do curso de Letras, em sua maioria, necessitam de um redirecionamento em suas concepções de ensino-aprendizagem de gêneros textuais/discursivos, especificamente em relação à produção de textos escritos, mesmo demonstrando que vivem um momento de interface entre as abordagens de ensino tradicional e interacionista. Os egressos necessitam, principalmente, de conhecimentos metodológicos condizentes com teorias inovadoras, que considerem a dinamicidade da língua e dos gêneros do discurso, pois, apesar de possuírem algum conhecimento teórico, não possuem conhecimentos práticos eficazes.

Por fim, vale salientar que as discussões que constituem este estudo não podem ser consideradas como concluídas. Na verdade, muitos aspectos relacionados aos conhecimentos teóricos e práticos dos egressos do curso de Letras ainda precisam ser revistos e analisados. Uma possibilidade de estudo seria analisar as concepções ou práticas pedagógicas dos egressos em relação ao ensino de leitura ou ao trabalho com a análise linguística, já que, neste estudo, focamos apenas a produção de textos escritos.

7. Referências bibliográficas

ANTUNES, I. Avaliação da Produção Textual no Ensino Médio. In: BUZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.) **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola, 2006, pp. 163-180.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZERMAN, C. A Vida do Gênero, a Vida na Sala de Aula. In: DIONÍSIO, A. P. & HOFFNAGEL, J. C. (Orgs). **Gênero, Agência e Escrita**. São Paulo: Cortez, 2006, pp. 23-34.

BATHIA, V. K. Genre analysis today. In: BUNZEM, C. **Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin**. São Carlos: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGE, 2004, pp. 221-258.

BONINI, A. Metodologias do Ensino de Produção Textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística. **Perspectiva** – Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, v. 20, n.1, pp. 23-46, jan/jun. 2002.

BRANDÃO, H. N. (Org.). **Gêneros do Discurso na Escola**. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRONKART, J. P. **Atividade de Linguagem, Texto e Discurso: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 2001.

BUNZEN, C. O Ensino de “Gêneros” em Três Tradições: implicações para o ensino/aprendizagem de língua materna. *In: Quimera e a Peculiar Atividade de Formalizar a Mistura do Nosso Café com o Revigorante Chá de Bakhtin*. São Carlos: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGE, 2004, pp. 221-258.

_____. Da Era da Composição à Era dos Gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. *In: BUNZEM, C. & MENDONÇA, M. (Orgs.). Português no Ensino Médio e Formação de Professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 139-162.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (org.). **Gêneros Textuais: teoria e prática**. Londrina: Moriá, 2004.

DELL’ISOLA, R. **Retextualização de Gêneros Escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências Didáticas para o Oral e a Escrita: apresentação de um procedimento. *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. pp. 95-128.

_____. & B. SCHNEUWLY. Gêneros e Progressão em Expressão Oral e Escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In: SCHNEUWLY, B. & J. DOLZ. (Org.) Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, pp. 41-70.

FARACO, C. A. **Linguagem e Diálogo: as ideias do círculo linguístico de Bakhtin**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

FURLANETTO, M. M. Gênero do Discurso como Componente do Arquivo em Dominique Maingueneau. *In: MEURER, J. L; BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. (org.). Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005. pp. 208-236.

GERALDI, J. W. **Porto de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

HEIMAS, B. & BIASI-RODRIGUES, B. A Proposta Sócio-retórica de John Swales para o Estudo dos Gêneros Textuais. *In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). Gêneros: teorias, métodos e debates.* São Paulo: Parábola Editorial, 2005. pp. 108-129.

LOPIS-ROSSI, M. A. G. **Gêneros Discursivos no Ensino de Leitura e Produção de Textos.** Taubaté, SP: Cabral, 2002.

MACHADO, A. R. Colaboração e Crítica: possíveis ações do lingüista na atividade educacional. *In: ABREU-TARDELLI, L. S. & CRISTÓVÃO, V. L. O Ensino e a Aprendizagem de Gêneros Textuais.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Da Fala para a Escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MAINGUENEAU, D. **Análise de Textos da Comunicação.** São Paulo: Cortez, 2001.
_____. **Cenas da Enunciação.** São Paulo: Cortez, 2008.

MILLER, C. “Genre as Social Action”. *In: Freedman & Medway (Orgs.) Genre and the New Rhetoric.* London, Taylor & Francis Publishers, [1984] 1994.

PEREIRA, R. A. & RODRIGUES, R. H. Perspectivas Atuais sobre Gêneros do Discurso no Campo da Lingüística. **Letra Magna.** Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura, Ano 05 n.11 - 2º Semestre de 2009.

RODRIGUES, R. H. Os Gêneros do Discurso na Perspectiva Dialógica da Linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In: MEURER, J. L; BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) Gêneros: teorias, métodos e debates.* São Paulo: Parábola, 2005, pp. 152-183.

ROJO, R. H. R. & CORDEIRO, G. Gêneros Orais e Escritos: modos de pensar e modos de fazer. *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.) Gêneros Orais e Escritos na Escola.* Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiros. Campinas: Mercado de Letras, 2004, pp. 07-20.

SILVA, A. A. As Propostas de Atividades com Gêneros Textuais no Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio. *In: COLÓQUIO NACIONAL DE PROFESSORES DE METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE LITERATURA, 7, 2010, Pau dos Ferros. Anais...* Mossoró: Queima Bucha, 2010. 1 CD-ROM.

SOUZA, G. S. de (Coord.). **Relatório Técnico Final de Atividades:** Pesquisa “Os gêneros do discurso nas aulas de língua materna do Ensino Fundamental e Médio: um estudo sobre o ensino da leitura e produção de textos”. Departamento de Letras/CAMEAM/UERN. Pau dos Ferros: UERN, 2006. (Apoio CNPq/FAPERN)

_____. (Coord.). **A Função Social dos Textos Trabalhados no Ensino de Língua Materna e Estrangeira**: um estudo acerca dos gêneros discursivos adotados no Ensino Médio e Superior. Projeto de pesquisa. Departamento de Letras/CAMEAM/UERN. Pau dos Ferros: UERN, 2007a. (Apoio CNPq).

_____; BESSA, J. C. R. ; PEREIRA, C. C. ; ALVES, M. L. . O Texto em Aulas de Língua Materna e Estrangeira no Ensino Superior. **Travessias** (UNIOESTE. Online), v. 6, pp. 1-8, 2009.

_____. O Ensino do Texto no Curso de Letras: das concepções teóricas sobre gêneros do discurso às propostas de atividades práticas. **Revista Saberes Letras**, v. 8, pp. 197-209, 2010.

SWALES, J. "The Concept of Genre". *In*: **English in Academic and Research Settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.