

GÊNERO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO GLOBETREKKER DE LÍNGUA INGLESA

Tiago Lessas J. Almeida¹

Haroudo S. Xavier Filho

Universidade Federal de Pernambuco

Resumo: A compreensão de gêneros textuais como formas históricas participantes das atividades cotidianas tem sido recentemente abordada pelos PCN como fundamental no processo de ensino-aprendizagem de línguas. No esforço de seguir tais orientações, o Livro Didático de língua inglesa *Globetrekker – inglês para o ensino médio*, adotado pelas Escolas Estaduais de Pernambuco, trabalha em um de seus exercícios o gênero Carta de Aplicação. O presente artigo procura discutir as noções acerca da problemática dos gêneros textuais como abordado por Marcuschi (2008), Bazerman (2011) e Miller (2009), tomando como base a discussão levantada por Bakhtin (2003) sobre a relativa estabilidade dos gêneros do discurso. Em seguida esboçamos o trabalho com gêneros de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) proposto por meio das sequências didáticas, para então analisarmos o processo usado pelo *Globetrekker* na tentativa de ensinar essas formas relativamente estáveis, verificando se sua proposta de seguir os parâmetros tem fundamento.

Palavras-chave: Gênero textual; PCN; Sequência didática; Livro Didático e Ensino de língua inglesa.

Abstract: The PCNs have recently discussed as fundamental in the teaching/ learning process the comprehension of text genres as historical forms which are part of day-to-day activities. Following those orientations the English language textbook *Globetrekker – inglês para o ensino médio*, which is adopted by State High

1. O artigo resultou de um trabalho de pesquisa desenvolvido e orientado em conjunto com duas disciplinas ministradas no primeiro semestre do ano de 2010 do curso de Letras da Universidade Federal de Pernambuco: Leitura e Produção de Textos Acadêmicos, ministrada pela Prof.^a Siane Gois Cavalcanti Rodrigues e Linguística I, ministrada pela Prof.^a Karina Falcone de Azevedo.

Schools in Pernambuco, presents the genre Letter of Application in one of its units. This paper aims discusses the notions regarding text genres as pointed out by Marcuschi (2008), Bazerman (2011), Miller (2009) based on Bakhtin's (2003) notion of the relative stability of discourse the genres. We briefly describe Dolz, Noverraz e Schneuwly's (2010) work related to genres which is proposed in the book. Then we analyze the process used by *Globetrekker* to teach those relatively stable forms in order to if the aims of the book are achieved.

Keywords: Text genres; PCN; Didactic sequence; Didactic book and English language teaching.

Introdução

As atuais pesquisas linguísticas, como postuladas por Marcuschi (2008), apontam a importância das habilidades linguísticas (orais e escritas) como atividades de interação social, mediadora das relações entre os agentes, os quais usam a língua com propósitos comunicativos por meio de textos. Como será posteriormente analisado, a nossa produção textual tem seu esquema retórico orientado em gêneros, que apresentam-se como um dos orientadores da produção textual. Os textos nesse sentido são, portanto, portadores de sentido enquanto práticas sociais, por sua capacidade de compartilhar informações e estabelecer relações de poder por estarem envoltos num domínio discursivo específico, onde os interlocutores são capazes de dominar seus gêneros. O domínio linguístico possibilita ao sujeito estabelecer seu espaço na sociedade, tornando-o consciente de suas ações e crítico do sistema no qual se encontra. Embasando-se em uma concepção teórica “que aborda o texto a partir de várias situações comunicativas” (Melo, 2009:54), os PCN resumem assim o ensino de línguas estrangeiras:

É preciso pensar-se no processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, em termos de competências abrangentes e

não estáticas, uma vez que uma língua é o veículo, por excelência, da comunicação de um povo e, através de sua expressão, esse povo transmite sua cultura, suas tradições e seus conhecimentos (PCN+Ensino Médio, 2000:11).

A inserção sociocultural dos indivíduos será garantida, não por conseguirem expressar-se minimamente em outra língua; mas se o mesmo dominar, além da língua, as situações e contextos comunicativos de cada esfera discursiva, mantendo-se consciente da diversidade linguística, corporizada em gêneros textual-discursivos (MARCUSCHI, 2008).

No trabalho *Produção textual, análise de gêneros e compreensão* (2008) Marcuschi reconhece que o ensino de línguas deve dar-se por meio de textos, pois estes constituem a corporificação do processo enunciativo numa interação comunicativa. O autor ainda apresenta que essa é uma orientação presente nos próprios PCN e nas suas Orientações Educacionais Complementares (PCNEM+, 2000). Para os mesmos Parâmetros os textos cumprem uma função específica em cada momento histórico, alterando-se juntamente com a dinâmica das sociedades; determinados por meio de características próprias e constituídos em modelos estabelecidos em sociedade. Com isso, o estudo dos gêneros tem seu lugar primordial nos mesmos Parâmetros, sendo assim defendidos por proporcionarem “uma visão ampla dos usos da linguagem” (PCNEM, 2000:8).

Nosso trabalho se finca no esforço de investigar o processo de trabalho com gêneros presente no Livro Didático de língua inglesa, adotado pelas escolas estaduais de Pernambuco até o ano de 2010. O questionamento mostra-se relevante uma vez que tais parâmetros concordam que a atividade de ensino-aprendizagem de línguas deve dar-se num contexto situacional específico de forma que os alunos sejam capazes de compreender a funcionalidade dos diversos recursos textuais possíveis no idioma-alvo. Entretanto, para que isso seja possível, entendemos que

uma simples atividade não é capaz de explorar toda a potencialidade de uso de um determinado gênero.

I. Gênero textual: aspectos funcionais no ensino de línguas

O domínio de um gênero textual representa uma forma de fazer-se entender mediante sua produção textual, seja ela oralizada ou não, realizando linguisticamente objetivos e funções, definidos como uma ação sociocultural-discursiva. Para Miller (2009) os gêneros são uma ação social, e por isso sua importância para a questão do aprendizado de uma língua, uma vez que o caráter pragmático da comunicação insere a produção textual como portadora de sentido entre os falantes quando situadas em gêneros discursivos. Sua análise revela questões socioculturais da língua, reforçando a noção de seu uso no ensino de línguas como um elemento fundamental e portador da inserção cultural e social no desenvolvimento das habilidades linguísticas. Assim, toda manifestação comunicativa se dá por meio de textos, que estão inseridos em contextos sócio-discursivos, marcados em gêneros específicos.

Neste aspecto precisamos entender que os gêneros não existem sem propósitos definidos; pelo contrário, são fundados em objetivos, como entidades marcadas pelas situações de comunicação real (MARCUSCHI, 2008). A partir de Mikhail Bakhtin começamos a discutir o gênero como é atualmente validado. No conceito de linguagem de Bakhtin (2010), os processos comunicativos estão marcados pela construção histórica e social de tal forma que nossos discursos tornam-se marcados dialogicamente pela presença de outros discursos. Em sociedade, estamos sempre nos utilizando de algo já enunciado para construir e reformular nosso próprio enunciado. Obviamente, este processo de interação onde o EU somente se constitui no OUTRO, permeará todas as esferas do uso da linguagem e formação dos discursos e ideologias presentes na situacionalidade de

nossa enunciação, pois não nos comunicamos sem haver um outro sujeito com quem entramos em diálogo; mesmo que este seja nossa própria consciência discursiva que por sua vez dialoga com outras consciências (BAKHTIN, 2010). Neste sentido Irene Machado afirma que para a concepção bakhtiniana “gêneros e discursos passam a ser focalizados como esferas do uso da linguagem verbal ou da comunicação fundada na palavra” (2010:152).

Para o filósofo, os gêneros são esquemas de utilização da linguagem onde os enunciados se inserem e as práticas da sociedade elaboram seus “tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003: 262). Sendo formas “relativamente estáveis”, os gêneros constituem-se de um modelo que firma-se no tempo com características próprias, mas que encontram-se em constante processo de modificação e reformulação, de acordo com as mudanças sofridas nos processos comunicativos realizados numa sociedade. Ainda nestes termos, Bakhtin ao determinar duas esferas de produção de gêneros (primários e secundários) deixa claro que todas as culturas realizam suas atividades através desses tipos relativamente estáveis como modelos e ao mesmo tempo, mediadores das relações comunicativas/verbais. No seu texto *Gêneros discursivos* Machado (2010) afirma:

Os gêneros discursivos concebidos como uso com finalidades comunicativas e expressivas não é ação deliberada, mas deve ser dimensionado como manifestação de cultura. [...] Afinal, antes mesmo de se configurar como terreno de produção de mensagens, os gêneros são elos de uma cadeia que não apenas une como também dinamiza as relações entre pessoas ou sistemas de linguagens e não apenas entre interlocutor e receptor” (2010:158).

Se para Bakhtin os gêneros seriam formas estáveis de processos discursivos, Marcuschi (2008) caracteriza-os como estando num contínuo

entre três elementos constituintes e participativos da compreensão de gênero: *domínio discursivo, formação discursiva e gênero textual*. Posicionando sua perspectiva como sócio-histórica e cultural, Marcuschi defende diversas características como apontando para uma possível definição acerca do gênero. Como formações comunicativas que realizam uma função dentro de um contexto específico, os gêneros textuais são dinâmicos, e apesar de considerarmos seu caráter em certo ponto estável, permanecem em constante processo de reelaboração, uma vez que certos gêneros são constantemente afetados por outros gêneros e apropriados pela necessidade cultural de uma sociedade. Por serem dinâmicos, são construídos em eventos históricos e se encontram numa situacionalidade diacrônica contínua. Os gêneros não existem sem a necessidade e um fim comunicativo específico, interferindo e mediando assim, nossas relações sociais, as quais se encontram contextualizadas verbal e temporalmente.

Ao tratar de discurso, Marcuschi (2008) identifica que o gênero se inscreve como um elemento próprio de um domínio discursivo específico, o qual por seu turno contribuirá para caracterizá-lo e construí-lo. Sendo então campos de atuação discursiva, nas quais os discursos das sociedades se inscrevem, os domínios tomam seus discursos a partir de seu processo de formação (formação discursiva) e produzem seus textos constituídos de modelos que servem aos processos discursivos e ideológicos. Desse modo, considere o domínio discursivo judiciário como exemplo. Este se utiliza de certos gêneros que somente existem no seu domínio para validar seus atos e firma-se numa sociedade que compartilha dos mesmos com o propósito de determinar suas relações de poder. Não haveria validade numa sentença judicial, por exemplo, se esta não fosse assinada por um magistrado reconhecido pelo Superior Tribunal de Justiça; se não tivesse sido emitida por um órgão do governo específico e se não mantivesse suas principais características e formatações textuais próprias. Apenas assim poderíamos aceitar esses textos como validados e capazes de

realizar propósitos na vida em sociedade. Marcuschi resume a discussão da seguinte forma:

Os gêneros textuais são textos que encontramos em nossa vida diária e que representam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na interação de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. [...] são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressão em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas” (2008:155).

Como estão em estreita relação com o cotidiano e com as relações travadas em sociedade, não podemos compreender a noção de gênero despregada das experiências vivenciadas a todo o momento. Charles Bazerman (2011), em seu trabalho *Gêneros textuais, tipificação e interação*, define o uso de gênero e a sua contribuição para a formação de fatos sociais. Nos processos comunicativos, realizamos nossos enunciados perlocutoriamente através de intenções ilocutórias. Bazerman se utiliza da noção pragmática da linguagem para salientar que nas nossas relações comunicativas tendemos a cometer falhas de compreensão por não conseguirmos enunciar perlocutoriamente nossos objetivos iniciais, e para evitá-las, seguimos tipos de enunciados que funcionam positivamente em certas situações, reproduzindo esquemas de atos de fala similares a outros contextos. Ao seguir tais padrões “podemos antecipar melhor as reações das pessoas e seguimos essas formas padronizadas e conhecíveis”. Essas formas por sua vez, nas palavras de Bazerman, “emergem como gêneros” (2011: 30).

Em vista disso, consideramos que os gêneros participam do nosso cotidiano; determinam relações de poder; inserem e excluem sujeitos; constituem instituições; participam de formações histórico-discursivas;

são apropriados por determinados sujeitos participantes de contextos específicos; elaboram e guiam textos; auxiliam na compreensão e mediam relações. Entender seu funcionamento é entender as relações estabelecidas numa cultura. Se familiarizar com sua produção, significa ser inserido numa rede de relações singulares, onde a comunicação somente se realiza entre os que compartilham seu uso.

Não se pretende, entretanto, classificar ou recorrer a alguma lista ou classificação dos gêneros textuais, o que seria impossível do ponto de vista prático. Fundamental é entender suas formações e funções sociais/discursivas. Gêneros habitam um campo abstrato da esfera discursiva e são mobilizadores de inserção social. Neles são realizados os contextos de fala e escrita, nos quais a construção de sentido se realiza. O domínio de uma língua pressupõe implicitamente a capacidade de se articular por entre os diversos gêneros textuais existentes numa sociedade.

1.1 Sequência didática e o ensino de gêneros

Neste ponto, o grande questionamento reside em como se pode articular tais conceitos na prática da sala de aula com o ensino de gêneros. Dolz, Noverraz e Schneuwly nos dão uma sugestão ao apresentarem o procedimento de *Sequências Didáticas*, as quais são esclarecidas a seguir: “Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (2010:82). A noção de gêneros dos autores franceses concorda com a abordagem bakhitiniana, visto que os mesmos corroboram seu procedimento didático com teorias linguísticas e afirmam serem os gêneros “formas históricas relativamente estáveis de comunicação que emergem, correspondendo a situações de comunicação típicas” (Dolz et al, 2010:92).

Para os autores a atividade de produção textual poderia seguir os seguintes passos básicos: *apresentação da situação, primeira produção,*

módulos e produção final. Na primeira etapa o professor deve apresentar o “problema de comunicação”, isto é, a função ou propósito comunicativo para determinado gênero a ser trabalhado. Neste ponto é preciso levar em consideração alguns questionamentos a serem feitos antes de se partir para o trabalho com gêneros, como por exemplo, qual será o gênero abordado, a quem deve se dirigir a situação, qual o formato que a produção assumirá (vídeo, jornal, carta...); e ainda, quem serão os participantes da produção. Dolz, Noverraz e Schneuwly destacam que esta primeira fase serve para “fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem da linguagem a que está relacionado” (2010:85). A segunda fase do trabalho sugerido pelos autores torna-se, de fato, o primeiro momento de escrita do gênero. É nesta fase que o aluno começa a conhecer o funcionamento do gênero a ser trabalhado. Como bem se destaca, este é apenas “um primeiro encontro com o gênero” (2010:86). Com os ‘módulos’, o professor pode verificar os eventuais problemas de articulação com o gênero, fornecendo aos alunos maiores esclarecimentos acerca da atividade de produção e retórica do gênero, de modo que estes tenham “instrumentos necessários” (2010:87) para aperfeiçoarem seu processo de construção textual.

Por fim, na ‘produção final’, como descrito pelos autores, além de proporcionar ao professor uma avaliação conjunta com o restante da produção anterior, é o ponto em que os alunos têm a oportunidade de praticarem tudo que foi discutido e apresentado nos módulos intermediários. Evidentemente, não pretendemos destrinchar o processo de produção de sequências didáticas. Apenas nos interessa entender que o processo de ensino-aprendizagem com gêneros – sejam estes orais ou escritos – não pode se resumir a uma apresentação superficial e pouco elucidativa quanto a determinado evento comunicativo, que muitas vezes não participa significativamente da vida do aluno.

2. Globetrekker e gêneros: uma análise crítica

No ensino de Língua Estrangeira, existe uma preocupação cada vez maior com a utilização do texto para abarcar situações de ensino-aprendizagem de forma mais ampla. Ainda mais a partir dos PCN se percebe nos LDs um esforço em se trabalhar ainda mais os gêneros e suas funções. Em vista disso, decidimos analisar o “Globetrekker”, livro didático para ensino de língua inglesa que foi adotado pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco até o ano de 2010. Publicado pela editora Macmillan em 2009, o livro e seu CD são os únicos materiais didáticos utilizados pelo professor, para o ensino médio. Sua importância social, por servir aos alunos da escola pública de todo um estado, e por ser único material utilizado, nos fez escolher o livro como objeto de estudo e analisar se este, diante das discussões acerca das atividades pedagógicas com gêneros, cumpre com os requisitos para o adequado ensino desses. Somado a isto, o LD trás em seu verso um selo com a seguinte justificativa: “De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais”, fato que aparentemente o garante um trabalho com gêneros em concordância com as contemporâneas pesquisas no campo da linguística textual.

Para esta análise, escolhemos, dentre os vários gêneros de texto apresentados no livro, a *Carta de Apresentação*. Nossa análise se ateve a apenas um gênero por compreendermos que a produção e análise de gênero deve se fincar num processo contínuo e gradual, especialmente em se tratando de uma segunda língua, onde a possibilidade de uso dos gêneros requer um cuidadoso estudo. Além disso, a *Carta de Apresentação* é um gênero de texto essencial para o não-nativo da Língua Inglesa, não apenas para buscar uma posição de trabalho por meio desse tipo de carta, mas também por ser uma das representações mais patentes do uso formal da língua. Entendemos que um gênero de magnitude formal como este, exige

do interlocutor uma habilidade linguística apropriada e um conhecimento criterioso da retórica e funcionamento do mesmo.

Não optamos por uma análise quantitativa, embora a publicação apresente uma variedade considerável de gêneros relevantes para o ensino de L2. Nosso objetivo se mantém em determinar o processo de produção textual e análise de gêneros; como o LD consegue trabalhar este aspecto da língua de forma a dar conta do processo de aprendizagem da língua inglesa. Nossos critérios de análise ficam-se nos mesmos sugeridos por Marcuschi (2008), que critica o isolamento de elementos da língua, sejam morfológicos ou semânticos, para a aprendizagem, defendendo em seu lugar um ensino focado no texto de forma situada e relevante. Dessa forma, nosso trabalho foi avaliar se a aplicação desse gênero se dava de fato em um contexto didático, na qual não fossem apenas os mecanismos demonstrativos de elementos gramaticais isolados os determinantes para a aprendizagem. Investigamos ainda se há ou não produção textual, ou se os elementos de uma dada produção contemplam ou não o texto como um todo, ou ainda se apenas com partes isoladas da gramática, essa produção aborda ou não os gêneros textuais na concepção pretendida.

2.1 Letter of Application

No enunciado da atividade (p.27) percebemos uma tentativa de contextualização quando esclarece que o texto a seguir se trata de uma *letter of application* (carta de aplicação) de Joep, o qual é candidato a uma vaga de gerente de loja. Observe o enunciado e um trecho da atividade (anexo I):

Joep is a candidate for a position as a clerk at Casual Wear, a clothes shop in Hamburg, Germany. Read his letter of application and choose the correct answers to fill in the gaps.

[...] I (1) writing in response to the classified [...] (COSTA, 2008:27).²

O trecho acima exemplifica a atividade de carta formal trabalhado no livro, implicando a leitura e compreensão de um texto, seguida por uma produção textual que se limita a preencher lacunas nos espaços vazios. Observa-se que um exercício assim está aquém de uma produção que abarque com completude todo o potencial do gênero textual, pois não dá oportunidade de desenvolvimento do texto de cunho do próprio aluno, o que lhe ajudaria a se apropriar melhor da técnica, além de prepará-lo melhor para o uso de estratégias de persuasão, usuais nesse tipo de produção textual. Lembrando o procedimento sugerido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2008), um trabalho com qualquer gênero deve dar-se num processo de elaboração e reelaboração textual, de modo que o aluno se aproprie do desenvolvimento do gênero em questão. Além disso, num exercício como este, o aluno não tem a possibilidade de se sentir situado num contexto de real interação, onde o uso da língua o moveria a realização de uma ação, mobilizando sua capacidade de construção discursiva.

Pode-se argumentar que, sendo de uma língua estrangeira, as habilidades do aluno, especialmente no começo do livro, não seriam suficientemente capazes para realizar essa produção. Esse mesmo argumento perde sustentação quando afrontado com o seguinte questionamento: se há uma produção textual de uma carta formal não pode ser realizada nesse momento, diante das dificuldades de repertório sintático e semântico de um aluno em começo de aprendizagem, porque

2. Joep é um candidato para uma vaga como gerente de loja na Casual Wear, uma loja de roupas em Hamburg, Alemanha. Leia essa carta de apresentação e escolha as respostas corretas para preencher os espaços.

[...] Eu (1) escrevendo em resposta ao classificado [...]. – Tradução dos autores.

não apresentar em seu lugar, gêneros textuais de domínio mais simples, para paulatinamente desenvolver as habilidades do aluno? A crítica nesse ponto poderia ir além da ocorrência de um exercício que nega a capacidade total do uso de um gênero, e extrapola para uma incoerência de seu uso em dado momento.

Segundo o posicionamento adotado no livro didático, o aluno seria capaz de compreender o funcionamento do gênero carta de apresentação a partir da procura de alguns léxicos. Uma produção textual somente pode ser considerada assim quando há a participação de interlocutores que, estando cientes do funcionamento do gênero, potencializam a realização de sentidos dos textos. Podemos observar também que a produção textual no LD se encontra regularmente na seção *ROUNDING OFF*. Este tipo de separação apesar de demonstrar uma certa organização, não dá conta de uma progressão didática, na qual o texto pudesse ser apresentado, analisado, discutido em classe e então trabalhado. Ao invés, observamos o uso de gêneros distintos em cada seção, o que dificulta a compreensão retórica de gêneros; nem mesmo permitindo ao aluno a possibilidade de usar sua escrita de forma crítica.

Se analisarmos ainda mais profundamente a organização do exercício em questão notamos que o LD tem o cuidado de apresentar uma organização de *Letter of Application*, com devido espaçamento e sequência de elementos. Entretanto, não conseguimos encontrar como LD pretende que o aluno entenda a retórica de um gênero como este a partir da simples escolha de algumas palavras. Se considerarmos que uma efetiva aquisição de uma entidade comunicativa como a em questão, a atividade exigiria que o aluno trabalhasse sistematicamente seu modelo, analisando seu real funcionamento, tendo seu texto inserido num evento comunicativo real – como proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly. Assim, entendemos que o método usado pelo LD não atinge seu objetivo de capacitar o aluno de língua estrangeira a usar seu poder argumentativo

e retórico neste gênero. Não apenas nesta passagem, mas em todo o livro, não se permite ao professor um processamento de atividades nas quais a produção textual valorizasse o entendimento de gêneros considerados relevantes para este nível linguístico.

3. Conclusões

A aplicação de exercícios em que os gêneros textuais sejam aproveitados de forma mais completa, onde o aluno pode se apoderar das capacidades comunicativas quanto ao uso de gêneros, não pode ser realizada em apenas uma etapa ou em atividades simplistas que não permitem ao estudante desenvolver-se discursivamente. Utilizar a língua de forma interativa, em que o enunciado tenha a oportunidade de se produzir através de uma realização textual para que discuta com o leitor, e nesse ponto, aprimore suas habilidades discursivas, é deixado à margem. Isolar elementos da língua cria deficiências pontuais na comunicação, especialmente no hábito de se traduzir elementos da língua em vez de produzir com naturalidade aquilo que fora planejado discursivamente, prejudicando o entendimento e a retórica.

Na perspectiva proposta pelos Parâmetros Curriculares a ideia de construção e de acompanhamento na produção textual é evidente como se observa: “Cabe ao professor o acompanhamento e a orientação dos trabalhos, pois ele tem em mente o plano de tratamento integrado dos diversos conteúdos” (PCNEM+, 2000:44, 45). E embora se aceite o conceito de ‘protagonismo’ (PCNEM+, 2000:44) na produção textual como determinante no processo, ainda falta aos parâmetros especificar o procedimento mais claramente. Optamos pelas sequências didáticas como uma possível possibilidade por sua relevância teórica e praticidade pedagógica. Claro está que o professor deve ter a sua autonomia no trabalho em sala, pois certamente não há um modelo didático único

capaz de se encaixar em todos os contextos sociais existentes. A crítica, no entanto, se concentra no fato de os livros didáticos, mesmo quando tentam seguir os PCN, ainda carecem de uma compreensão sobre o que são gêneros textuais e sua aplicação, pois não há sequer um consenso acerca de sua definição entre os autores de livros didáticos.

Existem, então, barreiras entre o que há na teoria, o método a ser utilizado e sua aplicação. Os PCN cumprem seu papel prescritivo, mas as formas como são aplicadas suas instruções parecem carecer de uma avaliação mais profunda. A maior responsabilidade, no entanto, recai sobre a universidade. Não só pela formação de profissionais capazes de elaborar livros didáticos que desconstruam um paradigma vigente em que os gêneros textuais são usados de forma ineficaz, mas que possam lidar também com essas inadequações, suprimindo as faltas do material didático com suas próprias produções, contemplando sempre a desenvolvimento e aprimoramento do aluno como meta essencial.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. M. (2003) *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 4 Ed. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2010) *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução Paulo Bezerra. 5 Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

BAZERMAN, C. (2011) *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Tradução e adaptação Judith Chambliss Hoffnagel. 4 ed. São Paulo: Cortez.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. (1997) *Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEE.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. (2000) *PCN Ensino Médio+ : Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEE.

CAMPOS, M. I. B. (2009) *Questões de literatura e de estética: rotas bakhtinianas*. In: Bakhtin, dialogismo e polifonia. Organização Beth Brait. São Paulo: Contexto, p. 113-149.

COSTA, M. A. (2008) *Globetrekker – inglês para o ensino médio*. Volume único. São Paulo: Macmillan.

DOLZ, J. NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. (2010) *Sequências didática para o oral e o escrito: apresentação de um procedimento*. In: Gêneros orais e escritos na escola. Org. Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. São Paulo: Mercado de Letra, p. 81-108.

MACHADO, Irene. (2010) *Gêneros discursivos*. In: Beth Brait. Bakhtin: conceitos-chave. 4. Ed. São Paulo: Contexto, p. 151-166.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. (2008) *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.

MELO, Iran Ferreira de. (Set. 2009) *Gênero de texto como uma ação social da linguagem*. In: Revista Língua Portuguesa, São Paulo, v.20, p.54-62.

MILLER, C. R. (2009) *Estudos sobre Gênero Textual, Agência e Tecnologia*. Tradução: HOFFNAGEL, J. C. Recife. Editora Universitária da UFPE.